

Reestruturações do capital e políticas de Estado: repercussões no trabalho e na educação básica*

Celia Regina Congilio**

Resumo:

Introduzido no Brasil, com debilidades pelo governo de José Sarney e com vigor, no início dos anos 1990, por Fernando Collor de Mello, o neoliberalismo, na educação, tornou-se manifesto com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso e atualizada em sucessivas emendas na gestão lulista.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Estado. Trabalho. Educação.

Diretrizes

A conferência de Bretton Woods, realizada na cidade homônima dos Estados Unidos, em 1944, com o intuito de construir a hegemonia internacional norte-americana pós 2ª Guerra Mundial, entre outros legados, deu origem também ao BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, mais tarde conhecido genericamente como Banco Mundial.

Desde as décadas de 1980 e 1990, com o aprofundamento da crise capitalista e, por causa dela, da necessidade de recompor lucros e ideologias, o Banco Mundial tem direcionado suas políticas intensamente para a área educacional nos países latino-americanos. No Brasil, onde governos liberais sucedem-se há mais de duas décadas, as diretrizes têm sido sistematicamente cumpridas, destacando-se: a descentralização do ensino fundamental, que se torna municipalizado; as privatizações dos serviços educacionais (transporte, merenda, assessorias em formação de gestores de educação, de professores e em organização das conferências municipais etc.); ajustes na legislação educacional, transmitindo ao governo central maior poder de controle sobre todos os níveis de ensino, entre outras.

* Texto ampliado a partir de Comunicação apresentada no VII Seminário do Trabalho – Unesp/ Marília-SP.

** Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). End. eletrônico: conborg@uol.com.br

Orientado pelas políticas neoliberais do Banco Mundial, um caráter apolo-gético conferiu à educação a capacidade de “promover o crescimento econômico e redução da pobreza”, além do “crescimento da produtividade e mobilidade social”, contribuindo assim para a “redução e alívio da pobreza” (Banco Mun-dial, 1995). Somando-se a outras reformas de interesse do capital no âmbito do Estado, também os termos de consenso em torno das reestruturações produtivas tornaram-se corriqueiros nos planejamentos educacionais.

No auge do que se convencionou chamar de modelo japonês, o discurso que afirmava a superação do taylorismo-fordismo pela acumulação flexível, propunha, em sintonia com as formulações apresentadas pelo Banco Mundial,

a emergência de novas modalidades de organização do trabalho fundamentada na intelectualização da produção, convergindo, assim, para um novo perfil do traba-lhador que, 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 com-petência, o que propunha um campo de atuação qualitativamente mais amplo em relação ao conhecimento. O discurso ideológico que emergiu no final dos anos 1980, e cresceu na década seguinte, afirmava que o despreparo técnico e o baixo nível do nosso sistema escolar se constituíam em entraves para uma realidade produtiva capaz de alçar o país ao mundo desenvolvido. A *boa educação* passou a ser associada a competitividade e acentuou-se a identificação entre ela e a formação para o trabalho.

O sistema educacional entrou no rol das Reformas de Estado, não apenas privatizando receitas, mas, especialmente, para recriar novos espaços de sociabili-zação no intuito de formar o trabalhador adaptado às novas hegemonizações do capital. A ofensiva capitalista materializou-se, assim, em ações que reconfiguraram o sistema educacional para conferir mais eficiência às demandas produtivas, não para garantir empregos mais qualificados, promessa que o capitalismo não po-deria cumprir, mas, principalmente, para assegurar ao contingente excedente da força de trabalho, a passividade para aceitar as condições precárias de inserção nas formas assumidas pelo capitalismo contemporâneo (Souza, 2010).

Uma expressão contundente dos ajustes das políticas educacionais está contida na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 - LDB/96, sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso e com fortes propósitos de atender interesses privatistas do capital internacional. Devemos considerar pelo menos três aspec-tos ao refletirmos sobre a Educação Básica diante das Reformas Capitalistas do Estado:

- 1) A escola, ainda que não o principal, é um lugar privilegiado de aparelha-mento da ideologia do *status quo*, produzindo e reproduzindo valores 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*, 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, portanto, 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 e Engels, 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; grifos do autor).

Diversas concepções sobre a educação contemporânea são consideradas, ao refletirmos sobre o tema. Uma primeira expressa ideologia produtivista e vê a educação básica como 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 “empregabilidade”, responsabilizando-o pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho; considera a obtenção do emprego como um atributo de competência daquele que o busca e que, portanto, depende de sua adequação às qualificações exigidas no mercado. Esta concepção atualmente é a 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, ao longo de sua obra, para afirmar que o estabelecimento das políticas educacionais inscreve-se nas relações sociais do modo de produção capitalista. Isso quer dizer que, para além das fronteiras da escola e do Estado nacional, nos remete a 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 a Lênin, reportamo-nos às 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 (Lenin, 1987).

Nesta perspectiva as mudanças mais recentes nas políticas educacionais inserem-se 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 1980 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, a 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 bra-

sileira 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 o 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, 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*

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 ao poder em toda a região, a começar com o regime de Thatcher, na Grã-Bretanha, em 1979.

mundial resultou numa explosão de miséria social, que nem os mais fervorosos defensores do *modelo* puderam mais omitir. 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 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

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

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 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 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 em 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. Tais políticas foram fortalecidas pela mídia e por medidas pragmáticas de fragilização e/ou cooptação de lideranças sindicais, bem como pela fragmentação da classe trabalhadora em função das diferentes formas de reestruturações produtivas colocadas em prática, bem como de suas consequências: desindustrialização, desemprego, precarização da força de trabalho.

Ao adentrar este cenário, FHC nada de braçada nas políticas impostas pelos países hegemônicos e, desde sua primeira gestão, aprofunda o modelo gerencial de administração pública em proposição no chamado Consenso de Washington³, especialmente nos requisitos que impõem Reformas ao Aparelho do Estado. Um dos pressupostos da Reforma é a descentralização das políticas sociais. No âmbito da educação, o instrumento contumaz foi a LDB/96, 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 fundamental estejam presentes em dispositivos legais e experiências dispersas no país, ao longo do período desenvolvimentista, as reflexões aqui propostas dirigem-se às reformas recentes colocadas em prática pela 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, finalizados 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.

³Ação 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.

De acordo com a LDB/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 desta reflexão volta-se para o ensino de nível fundamental e médio, onde a ideologia neoliberal de adaptação à ordem se apresenta mascarada por aspectos quantitativos, que obscurecem a degradação em seus aspectos qualitativos. À revelia do alarde midiático sobre o aumento do número de matrículas na educação básica, é consenso que o neoliberalismo não cumpriu as 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 indicadores oficiais divulgam o aumento na quantidade de acesso, num outro aspecto, é bastante extensa a literatura que indica os problemas vivenciados por alunos, professores e funcionários, trabalhadores na educação pública, diante das péssimas condições físicas e financeiras que resultam do aperto fiscal. Frente à onda de violências que assola as escolas públicas, 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. 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 a considerar 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 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 com pauta na educação ou, mesmo, à decisões dos fóruns educacionais promovidos anualmente nos estados e municípios, como exigência da própria LDB. Ocorre que esses fóruns, ao serem organizados pelas assessorias privadas, além de con-

sumirem vultosos recursos da administração pública, têm se constituído mais como propaganda e convencimento sobre as políticas em curso, num processo de constante adaptação ao ideário do capitalismo hegemônico.

Exemplo de mudança recente na LDB, totalmente contrária aos interesses dos trabalhadores em educação, é citado por Bárbara (2009), ao comentar, entre outras, a lei 12.020, de 28/08/2008 (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 ambinete 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 por meio dessas iniciativas nos informam que este é um logro que se tornou corriqueiro pelas instituições privadas, cujos proprietários 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 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 sete 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 da evasão escolar.

Inúmeros problemas poderiam ser mencionados e este pequeno artigo não daria conta de refletir sobre todos, mas um, importante, 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 em diversos tipos de parceria do Estado com o setor privado. As diretrizes que indicavam um processo institucionalizado de participação política também tiveram marca importante na Constituinte de 1988 e, sujeito à correlação de forças, resultou em experiências com diferentes níveis de participação (Gomes Silva, 1998: 35). No que diz respeito à municipalização da educação, os Conselhos são fomentados por técnicos em cargos de confiança e, geralmente, são ratificadores das políticas locais.

Apresentada como descentralizadora, a municipalização transfere aos municípios, deixando ao desígnio dos governantes locais – submetidos à 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 a práticas clientelistas e proliferação de ONGs, 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 Silva, 1998: 43).

In (conclusão)

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 só 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 se pode deixar de ampliar este debate e lançar o desafio que 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 iniciativas focalizadas de governantes, secretários, professores e diretores locais, ocasionalmente apontadas pela mídia como exemplos de vontade individual a serem copiados pelo esforço de cada um.

Outros enfrentamentos parecem urgentes:

- promover o desatrelamento das políticas públicas em educação dos interesses eleitorais e clientelistas;
- conhecer e lutar pela universalização de experiências bem sucedidas como, por exemplo, as do MST, reconhecidas e premiadas internacionalmente;
- 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.

A utopia por um mundo justo e solidário passa necessariamente pela Educação, onde é provável gerrminar idéias que plantarão, no futuro, a certeza de outro mundo possível. Essa construção só pode ser realizada por muitas mãos e se forem incorporadas, com urgência, o futuro das crianças e adolescentes nas lutas do presente.

Bibliografia

ANDERSON, Perry e CAMILLER, Patrick (1996). *Um mapa da esquerda na Europa Ocidental*. Rio de Janeiro: Contraponto.

BANCO MUNDIAL (1995). *Prioridades y estrategias para la edducación*. Estudio sectorial del Banco Mundial. Washington.

- BÁRBARA, Sílvia (2009). *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 (1996). *Brasil: reinventar o futuro*. Rio de Janeiro: Sindicato dos Engenheiros.
- [BORGES] CONGILIO, Celia Regina (2004). *Através do Brasil: taylorismos, fordismos e toyotismos*. Tese, Doutorado, Ciências Sociais, PUC, São Paulo.
- GOMES SILVA, Ilse (1998). Os desafios da participação popular no contexto da “reforma” do Estado brasileiro. *Lutas Sociais*, n. 5, São Paulo.
- GRAMSCI, Antonio (1979). *Maquiavel: a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LANDINI, Sonia R. e MONFREDINI, Ivanise (2005). A educação na lógica de Mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA, Malú (org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas: Alínea.
- LENIN, Vladimir Ilich (1987). *Imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo: Global.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (2007). *A ideologia alemã*. v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MÉSZÁROS, István (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- MOTTA, Célia Maria da (2000). *A política de reformas do Estado brasileiro, na década de 1990: uma inserção neoliberal?* Dissertação, Mestrado, Ciências Sociais, PUC, São Paulo.
- POULANTZAS, Nicos (1973). *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes.
- SAES, Décio (1990). *Estado e classes sociais no capitalismo brasileiro dos anos 90*. Campinas: IFCH, Unicamp.
- SOUZA, Francisco Heitor de M. (2008). Estratégias do Banco Mundial e Definição de Políticas Educacionais no Brasil 1. *PUCVIVA*, n. 14, São Paulo. Disponível em <www.apropucsp.org.br/revista/r14_rl4.htm>. Acessado em 21/11/2008.
- SOUZA, José dos Santos (2010). Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá: Práxis: Massoni.