

“Reestruturações Produtivas e Educação Básica frente às Reformas Capitalistas do Estado”

Celia Regina Congilio - UFPA e Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais/NEILS-PUC-SP, e-mail: conborg@uol.com.br

Introdução

Idéias conflitantes se destacam quando pautamos discussões acerca das políticas educacionais no Brasil. Especialmente quando consideramos as manifestações mais recentes da crise capitalista e os ajustes neoliberais praticados por governos em quase todas as partes do mundo, especialmente nas décadas de 1990 e seguinte. A partir da heterogeneidade nas formas de distribuição e processamento do trabalho, resultante de redefinições na divisão internacional do trabalho e na difusão desigual dos avanços da tecnologia, as ações do capitalismo contemporâneo para a recomposição de suas taxas de lucros se expressam em diferentes modalidades e, em especial, quando refletimos sobre o estreito vínculo entre trabalho e educação.

No auge dos estudos sobre os « novos paradigmas produtivos » e na emergência do que se convencionou chamar « modelo japonês », o discurso que afirmava a superação do « modelo taylorista-fordismo » pelo da chamada automação flexível propunha, a partir de diretrizes formuladas pelo Banco Mundial,

« a emergência de novas modalidades de organização do trabalho fundamentada na intelectualização da produção, convergindo, assim, para um novo perfil do trabalhador, o qual, além de possuir competência técnica e escolaridade média superior à atual, estaria capacitado a tomar decisões, articulando sua iniciativa e criatividade » (Brasil apud Borges, 2004 :149).

Desta forma, ao conceito de educação seria acrescentada a noção de competência, o que propunha um campo de atuação qualitativamente mais amplo em relação ao conhecimento. Diante desta proposição, o discurso ideológico que emergiu no final dos anos 1980, e cresceu na década seguinte, foi que o despreparo técnico e o « baixo nível do nosso sistema escolar » seriam entraves para constituir uma realidade produtiva capaz de alçar o país ao « mundo desenvolvido ».

A partir daí, a necessidade de mais educação passou a ser associada com competitividade e acentuou-se a identificação entre educação e formação para o trabalho. No âmbito das Reformas de Estado neoliberais, o sistema educacional entrou no rol dos ajustes de constituição de novos espaços de sociabilização, requeridos, estes, para formar o trabalhador adaptado às novas hegemonizações do capital.

Uma das expressões contundentes destes ajustes está contida na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), criada no governo de Fernando Henrique Cardoso e com fortes propósitos de atender interesses privatistas do capital internacional.

Devemos considerar pelo menos três aspectos ao refletirmos sobre a Educação Básica diante das Reformas Capitalistas do Estado:

- 1) Tem-se que entender que a escola, ainda que não o principal, é um lugar privilegiado de aparelhamento da ideologia do *status quo*, produzindo e reproduzindo valores sócios morais e culturais que reafirmam relações sociais cristalizadas pelo acomodamento às normas tornadas “naturais” pela ordem dominante.

“Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *per si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2005: 45, grifos do autor).

- 2) Professores formam e são formados nas escolas. Nada a estranhar, portando, quando opõem resistências a propostas inovadoras que tenham por objetivo alterar essas relações sociais.

“A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de, que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o educador precisa ser educado.” (Marx, 2007:612)

- 3) Deve-se considerar, então, a escola e as políticas educacionais como um espaço permanente de disputa ideológica, através da qual, “as tarefas

imediatas e as estruturas estratégicas globais não podem ser separadas ou opostas umas a outras” (Mészáros, 2005:77, grifo do autor).

Diversas concepções sobre a educação contemporânea são consideradas, ao refletirmos sobre o tema:

Uma primeira expressa uma ideologia produtivista e vê a educação básica como um indicador de capacidade e de adequação da força de trabalho para a competitividade do país no mercado mundial. As Reformas do Estado, especialmente as desenhadas pelas políticas públicas da Educação Básica no país, obedecendo aos cânones neoliberais, foram direcionadas por esta premissa, portadora de um forte discurso « modernizador » que marcou a adesão do Brasil às política neoliberais.

Outra, afirma se tratar de desenvolver condições para a manutenção ou obtenção do emprego, dando respostas à exigência das chamadas novas competências, o que passa, necessariamente, pela adequação das qualificações. Esta transfere ao indivíduo as condições de sua “empregabilidade”, responsabilizando-o pelas suas dificuldades de inserção no mercado de trabalho; prevê a empregabilidade como um atributo de competência daquele que busca emprego e que, portanto, depende de sua adequação às qualificações exigidas no mercado. Esta é, atualmente, mais apregoada. São recorrentes nos noticiários as mensagens de que há uma grande demanda de empregos cujas vagas não são preenchidas por causa da carência de trabalhadores qualificados.

A terceira, e com esta nos identificamos, considera a universalização da educação básica, com critérios de qualidade e de participação social, como condição relacionada a processos redistributivos da renda do trabalho socialmente praticado. Como decorrência desta concepção, a escola deve se constituir num espaço de ampliação da consciência dos direitos da classe trabalhadora em direção à auto-realização humana, “através da liberdade substantiva e da igualdade, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados” (Mészáros, 2005: 76).

Ao nos referenciarmos na terceira opção, não desconsideramos as dificuldades para que ela se consolide; recorreremos a Kark Marx para identificar que o estabelecimento das políticas educacionais se inscreve nas relações sociais do

modo de produção capitalista. Isso quer dizer que, para além das fronteiras da escola e do Estado nacional, nos remete à diferentes conformações da exploração e dominação que esta forma de existência imprime à classe trabalhadora, especialmente nos recorrentes ciclos de crise de acumulação do capital.

Recorrendo também à Lênin, nos reportamos para as formas imperialistas de usurpação das riquezas nos espaços geográfico mundiais. Isso nos leva a refletir sobre « o processo de concentração extremante rápido da produção, em empresas cada vez mais importantes » como « uma das características mais marcantes do capitalismo », especialmente nos aspectos concernentes à dominação no âmbito das políticas de Estado dos países dependentes (Lênin, 1987) .

Nesta perspectiva, buscamos compreender as mudanças mais recentes nas políticas educacionais, buscando suas origens nas primeiras manifestações do neoliberalismo no Brasil, com medidas iniciais lançadas no governo de José Sarney (1986/89). O processo que pretendeu forjar uma nova ideologia produtiva no país tem origem nos anos 1980, quando ocorreram transformações profundas nas relações econômicas entre os países capitalistas, em geral. Estudos sobre a crise econômica brasileira, muitos dos quais indicam a década de 80 como *perdida*, fornecem elementos para uma descrição resumida deste cenário.

Em 1982, após a moratória mexicana, o sistema financeiro internacional (o mesmo que operacionalizara a expansão capitalista, facilitando o acesso monetário aos países em desenvolvimento) passou a ditar regras que transformaram países, como os Estados Unidos, de exportadores, em importadores de capital. Essa inversão foi provocada pelo declínio do crescimento econômico nas principais economias mundiais.

A partir desse período, a taxa de juros do endividamento externo brasileiro pulou de 8% para 21% sobre o montante. Conforme dados fornecidos por Benjamin (1996:91), em 1980 a dívida era de US\$ 64,2 bilhões. Nos doze anos seguintes o Brasil pagou juros de US\$ 182,5 bilhões e, mesmo assim, a dívida atingiu US\$ 150 bilhões em 1995. O esforço de ajustamento da economia brasileira às exigências dos organismos internacionais consumiu, na década de 80, cerca de

70% das exportações do país, apenas com o pagamento de juros da dívida externa.

Para financiar os setores exportadores e diminuir o déficit da balança comercial, o governo brasileiro internalizou a dívida, favorecendo a financeirização da economia. Os resultados do ajustamento do país às regras monetárias internacionais foram: a elevação dos juros (alimentados pela *ciranda* financeira), a inflação crescente e queda nas taxas de investimento. Este período foi marcado por reversão no crescimento industrial e no emprego, perdas na massa salarial e contínua concentração de renda, agora direcionada aos oligopolizados setores exportadores e financeiros.

Com o objetivo de revitalizar o crescimento econômico e reverter a retração das taxas de lucros, os agentes financeiros internacionais ampliaram seu controle sobre a economia mundial, com a exigência de ajustes nas estruturas produtivas e institucionais e aplicação de medidas recessivas, por parte dos países endividados. Submetendo-se à pressão, governos de países periféricos implantaram políticas de liberalização de mercados, desregulamentação comercial e, principalmente, das relações de trabalho no espaço nacional - apresentadas como condição única de permanência ou inserção na competitividade do *mercado globalizado*. Desde então, velhos conceitos liberais, revestidos com termos como *modernidade* ou *globalização*, contribuíram para dar conformidade à ideologia neoliberal. Esta buscava consolidar sua hegemonia, tendo como lastro o avanço do conservadorismo nos principais países desenvolvidos¹.

O desenvolvimento desse processo, tendo como cenário o acirramento da competição internacional entre Japão, C.E.E. e EUA, demonstrou que as economias dos países da América do Sul tornaram-se vitais para o processo de reestruturação do capitalismo, o qual se movia em duas principais direções: 1) superar a crise do capital, cuja produtividade sofria sucessivas quedas nos países industrializados; 2) recompor a hegemonia econômica mundial, cuja supremacia,

¹Anderson (1996) fez um balanço da derrocada dos partidos da social-democracia na Europa ocidental. Referindo-se aos países do norte europeu, informa que entre 1974-75 havia primeiros-ministros social-democratas em todos os Estados da região. Com a crise capitalista mundial e o ressurgimento ideológico do monetarismo, o consenso em torno do *welfare state* foi rompido, uma vez que os gastos estatais e os sindicatos superpoderosos foram responsabilizados pela crise. O resultando foi a ascensão de partidos de direita no poder em toda a região, a começar com o regime de Thatcher, na Grã-Bretanha, em 1979.

que fora norte-americana desde a segunda guerra, via-se ameaçada por crescente conquista de mercados pelos japoneses e avanço da industrialização alemã.

Desde então, uma série de *choques econômicos* foi aplicada, ao longo da década de 80, aos países do hemisfério sul. A "inserção" desses países na *nova ordem mundial* resultou numa explosão de miséria social, que nem os mais fervorosos defensores do *modelo* puderam mais omitir. Muito antes disso, inúmeros balanços já indicavam a extrema desigualdade e a indigência, para as quais eram empurrados os países da América Latina. Cano (2000), Fiori (2000), entre outros, realizaram estudos sobre as políticas neoliberais na América Latina e os impactos sociais que resultaram dos "ajustes estruturais" exigidos pelas instituições financeiras mundiais (FMI, Banco Mundial e BID).

Mesmo sem o cunho neoliberal, o governo de José Sarney implantou algumas medidas práticas, fertilizando o campo para o posterior desenvolvimento da ideologia e das políticas neoliberais. Relacionando-se o Plano Verão (o terceiro do governo de José Sarney, em menos de quatro anos)² com o neoliberalismo, foi recorrentemente mencionado o caráter híbrido do pacote, lançado em dezembro/88. Definido como "um tanto ortodoxo e um tanto heterodoxo", percebeu-se que, quanto aos princípios básicos do liberalismo, o plano já abrigava discursos pretensamente privatistas. Seu objetivo maior, entretanto, era que o Brasil se mantivesse plenamente integrado ao capitalismo internacional, obedecendo aos ditames do FMI para se habilitar a receber novos fluxos de capital estrangeiro.

O plano pressupunha que a economia brasileira fechara-se excessivamente, durante a fase de industrialização e, com isso, perdera capacidade competitiva frente aos Tigres Asiáticos (Japão, Coréia do Sul, Taiwan). Porém, os ingredientes mais visíveis da corrente neoliberal estavam no empenho do governo de José Sarney em conter a demanda e a expansão monetária. A primeira foi contida por sucessivos choques salariais, enquanto a segunda, pelo controle dos gastos estatais. Foram adotadas medidas recessivas, de controle para o consumo

² Os outros foram o Plano Cruzado (fev.86), o Cruzado II (out.86) e o Bresser (maio.87). Todos representaram os esforços paradoxais do governo que buscou combinar recessão com aquecimento econômico.

interno e favorecimento das políticas de importação, em submissa conformidade com as regras impostas pelos credores internacionais.

Deve-se considerar que o governo Sarney defrontou-se, mais fragilmente que o seu sucessor, com a ambigüidade e as contradições do empresariado - as quais dificultaram a adesão imediata do governo às políticas neoliberais. Essa relação entre o Estado e as classes sociais é esclarecida por Saes (1990), a partir de dois aspectos formulados por Poulantzas (1973). O primeiro é o papel que o Estado capitalista desempenha na organização da hegemonia de uma classe - ou fração da classe dominante, no seio do bloco no poder. O segundo deles é o papel do Estado capitalista na desorganização das forças potencialmente capazes de compor um bloco revolucionário: as classes dominadas.

Ao destacar o modo como o Estado brasileiro dos anos 70/80 exerceu o papel de organizador da hegemonia no seio do bloco no poder, Saes enfatiza o primeiro aspecto da teoria poulantziana:

Nas formações sociais capitalistas, as classes dominantes ou frações de classe dominante são permanentemente unificadas pelo objetivo de frustrar a revolução social; todavia, essa unidade jamais chega ao ponto de sufocar a luta que as mesmas travam pelo aumento dos seus quinhões respectivos da repartição da mais valia total. A reprodução das formações sociais capitalistas não exclui, portanto, o conflito entre os interesses econômicos próprios às diferentes classes dominantes (classe fundiária, classe capitalista) e às diferentes frações de uma mesma classe dominante (subgrupos de capitalistas que podem ser distinguidos uns dos outros por desempenharem diferentes funções no processo econômico capitalista - produtiva, comercial, bancária-, ou pelas diferentes dimensões do seu capital: grande capital, médio capital) (Saes,1990:3).

Analisando a inserção do Brasil nas políticas neoliberais, Motta afirma que "o início de um processo de reformas deve contar com a anuência dos setores envolvidos, ainda que seus interesses não sejam homogêneos, nem se beneficiem de igual maneira". O empresariado brasileiro sempre assumiu uma posição bastante ambígua em relação ao neoliberalismo. Os capitalistas, ao mesmo tempo em que pregam a retração do Estado, não querem prescindir da proteção governamental que se materializa nos subsídios que recebem dos cofres

públicos. O governo de Sarney, ao tentar aglutinar segmentos econômicos heterogênicos em torno do pacto social, submeteu-se às pressões exercidas por diferentes frações da classe dominante. Isso freou o processo da monopolização necessária para constituir a centralização financeira, uma das condições de peso para a implantação do neoliberalismo. Por outro lado, atender interesses do capital estrangeiro, significava favorecer "uma fração da burguesia brasileira, detentora do grande capital monopolista", marginalizando "o pequeno e médio capital -prejudicados pela abertura comercial e a desregulamentação financeira" (Motta, 2001: 35).

Havia também a resistência dos trabalhadores, organizada pela ação do vigoroso sindicalismo emergente das lutas do final da década de 1970. Consolidado em torno de princípios classistas, com a criação da CUT em 1983, constituíra-se interlocutor ativo das lutas políticas da classe trabalhadora, em sentido contrário ao dos países desenvolvidos, nos quais o movimento sindical enfraquecia.

Diante dessa fragilidade do governo, começou a tomar forma uma atitude mais ofensiva para minar as resistências ao projeto neoliberal. Num jogo midiático feroz, aliado aos interesses do capitalismo hegemônico em crise, Fernando Collor de Mello é alçado à Presidência da República, nas eleições de 1989. A partir daí, as políticas implementadas adequaram-se totalmente à ideologia que tentou impor o capitalismo como alternativa única de organização social. Isso aliado a medidas pragmáticas de fragilização e/ou cooptação de lideranças sindicais, bem como a fragmentação da classe trabalhadora em função das diferentes formas de reestruturações produtivas colocadas em prática: desindustrialização, desemprego, precarização da força de trabalho.

Ao adentrar este cenário, FHC, desde sua primeira gestão, nada de braçada nas políticas impostas pelos países hegemônicos e aprofunda o modelo gerencial de administração pública em proposição no chamado Consenso de Washington³, especialmente nos requisitos que impõem Reformas no Aparelho do Estado. Um dos pressupostos da Reforma é a descentralização das políticas sociais. No

³ Ação que consolida o neoliberalismo na América Latina, expresso no conjunto de trabalhos formulados por economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI) do Banco Internacional de reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Tesouro dos Estados Unidos. Das reuniões desses organismos surgem as "recomendações" que imprimem, entre outros, caráter institucional às reestruturações produtivas e às Reformas nas Políticas de Estado no Brasil.

âmbito da educação, o instrumento contumaz foi a Lei de Diretrizes e Bases, criada em 1996, que segue diretrizes propostas pelo Banco Mundial, agência financeira que, reconhecidamente, atua em prol dos interesses dos países capitalistas hegemônicos.

Repercussões neoliberais na educação básica

Ainda que discussões acerca da descentralização do ensino de 1º grau estejam presentes em dispositivos legais e experiências dispersas no país, ao longo do período desenvolvimentista, o presente estudo dirige-se às reformas recentes, colocadas em prática a partir das alterações que houveram na LDB de 1996, especialmente considerando seus impactos sobre a educação básica. É flagrante que o neoliberalismo impõe um controle explícito do capital internacional sobre os processos sociais das economias dependentes.

« Assim, além do monitoramento econômico, também os rumos da educação das nações passaram a ter um espaço privilegiado de controle nas ações do Banco Mundial (...), tendo em vista que as novas tecnologias e os novos padrões econômicos necessitavam também de novos padrões educacionais, para formar novos trabalhadores e novos consumidores (...) ». (Souza, 2008 : 1 de 6).

Vários estudos fazem a abordagem do tema e retomam historicamente as calorosas discussões que antecederam a criação do sistema educacional liberal, desde a Constituição de 1988, que através do seu artigo 22, inciso XXIV, define como « competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional », abrindo com isso a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira. Zanetti (2006) faz um relato detalhado sobre todo o processo de seis anos de debates e lutas pela constituição de uma LDB democrática popular, finalizado por um duro golpe perpetrado pelos parlamentares aliados do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, que sanciona, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, de cunho liberal.

De acordo com a Lei 9.394/96, a Educação Básica é formada por três etapas : educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e podem ser expressas, além da forma regular, em modalidades, como por exemplo, a educação de jovens e adultos.

O escopo deste trabalho volta-se para o ensino da educação fundamental e ensino médio, pois, em nossa opinião, é onde a ideologia neoliberal se insinua de forma mais deletéria, em direção a uma adaptação à ordem política mascarada por aspectos quantitativos que obscurecem a degradação em seus aspectos qualitativos. Afinal, hoje é consenso que o neoliberalismo não cumpriu suas promessas de inserção à globalização modernizante e, mais, do que isso, significou um enorme retrocesso

(...) econômico, político, social e humano. Hoje em dia, muitos países, certas regiões dentro de países, e até áreas continentais inteiras (na África, Ásia, e mesmo na América Latina) não são mais alcançados pelo movimento de mundialização do capital, a não ser sob a forma contraditória de sua própria marginalização (Chesnais, apud Landini e Monfredini, 2005 : 55).

Enquanto índices quantitativos indicam aumento substantivo de crianças matriculadas no ensino fundamental, considerando o período pós 1996, outros alarmantes mostram a face perversa e real das desigualdades de acesso e oportunidades ao mundo « encantado do mercado competitivo ».

“72% dos jovens têm preparação inadequada para enfrentar o mercado de trabalho. (...). De cada 100 brasileiros de 15 a 19 anos, 72 não estão preparados para conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho. A constatação é de um estudo do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) sobre a qualidade do ensino na América Latina. (...). Para chegar a essa conclusão, os autores do estudo levaram em conta não só o percentual de jovens sem ensino fundamental completo mas também aqueles que, mesmo concluindo este nível, tiveram uma educação de péssima qualidade (Folha de S.Paulo, 29/10/2008, por Antônio Góis).

Ainda que não afinados com a idéia de que a educação deva ter como meta o mercado de trabalho, não podemos desconsiderar que o desemprego tem sido atribuído à falta de competência do indivíduo em se tornar “empregável”. Outros dados estatísticos consideram as dificuldades desses alunos, egressos da consolidação do modelo neoliberal nos últimos 12 anos, em raciocínios matemáticos básicos e em leitura e interpretação de textos simples, o que indica índices alarmantes de aumento do chamado analfabetismo funcional no país, ou seja, de pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever, não possuem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Num outro aspecto, é bastante extensa a literatura que indica os problemas vivenciados por alunos, professores e funcionários, trabalhadores na educação

pública, diante das condições físicas e financeiras que resultam do aperto fiscal. Frente à onda de violências que tem assolado as escolas públicas nas periferias das cidades, resultado da grande escala de exclusão perpetrada pelas políticas neoliberais, tem-se tornado comum atribuir ao professor, além da competência de preparar o aluno para o mercado de trabalho, a capacidade de “lidar com a violência nas escolas”, conforme propagado intensamente na mídia, após cada notícia de espancamento, ameaças ou depredação. Ou seja, cobra-se do professor muito além do que seria de se esperar para uma educação pública, gratuita e de qualidade, mesmo em conformidade com o ideário do capitalismo liberal clássico.

Outra questão que não podemos desconsiderar é a dificuldade em conhecer, discutir e se apropriar dos instrumentos legais que dispõem sobre a educação, uma vez que são constantemente modificados por intermédio de leis complementares e decretos federais, quase sempre diminuindo receitas orçamentárias ao sabor das crises financeiras e necessidades de maior repasse de recursos públicos aos setores privados. Desde 1996, quase que anualmente, e até mais de uma vez por ano, a LDB passa por reformas implementadas por leis decretadas à revelia de quaisquer discussões com a sociedade, em desprezo absoluto aos movimentos sociais organizados, num processo de constante adaptação ao ideário do capitalismo hegemônico. Exemplo disso é citado por Bárbara (<http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art362.asp>), ao comentar, entre outras, a lei 12.020, de 28/08/2008 (em pleno segundo mandato do governo Lula), que trata das chamadas “Cooperativas Educacionais”. Pelo seu caráter ilustrativo, vale a longa citação:

A terceira mudança circula por um ambiente pantanoso. Publicada em 28/08, a (Lei 12.020) altera o artigo 20 da LDB incluindo as "cooperativas educacionais" como modalidade de escola comunitária.

A LDB classifica as escolas privadas em quatro categorias: particulares, confessionais, filantrópicas e comunitárias. Estas três últimas podem receber recursos públicos, desde que comprovem ter finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. Até então, eram classificadas como comunitárias as cooperativas constituídas apenas por pessoas vinculadas ao processo educativo. Originalmente, a lei tratava de professores e de alunos. Em 2005, passou a incluir também os pais.

A nova redação substituiu a expressão "cooperativas de pais, professores e alunos" por "cooperativas educacionais".

Tecnicamente, qualquer pessoa ou grupo pode montar uma, desde que inclua, na mantenedora, "representantes da comunidade", o que, convenhamos, é um termo bastante vago.

A mudança, portanto, não é semântica. O novo conceito enquadra um maior número de estabelecimentos de ensino credenciados a ter acesso ao dinheiro público. Se não houver cuidado, essa flexibilização poderá resultar em aumento de transferência para a iniciativa privada.

As cooperativas - não apenas as educacionais - tiveram grande expansão nos anos 90 e hoje estão longe da idéia romântica de o trabalhador ser dono de sua própria força de trabalho. Na onda de desregulamentação da legislação trabalhista, muitas cooperativas foram criadas com o único objetivo de fraudar a contratação de trabalhadores. Sindicatos e agentes do Poder Público (Justiça, Ministério do Trabalho, Ministério Público) têm tentado fechar o cerco.

Para que a mudança na LDB não crie novas polêmicas, é importante lembrar que o fato de ser uma "cooperativa educacional", patrocinada por pais ou quem quer que seja, não dispensa o registro dos professores em carteira de trabalho, com todos os direitos garantidos. Qualquer outro arranjo, é fraude.

As notícias que recebemos de colegas empregados através de tais « cooperativas » nos informam que este é um logro que se tornou corriqueiro pelas instituições privadas, que exigem a associação dos professores em entidades cooperativas criadas com o objetivo único de fraudar as legislações trabalhistas.

Ainda no que diz respeito à precarização do trabalho e alterações correntes na LDB, a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, dispõe sobre o trabalho de temporários e impede que ocorra nova contratação da mesma pessoa antes de decorridos 200 dias do fim do contrato. Isso significa que um professor, cujo contrato termine no final do ano, permanecerá, no ano seguinte, outros quase 7 meses desempregado, numa realidade em que se trabalha em salas com até 50 alunos, em condições de ausência de estrutura, de motivação de professores e alunos, o que corrobora o estado de abandono das escolas públicas e do aumento crescente do analfabetismo funcional e de evasão escolar.

Inúmeros problemas poderiam ser mencionados e este pequeno artigo não daria conta de refletir sobre todos, mas um, de importância significativa, refere-se à municipalização da educação fundamental. Nos dias atuais, é consenso que a descentralização de políticas públicas essenciais aos trabalhadores foi

instrumento valioso de afrouxamento da pressão dos movimentos sociais ao poder central, transferindo aos estados e municípios a responsabilidade pelo atendimento das demandas sociais, na mesma proporção em que os cofres públicos eram exauridos para recompor os lucros dos sistemas produtivos e financeiros dos grandes conglomerados transnacionais.

Atualmente, há no Brasil uma tendência com pretensões descentralizadoras das políticas públicas, com a criação dos Conselhos de Participação de segmentos da sociedade sob os mais diversos tipos de parceria com o setor privado, de mecanismos regulatórios estatais e assim por diante. As diretrizes que indicavam um processo institucionalizado de participação política, também teve uma marca importante na Constituinte de 1988 e « sujeito à correlação de forças », resultou em « experiências com diferentes níveis de participação » especialmente na área da saúde (Gomes, 1998 :35).

No entanto, no que diz respeito à municipalização da educação fundamental, tida como prática descentralizadora, apenas transfere aos municípios, deixando ao sabor dos desígnios dos governantes locais - premidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal - gerir os recursos, estes centralizados e redistribuídos pelo poder Central. Isto, em tempos de refluxo, exaustivamente analisado, dos sindicatos e dos movimentos populares, tem apenas servido à práticas clientelistas e proliferação de ONGs em escala ampliadíssima, num claro movimento de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, ao mesmo tempo em que

« (...) ocorre a diminuição de pessoal, entraves à progressão nos planos de carreira do funcionário público e a alteração do caráter da prestação de serviços . O Estado deixa de ser prestador de serviços e mantém o que historicamente sempre fez : ser subsidiador da iniciativa privada em áreas historicamente consideradas de competência pública » (Gomes, 1998: 43).

In (conclusão)

Não podemos nos furtar ao fato de que as escolas cumprem papel importante como espaços de socialização para o trabalho, desde os tempos iniciais do modo de produção capitalista e, enquanto este for dominante, os entraves para uma educação emancipadora são aparentemente intransponíveis. Gramsci (1979),

argumenta que a opressão de classe depende não apenas dos arranjos econômicos ou da coerção do Estado, mas, fundamentalmente, de certo grau de aceitação dos níveis dessa dominação pelas classes dominadas. Isso resulta da ideologia e das políticas, que definem relações opressivas de classe como normais e legítimas.

Contudo, não podemos deixar de ampliar este debate, onde o grande enfrentamento é tirar as lutas por educação gratuita e de qualidade do seu confinamento corporativo, trazendo-as para uma frente ampla e unificada como bandeira política a ser levantada em diferentes instâncias do pensamento e da ação críticos.

Isso pressupõe que qualidade e eficiência não podem ser resultados de vontades focalizadas de governantes, secretários, professores e diretores locais, ocasionalmente apontados pela mídia como exemplos de vontade individual a serem copiados pelo esforço de cada um.

Outros desafios nos parecem urgentes :

- 1) promover o desatrelamento das políticas públicas em educação dos interesses eleitorais e clientelistas;
- 2) conhecer e lutar pela universalização de experiências bem sucedidas, como por exemplo, as do MST, reconhecidas e premiadas internacionalmente;
- 3) promover o debate e envolvimento da sociedade no processo de universalização do acesso à educação pública e de boa qualidade e que essa discussão se estenda, para além da educação, para outras esferas de conquistas da classe trabalhadora.

O sonho por um mundo justo e solidário passa necessariamente pela Educação, onde pode-se fazer germinar idéias que plantarão, também no futuro, a possibilidade de um outro mundo possível. Essa construção só pode ser realizada por muitas mãos e só podemos passar da utopia à ação se incorporarmos, com urgência, o futuro das crianças e adolescentes em nossas lutas presentes.

Bibliografia

- ANDERSON, Perry e CAMILLER, Patrick. *Um mapa da esquerda na Europa Ocidental*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BÁRBARA, Silvia. *Três novas leis alteram a LDB*. Disponível em <<http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art362.asp>> acessado em 9/03/2010.
- BENJAMIM, César e ARAÚJO, Tânia. *Brasil: reinventar o futuro*. Rio de Janeiro: Sindicato dos Engenheiros, 1996.
- [BORGES], CONGILIO, Celia R. *Através do Brasil: taylorismos, fordismos e toyotismos*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC. 2004.
- CANO, Wilson. *Concentração e desconcentração econômica regional no Brasil: 1970/95. Economia e Sociedade*, 8. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.
- FIORI, José Luís. De volta à questão da riqueza de algumas nações. In FIORI, J.L. (org.) *Estado e moeda no desenvolvimento das nações*. Petrópolis, RJ,: Vozes, 2000.
- GÓIS, Antônio. *Folha de S.Paulo*, 29/10/2008.
- GOMES, Ilse. Os desafios da participação popular no contexto da « reforma » do Estado brasileiro. *Lutas Sociais*, 5.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel: a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LANDINI, Sonia, R e MONFREDINI, Ivanise. A educação na lógica de Mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA (org.) *Políticas educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- LÊNIN, Vladimir Ilich. *Imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo: Global, 1987.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*, V.I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOTTA, Célia, M. *A Política de reformas do Estado brasileiro, na década de 1990: uma inserção neoliberal?* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2000.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- SAES, Décio (1990). *Estado e classes sociais no capitalismo brasileiro dos anos 90*. Campinas: IFCH: UNICAMP.
- SOUZA, Francisco Heitor de M. Estratégias do Banco Mundial e Definição de Políticas Educacionais no Brasil 1. *PUCVIVA*, 14. Disponível em <www.apropucsp.org.br/revista/r14_r14.htm> acessado em 21/11/2008.
- ZANETTI, Maria Aparecida. *Política educacional e LDB: algumas reflexões críticas*. Disponível em: <www.milenio.br/ifil/Biblioteca/zabetti.htm> acessado em 02/04/2010.