

A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: RECOLOCANDO EM PAUTA DISCUSSÕES

Desiré Luciane Dominschek Lima

Universidade Estadual de Campinas

desiredominschek@hotmail.com

Daniela Daniela Moura Rocha de Souza

Universidade Estadual de Campinas

danyopera@yahoo.com.br

Resumo:

Este trabalho apresenta algumas considerações iniciais sobre a precarização da educação na perspectiva dos governos neoliberais. A análise faz inferências a partir de Lombardi (2012), que aponta que a esquerda passou a enfrentar a dura carpintaria da história, após o colapso da URSS, porém com as sucessivas crises que vem assolando o neoliberalismo e sua camaleônica tentativa de sobrevivência, Marx e Engels vem sendo relocalados na pauta das discussões, demonstrando mais uma vez a atualidade de suas análises correspondentes ao prognóstico do modo de produção capitalista, reascendendo o entendimento da revolução enquanto processo de transformação desses velhos escombros, e por isso o autor vem insistindo na necessidade de se abrir ainda mais o debate dentro da área de educação, a cerca da perspectiva de reconstrução revolucionária, para uma nova sociedade mais justa e mais igualitária. Propomos o debate a partir de recortes históricos que configuram a segunda metade do século XX, período em que é marcante a adesão às políticas educacionais neoliberais no Brasil. A abordagem do trabalho, está pautada principalmente nas discussões propostas por Mézaros (2008), Saviani (2008), Dourado (2002), Neves (2002), dentre outros autores.

Palavras-chave: Precarização da Educação. Políticas Neoliberais. Capitalismo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse texto é resultado das discussões e debates travados na disciplina Política Educacional Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNICAMP, em que uma das questões levantadas foi justamente a necessidade de se retomar discussões teóricas que deem suporte as pesquisas acadêmicas, considerando o discurso dominante atualmente difundido do esvaziamento da teoria, com o slogan de que “tudo já foi escrito e não precisa ser repetido, o que importa são os resultados novos das pesquisas”. Consideramos pertinente retomarmos algumas das discussões travadas por teóricos e

autores como Dermeval Saviani, Helena de Freitas, Lucia Maria Wanderley Neves, István Meszáros, Luis Fernandes Dourado, Otaíza Romanelli, dentre outros, que se debruçam ou se debruçaram em analisar e avaliar os rumos tomados pela nossa educação brasileira, em uma realidade bastante desanimadora no que tange uma melhoria de condições efetivas e concretas ao seu melhoramento, fruto da precarização imposta pelo sistema capitalista, que à brasileira nos trouxe essa “educação de miséria¹” que estamos vivenciando.

Retomando o conceito etimológico de *crise* a fim de elucidar o capitalismo e sua grave crise, Lombardi (2012), remontando aos primórdios do neoliberalismo (desde Hayec), até a sua propagação mais efetiva a partir do governo de Margareth Thatcher em 1970, afirma que a propagação da globalização, pós-modernidade, e fim da história se constituíram como

instrumentos ideológicos da contra ofensiva do capital, mais precisamente do capital financeiro, notadamente de seu mais novo rebento, sedento por uma acumulação rápida e pura expressão do capital em seu ciclo financeiro de acumulação: o capital especulativo. Essa contra ofensiva usou de todos seus instrumentos políticos e financeiros para implementar seus objetivos fundamentais: derrotar a classe operária, bloqueando as possibilidades de sua ofensiva, inclusive dismantelando as estruturas, as instituições e as conquistas resultantes do Estado de Bem-Estar Social; reestruturar o capitalismo internacional, abrindo espaço para a livre operação do capital financeiro especulativo, das grandes corporações transnacionais e das potências capitalistas” (LOMBARDI, 2012, p.81).

Trazendo para a análise Hobsbawm, Lombardi (2012), enfatiza que a esquerda passou a enfrentar a dura carpintaria da história, após o colapso da URSS, porém com as sucessivas crises que vem assolando o neoliberalismo e sua camaleônica tentativa de sobrevivência, Marx e Engels vem sendo recolocados na pauta das discussões, demonstrando mais uma vez a atualidade de suas análises correspondentes ao prognóstico do modo de produção capitalista, reascendendo o entendimento da revolução e enquanto processo de transformação desses velhos escombros, e por isso o autor vem insistindo na necessidade de se abrir ainda mais o debate, a cerca da perspectiva de reconstrução revolucionária, para uma nova sociedade mais justa e mais igualitária.

Esse projeto revolucionário precisa estar presente, sobretudo nos educadores para a luta de que todos os homens tenham acesso a uma educação para além do capital,

¹ Para uma maior análise desta questão vide Lalo (2012).

“que possam usufruir de uma educação crítica voltada para o entendimento da sociedade, nos conteúdos historicamente produzidos pelos homens no interior de uma perspectiva de política de transformação social” (LOMBARDI, 2012, p.100).

“O fenômeno imperialista é parte desse todo sistêmico” (ALMEIDA, 2010, p.41) e no caso mais específico do Brasil, tanto a esfera política, quanto econômica e militar se inter-relacionaram de maneira estratégica, uma vez que para o sistema capitalista tanto faz se o regime político é de ditadura ou de democracia quando se está em pauta os interesses de fins de acumulação do capital.

Nos reportando a Marx e Engels (2002), que longe de se constituir como uma abordagem “jurássica”, a forma brilhante como analisaram a realidade social concreta do capitalismo no século XIX, nos faz pensar na constituição de um golpe implodido em 1964 no Brasil, em meio a uma crise do capital, que clamava por mudanças em suas forças produtivas e em suas relações sociais de produção. O desafio de Marx e Engels era compreender como a sociedade vivia no modo de produção capitalista. Sabemos que o capitalismo não se constitui hoje como no século XIX, porém a sua estrutura essencial permanece com outras vestes imperialistas neoliberais, se perpetuando de maneira brutal, nefasta, selvagem e exploratória.

No caso da educação, sobretudo, da pública, a partir de 1964, o populismo dando lugar ao autoritarismo e o “Estado capitalista, burguês e militar, auxiliado pela aliança imperialista, traçaria os objetivos da educação que ofereceria às novas gerações” (SANFELICE, 2007, p.555), cujos interlocutores do regime se empenhavam em alimentar, porém também havia interesses antagônicos forjados pelos movimentos promovidos pelos grupos sociais (operários, camponeses, setores das camadas médias, etc), como também de grupos de intelectuais, dentre eles professores, que estiveram traçando movimentos de resistência durante o Golpe Civil-Militar.

Se no processo da primeira e segunda República os professores no papel de intelectuais ganharam respaldo social, como aqueles imbuídos de salvar a nação por meio da educação, sendo os interlocutores do republicanismo que se instalava, a partir do Golpe Civil-Militar de 1964, as circunstâncias promoveram as primeiras manifestações massivas da categoria dos professores do ensino básico em organizações sindicais em todo o país, uma vez que se constituiu “num fenômeno da realidade socioeconômica da sociedade capitalista de produção durante as décadas de 1960 e 1970” (FERREIRA, BITTAR, 2006, p.60), iniciando dessa forma duas vertentes na nova categoria de professores, a primeira constituída por aqueles que descenderam das

camadas burguesas e classe média alta por conta da proletarização econômica e social oriundas das transformações do capitalismo nas últimas décadas anteriores a 1964 e a segunda constituída por aqueles que ascenderam das camadas médias baixas e dos trabalhadores urbanos beneficiados da massificação da educação universitária.

Para Ferreira e Bittar (2006), o amálgama social proveniente das duas vertentes acima citadas, “não impediu que se instaurasse um processo perverso e contínuo de proletarização da categoria profissional dos professores públicos” (p.62).

De acordo com Sanfelice (2007), do golpe político de 1930 ao de 1964, a sociedade brasileira passou por várias transformações, dentro da lógica do desenvolvimento do modo de produção capitalista, dessa forma esses processos trouxeram a necessidade de determinados grupos sociais discutirem e definirem questões superestruturais que adequassem as novas exigências estruturais, dentre elas a educação.

Nesse cenário Romanelli (1998), chama atenção para o fato de que com a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases em 1961 e também do Plano Nacional de Educação criado em 1962, a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país em consonância com os progressos sociais já alcançados, uma vez que os propugnadores da Lei de Diretrizes e Bases e do PNE não compreenderam e agiram imbuídos de uma mentalidade retrógrada muito mais voltada ao passado ligado a velha aristocracia tradicional do que ao novo sistema capitalista que estava em vigência. Para a autora isso teve como consequência a manutenção e agravamento da defasagem do sistema educacional e o sistema econômico, político e social, que não conseguiram resolver o problema da democratização do ensino, pelo contrário só foi cada vez mais agravado.

Saviani (2008), apresenta que a visão que marcou a década de 1970 até o momento da transição democrática foi a crítico-reprodutivista, constituindo em armas teóricas utilizadas para discutir as políticas educacionais durante o regime militar, que era uma política pautada no ajustamento da escola como meio de controle da sociedade. Segundo o autor uma particularidade da década de 1980, foi precisamente a busca de teorias que construíssem uma pedagogia contra-hegemonica, organizando e mobilizando o campo educacional para a reorientação das práticas educativas. Foi um período marcado por amplos debates e discussões, permeado pelo processo de redemocratização.

No caso dos professores, Freitas (2002) avalia que a luta iniciada no final dos anos 1970 e durante a década de 1980, no quadro de movimento mais geral de democratização da sociedade, trouxe o debate para a educação na forma de olhar a escola e do trabalho pedagógico. Nesse contexto é criada a ANPED, a ANDES, CEDES e outras associações destinadas a congregar educadores, aglutinando professores de diferentes níveis de ensino e pesquisadores das diversas áreas para juntos pensarem a educação e formular políticas públicas destinadas a esse fim (NEVES, 2002), assim como foi significativa a ampliação da produção científica-acadêmica, com a criação de revistas de educação e editoras especializadas na área que criaram coleções de educação e gerou um avanço no processo de organização e aumento de produção (SAVIANI, 2008).

O processo de abertura democrática, a organização e mobilização dos educadores, tal como as conferências brasileiras de educação, produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação e incremento das ideias pedagógicas propiciando novos veículos de informação e debates, marcaram o período da década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas contra hegemônicas ao Estado, porém é importante enfatizar que a transição democrática é marcada pela ambiguidade e heterogeneidade de produção considerando que as propostas perpassavam desde ideais de esquerda a ideais liberais, que defendiam o tipo de escola a ser pensada e os métodos de ensino mais adequados para a mesma, etc (SAVIANI, 2008, p.421).

No contexto desses embates teóricos chegamos à década de 1990, com o aprofundamento das políticas neoliberais, já pensadas em termos mundiais desde a década de 1930 com Friedrich Hayek, mas desenvolvida a partir da década de 1970 pela dupla Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (EUA), chegando ao Brasil de forma mais perversa, de fato na década de 1990. Nesse período surgem debates e reformas educacionais culminando em projetos e programas tais como: Educação para todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais para educação infantil, básica e superior, de Jovens e Adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB, Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM, FUNDEF, FUNDEB, atrelando a educação com o capital na tentativa de superar as crises e gerar números para o Banco Mundial e FMI.

A avaliação passa a ser a medida das políticas educacionais e a ideia de consenso e não mais de confronto vai ganhando terreno nas políticas sociais e

educacionais construídas sobre o plano ideológico do neoliberalismo na lógica do mercado calcada no desenvolvimento do capital externo. Neves (2002), elucida que foi a partir do governo Collor, que o Estado depois de esgotadas as propostas de caráter liberal socialista, transformou a educação em instrumento compensatório de indigência social, e órgãos como o CONSED, por exemplo, foram gradativamente se distanciando da proposta educacional democrática anunciada pelo projeto educacional defendido na década de 1980, vendo, portanto, suas forças serem “exauridas em meio a hegemonia do projeto neoliberal da sociedade” (NEVES, 2002, p.115).

Assim Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), apontam que o processo de descentralização via mercado e ascensão do empresariado inclusive na educação, vai implementando uma legislação que vai legitimar essa descentralização por meio das parcerias: público e privado e o Estado começa a se eximir das responsabilidades, transferindo para a sociedade civil, família, etc. Essa política passou a ser intensificada a partir do governo de Fernando Henrique, tendo como suporte teórico o relatório Delors que vai traçar as diretrizes para a nossa política educacional. A prioridade das ementas do governo FHC foi com o ensino fundamental e desde então se estabelece a noção de sociedade e Estado na ideia do consenso, na tentativa de desmontar o enfrentamento das diferenças. Conforme as autoras esclarecem o consenso foi construído nos anos de 1980 servindo de alicerce para os novos consensos dos anos noventa

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. Ademais, estiveram presentes na fabricação desse consenso, além de intelectuais, organizações de empresários e centrais de trabalhadores [...] erigida como ponte entre passado e futuro, a educação constituiu-se cem campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002,p. 52).

E foi assim com a criação do Relatório Delors (1996), no final da década de 1990, que o desmantelamento educacional, foi cada vez mais evidenciando o sucateamento da educação com um currículo pragmático e tecnicista, na lógica da

meritocracia, individualista e a associação clara com o Banco Mundial, uma vez que o mesmo foi inspirado neste e passou a traçar as diretrizes da formação humana.

Dedicando o capítulo sete para focar nos professores, esse relatório, destaca a importância do professor enquanto agente de mudança, defendendo que a profissão docente “é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores podem desempenhar e desempenham um papel muito influente em vários domínios” (DELORS, 1996, p.156). Porém, apesar do discurso imbuído, esse relatório contribuiu de maneira significativa para o desmonte do magistério, a fim de destruir o conjunto de resistência por parte do professorado, apostando em uma formação mais técnica, dissociada do político, pautada na lógica do mercado, da globalização, na ideia dos consensos, em detrimento a uma formação mais crítica e política defendida na década de 1980. Chamando o professor a trabalhar junto com a família do aluno, trazendo o caso das Filipinas como modelo, e também de participar de outras atividades da escola a fim de se manter ocupado. O relatório é bastante expressivo e sutil na sua posição, e devemos observar as entrelinhas e as medidas que foram e são tomadas a partir de então, tendo na avaliação um dos pontos de controle e fomentador do consenso a fim de estabelecer o diálogo e coibir o confronto:

os professores devem não só ser profissionais qualificados mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, *a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade*. Isto implica, por outro lado, que cada coletividade ou administração local analise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação: colaboração de especialistas exteriores à escola, ou experiências educativas extra-escolares; participação dos pais, segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais; ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escola etc (DELORS, 1996, p.165).

Todas as reformas educacionais que vemos culminar a partir do século XXI, foram inspiradas nesse relatório, que “endossa as recomendações para a formação docente em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002 , p.70).

Essa realidade, condiz com as transformações ocorridas pelo novo imperialismo de finais do século XX na tentativa de adequar o capital as mudanças ocorridas desde

então, intensificando as formas de exploração e dominação para assegurar a reprodução capitalista. Nesse contexto, uma parcela significativa de teóricos, intelectuais, compreenderam que as relações sociais capitalistas estavam superadas e que esse novo mundo que se apontava, seria pautado por novos valores e conceitos, incluindo as perspectivas teóricas, aparecendo então uma nova pedagogia de hegemonia materializada nos finais do século XX e anos iniciais do XXI. Partindo da compreensão gramsciana, os referidos autores constatam que:

uma das principais características do bloco histórico que se forma a partir da nova pedagogia da hegemonia, envolvendo a formulação de novas teorias, a formação de novos intelectuais orgânicos e a difusão pedagógica dos novos consensos, e o realinhamento ideológico de teóricos e de forças políticas nas relações sociais e de poder. Esse realinhamento sugere' que, com a "crise do marxismo", a "morte do socialismo" e a "insuficiência da perspectiva neoliberal", o futuro da política estaria localizado num plano que vai além das formas clássicas "esquerda" e "direita". A aposta mais significativa da nova pedagogia da hegemonia e o complexo movimento concomitante de criação de novos sujeitos políticos- coletivos, de reconversão dos antigos sujeitos políticos coletivos e de desorganização da visão crítica ao capitalismo para a construção do novo consenso! Para tanto, no plano político o novo bloco histórico fundamenta-se no processo de depuração do projeto da socialdemocracia que concilia mercado com justiça social e, no plano teórico, nas teorias que difundem a existência de "novas relações" que se constroem supostamente de maneira interdependente das relações sociais capitalistas. Assim, o alicerce da formação e da atuação dos intelectuais orgânicos, singulares e coletivos, responsáveis pela implementação das estratégias econômicas, políticas, científicas, filosóficas e culturais da nova pedagogia da hegemonia encontra-se fundamentado na teorização antimarxista e no projeto político da nova socialdemocracia expresso no programa da Terceira Via (MARTINS, NEVES apud NEVES, 2010, p.25).

Assim partindo dessa perspectiva, a partir da década de 1990, a privatização da esfera pública começou de fato a se expandir, e o incentivo a iniciativa privada, e termos como indicadores, equidade (no lugar de desigualdade social), gestão, etc, vão cada vez mais ganhando terreno, sobretudo, a partir de meados de 2004, pautado na lógica do Estado mínimo e eficiente que atua em certos pontos fundamentais que o Estado "pode gerenciar" ficando o resto com a iniciativa privada e para a sociedade civil organizar (DOURADO, 2002).

Portanto, conforme apontamos acima, o Banco Mundial atuante no Brasil, desde a década de 1980, no âmbito educacional continua atuando por meio do binômio mercantilização e privatização e por consequência assistimos a redução da formação e priorização da formação continuada onde cada vez mais a educação é tida como

mercadoria. Porém é importante destacar que o pensamento liberal apesar de ser hegemônico não é homogêneo, uma vez que possui facetas a depender da fração de classe que defende. É preciso compreender a realidade por meio da lógica da contradição cujos efeitos são imprecisos de notificar, uma vez que ainda estamos inseridos nesse processo.

Soares (apud Tommasi; Warde; Haddad, 2007), analisando as políticas e reformas do Banco Mundial, revela que o mesmo transformou-se em principal agência de assistência técnica no que tange a educação para os países em desenvolvimento como o Brasil, em plano internacional, sendo, portanto, a maior fonte de assessoria para a política educacional e fundos externos para essa demanda. Revela uma proposta articulada ideologicamente com um pacote de medidas em consonância ao ideal neoliberal, e sua trajetória anuncia que o seu primeiro crédito ocorreu na Tunísia em 1963, e atendendo a expectativa dos seus idealizadores, chegou desde então até a década de 1990, participado de 375 projetos educativos em todo o mundo concedendo cerca de dez bilhões de dólares como crédito abrangendo todos os níveis educacionais do primeiro grau até a pós-graduação.

Tendo como paradigma a “melhoria da qualidade da educação”, as propostas do Banco Mundial, são feitas basicamente por economistas, dentro da lógica e análise econômicos, o modelo educativo proposto é essencialmente: “escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências – os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis”, e que tem pouco de educativo sendo que “o papel técnico especializado de uma agência como a UNESCO, continua, então, fazendo sentido” (SOARES apud TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2002, p.139).

A proposta para a “melhoria da qualidade da educação” no Brasil se apresenta de forma concreta a partir do PDE, colocado em ação no governo Lula.

Importante salientar conforme Saviani (2009) que a trajetória histórica das políticas educacionais ,ênfatiza que a Educação Básica nunca foi objeto de planos nacionais quando estava sob a responsabilidade das províncias, durante o Império (1822-1889) e depois dos estados, na Primeira República (1889-1930). Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, temos um dos primeiros movimentos a chamar a atenção para a necessidade de planejar a Educação e organizá-la em todo o território. A constituição de 1934 criou o primeiro Conselho Nacional de educação e determinou que se formulasse um plano nacional, elaborado em 1937 durante a gestão do ministro

Gustavo Capanema. O documento até era bem detalhado, mas, com o golpe do Estado Novo, que aconteceu naquele mesmo ano, ele não chegou a ser implantado.

A ideia só foi retomada com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que deu entrada no Congresso Nacional em outubro de 1948 e tramitou por 13 anos, mas nela a preocupação era mais econômica, de distribuição de recursos.

Em entrevista a revista *Gestão Escolar* em 2009², ocasião do lançamento de seu livro sobre o PDE, Saviani diz que temos na história da Educação visões diferentes do que deveria ser um plano nacional. O primeiro tinha uma orientação moderna e renovadora, mas não foi implantado. Durante o Estado Novo, regras autoritárias serviram mais como controle ideológico-político, o que se repetiu durante a ditadura. E a preocupação da primeira LDB se restringia apenas ao financiamento.

A LDB de 1996, seguindo uma determinação da Constituição de 1988, estipulou um ano para a elaboração de um plano nacional, concebido com a junção de duas propostas: uma do governo federal e a outra de um grupo de educadores. Os dois textos foram unificados e o Plano Nacional de Educação (PNE) foi convertido em lei em 2001, com vigência até janeiro de 2011. Já o PDE, lançado em 2007, não é um plano e não substitui o PNE. Ele é uma política pública, um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecido por decreto. É, portanto, um ato do poder executivo, não uma lei, e está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. Como o PAC previa que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e assim nasceu o PDE. (SAVIANI,2009)

Saviani (2009) descreve que o PDE é a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade de ensino como prioridade. O Plano de desenvolvimento da Educação, abriga todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Apresentado em 15 de março de 2007, e foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso todos

² Entrevista do Professor Dermeval Saviani cedida a revista *Nova Escola -Gestão Escolar* em 2009. Acesso em 12/10/2013 <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/pde-esta-cada-escola-500794.shtml?page=all>

pela Educação. Neste sentido o PAC - PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO– Ministérios indicam ações que se enquadrem neste programa.

Saviani indica que

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica, ao ser lançado o Plano, foi contemplada com 17 ações sendo 12 em caráter global e cinco específicas ao níveis de ensino. Em 2009, ao contemplar dois anos de execução, essas ações foram ampliadas para vinte, com o acréscimo de três novos programas de caráter global, além de duas novas ações (“Nova Capes” e “Iniciação a Docência”) que, embora situadas diretamente no ensino superior, também se ligam á educação básica.(2009,p.6)

Para o autor o ponto positivo do PDE é justamente ele se dispor a combater o ensino ruim que a Educação Básica oferece. A partir da década de 1990, tivemos avanços na questão quantitativa. Porém não basta garantir o ingresso. É preciso também assegurar a conclusão. Até 2007, as políticas desenhadas para garantir a permanência das crianças deixaram a desejar do ponto de vista pedagógico, pois se preocupavam apenas em aumentar o número de alunos que chegavam ao 9º ano (8a série), sem garantir a aprendizagem. Saviani ainda reflete que apesar de as metas do PDE serem nacionais e de caráter geral, elas só têm expressão no trabalho efetivo que cada escola realiza. Vivemos em um contexto federativo, ou seja, fora de um sistema nacional. Por isso, é imprescindível a adesão de estados, municípios e escolas. Se os gestores não traduzirem os propósitos e as metas do PDE para as condições específicas de cada unidade, jamais os objetivos serão atingidos. É claro que as dificuldades históricas da nossa Educação, como a infraestrutura, a dupla jornada dos docentes e tantas outras, limitam a ação de diretores, coordenadores e orientadores. Mas há aspectos que dependem diretamente da própria gestão da escola. Um deles é essencial: ter clareza sobre o sentido da Educação escolar para distinguir o que é imprescindível para o trabalho pedagógico do que é secundário. Sem isso, toda a ação da escola se dilui. Se tudo for importante, se tudo for currículo, a tendência é todas as ações da escola terem o mesmo peso e para Saviani desta forma se abrem as portas para o espontaneísmo, o que inviabiliza o alcance de metas.

Desse modo, a partir dessas breves considerações fica cada vez mais evidente que vivemos, como afirma Mézaros (2008), sob condições desumanizantes e alienantes “de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência” (p.59). O

dilaceramento e a precarização do trabalho docente, cada vez mais evidenciam as condições perversas impostas pelo capital, na qual conforme já elucidamos acima, as consequências são imprecisas de serem notificadas, considerando que ainda estamos inseridos nesse processo. E as perspectivas de um futuro próximo não são das mais animadoras.

A discussão travada na Conferência Nacional de Educação – CONAE, em 2010 (REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2010), trouxe para o debate vários professores/pesquisadores de várias Universidades do Brasil, que tentaram pensar juntos o novo Plano Nacional de Educação, que deveria ser implementado em 2011, porém, continua em tramitação, discutindo questões como a educação em seus vários níveis: da infantil, até a pós-graduação, inclusão, educação especial, a distância, de Jovens e Adultos, bem como o financiamento para a educação, avaliação, formação de professores, etc.

Portanto, quando analisamos em linhas gerais os artigos provenientes da reunião do CONAE, verificamos que os mesmos apontam perspectivas das mais críticas até as brandas, uns com esperança e outros com muita desconfiança frente à possibilidade de alguma mudança, mas que desde já não anunciam uma transformação efetiva do que estamos assistindo em nossos dias, pelo contrário, cada vez mais evidencia a precarização, o desmonte da educação pública e do trabalho docente, considerando que o governo não lança propostas significativas para mudanças reais, como por exemplo, para o aumento do valor do PIB para a educação, na qual Saviani (2009) tem chamado diversas vezes a atenção que sem isso nenhum plano, nenhuma meta, resolverá o problema pelo contrário só agravará a questão.

No caso dos professores, para finalizar essa discussão que tem as considerações finais mais do que inconclusas, compartilhamos da ideia de Giroux (1997), de que os mesmos reconheçam a sua história de lutas e de resistência, e voltem a se politizar no interior e exterior da escola, tornando a elucidar o seu papel de educadores e intelectuais, transformando a natureza fundamental das condições em que trabalham, devendo ser capazes de moldar a organização do cotidiano nas escolas e mais especificamente, “a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder.” (p. 29). Para, dessa forma, efetivar no concreto uma educação para além do capital, conforme anunciou István Mészáros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. **América Latina: transnacionalização e lutas sociais no alvorecer do século XXI – da luta armada como política (o caso da EZLN). Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.**

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (Relatório Delors). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

FERREIRA, Amarílio Jr; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985).** São Paulo: edições Pulsar, 2006.

FREITAS, Helena de Costa. Formação de professores no Brasil 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOMBARDI, José Claudinei. **Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo.** Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do Capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Mundo do trabalho.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Caminhos na construção do Plano Nacional da Educação: questões desafiadoras e embates emblemáticos.** n.112., 2010. Disponível no Scielo: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300016>>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira [1978]. **História da Educação no Brasil.** 36 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

SANFELICE, José Luis. O Manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2007. vol. 28, n. 99, p. 542-557. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em janeiro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias Pedagógicas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.