

A ESCOLA PÚBLICA DIANTE DAS DEMANDAS DO CAPITAL FINANCEIRO NO BRASIL

Alan Robson da Silva¹
UECE/MAIE

Agência de Fomento: FUNCAP
Francisca Valkíria Gomes de Medeiros²
UECE/MAIE

Neide Maria Machado de França³
UECE/MAIE

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de análise a precarização da escola brasileira promovida pelo Estado que se encontra sob forte endividamento desde as últimas décadas do século XX junto ao capital financeiro. A tese defendida é a de que o cenário de crise que se encontra a escola brasileira é expressão do projeto educacional imposto pela classe dominante que vem se apossando de uma massa, cada vez maior, do orçamento público sob a forma de pagamento da dívida pública. Segundo dados da Auditoria Cidadã da Dívida em 2015, 42,43% dos R\$ 2,268 trilhões, do orçamento geral da União, foram destinados ao pagamento da dívida, mas apenas 3,91% foram destinados à educação. Como subsídio empírico e teórico foram analisados dados produzidos pelo Estado e por entidades independentes, assim como uma revisão bibliográfica dentro do referencial crítico.

Palavras-Chaves: Escola; Dívida Pública; Instituição Escolar.

ABSTRACT

This work is analyzed in the precariousness of the Brazilian school sponsored by the State which is under severe debt since the last decades of the twentieth century with the financial capital. The argument put forward is that the crisis scenario that the Brazilian school is located is an expression of the educational project imposed by the ruling class that is seizing a mass increasing the public budget in the form of payment of the public debt. According to the Citizen Debt Audit in 2015, 42.43% of the R \$ 2.268 trillion, the budget of the Union, were used to pay the debt, but only 3.91% was allocated to education. As empirical and theoretical subsidy data were analyzed produced by the state and by independent entities, as well as a literature review in the critical frame.

Key Words: School; Public debt; School Institution.

INTRODUÇÃO

¹ Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.

² Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.

³ Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.

As últimas décadas têm mostrado que os sucessivos projetos educacionais implantados no Brasil ao longo do século XX, mostraram-se incapazes de propiciar o objetivo basilar da instituição escolar: o de formar a partir da reprodução do conhecimento sistematizado. A escola pública brasileira chega ao início do século XXI com uma enorme gama de problemas que vão desde as condições mais básicas de suas instalações físicas até sua incapacidade de propor um modelo de educação que permita uma formação para além das demandas do capital.

As primeiras preocupações com a criação de um aparato escolar capaz de propor um modelo educacional para a população brasileira datam dos anos de 1920, principalmente com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em outubro de 1924. Os debates correntes acerca da educação em comunhão com as forças que desencadearam a chamada “Revolução de 1930”, responsável por instaurar um governo formado por forças dissidentes aos governos oligárquicos, levou a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em novembro de 1930.

Diversas foram as políticas e programas que nortearam o projeto educacional brasileiro desde então, com a política educacional do Estado Novo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformas educacionais implementadas a partir da Constituição de 1967, Movimento Brasileiro de Alfabetização, reforma do ensino de 1º e 2º grau de 1971, Plano Setorial de 1972 – 1974, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, são alguns destes. No entanto, todos eles se mostraram incapazes de promover um projeto educacional que possibilitasse universalmente a concretização do objetivo primeiro da instituição escolar: o de reproduzir o conhecimento produzido e sistematizado historicamente e socialmente. Tal incapacidade se revela como marca histórica quando se observa a escola brasileira. O processo de expansão da escola pública brasileira e de universalização do ensino básico, também foi acompanhado de uma intensa precarização dessa instituição. Segundo Freitag (1986), esse processo se explica pelo papel cumprido pela escola brasileira de legitimar a divisão social do trabalho e a desigualdade através de um sistema de seletividade que não leva em conta as condições em que as diferentes classes dispõem para se apropriarem do conhecimento:

[...] Podemos assim concluir que direta e indiretamente a seleção pela escola privilegia sistematicamente os filhos de classe média e alta, à medida que ascendem verticalmente na pirâmide educacional. Vale como corolário que a evasão escolar atinge antes de mais nada os filhos de classe baixa, que em proporções muito pequenas ingressam em universidades. Na maior parte já são excluídos da escola antes mesmo de nela entrar ou quando ingressam atingem somente níveis muito baixos [...] O sistema educacional além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa

ideologia da igualdade. E só por fazê-lo e por ter êxito com isso é que as outras funções de reprodução são satisfeitas (FREITAG, 1986, p. 65-66).

Assim, a escola, enquanto instituição, acaba por reproduzir os interesses da classe dominante brasileira que, em última instância, são interesses do próprio capital. As sucessivas reorientações dos projetos educacionais brasileiros são compreensíveis apenas no locus de sua gênese social, isto é, nas demandas de um capitalismo dependente:

De um fator secundário no contexto do modelo agroexportador brasileiro, a educação foi sendo crescentemente valorizada, na medida em que se passava do modelo de substituição das importações ao modelo da internacionalização do mercado interno, que comporta o funcionamento de um núcleo econômico altamente produtivo baseado no knowhow e na tecnologia das modernas sociedades capitalistas. A educação só exerce em toda plenitude, sua função de reprodução das relações de produção quando se implanta definitivamente o capitalismo no Brasil mesmo sob a forma de um capitalismo dependente (FREITAG, 1986, p. 127).

E foi sob a égide de um capitalismo neoliberal, que a educação brasileira adentrou ao século XXI. O poder econômico das instituições financeiras acaba por subjugar o Estado à suas próprias demandas, Duménil e Lévy (2014). É nesse sentido que a instituição escolar brasileira vem sofrendo forte pressão diante de um Estado neoliberal, em duas frentes: primeiramente, é o Estado a quem as instituições financeiras têm recorrido cada vez com maior frequência como alternativa de valorização do capital excedente acumulado nas instituições financeiras por meio de um sistema de endividamento cada vez maior do Estado. Dessa forma, o orçamento estatal está cada vez mais comprometido com rendimentos da dívida pública junto a bancos nacionais e internacionais, como comprova o relatório da entidade Auditoria Cidadã da Dívida (2012).

Em segundo lugar, a instituição escolar é afetada por imposições de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), pela iniciativa privada internacional e pela iniciativa privada nacional na promoção de um projeto educacional mínimo, que cumpra principalmente, o papel de formação para uma sociedade de pouca assistência estatal, de forte predomínio financeiro, no qual o individualismo e a competição são insuflados como características naturais e fundamentais para a vida social como destacam Rabelo, Segundo e Jimenez (2009).

O debate sobre a relação entre Educação e Sociedade já acumula considerável acervo de análises sobre a questão do papel da instituição escolar frente às demandas sociais e econômicas. A centralidade da função social da escola como problemática surge na contemporaneidade no contexto

institucional e formal de universalização do conhecimento vinculado à noção de produção e reprodução da sociabilidade capitalista.

Diante de uma escola considerada sempre em crise, por não atender a seus objetivos mais elementares, como a reprodução do conhecimento produzido historicamente e socialmente, as políticas educacionais brasileiras estiveram sempre imbuídas por grandes demandas sociais. Uma delas é a histórica demanda da classe trabalhadora por educação, dado o contexto de crescimento demográfico e de urbanização a partir de 1930. Não menos importante é o reconhecimento do deficitário processo de expansão da estrutura de ensino público oferecida pelo Estado, em quantidade e em qualidade, principalmente no que tange ao acesso da classe trabalhadora que se aglomerava nos centros urbanos, levando a constante pressão por melhorias na qualidade de ensino e possibilidade de acesso.

No entanto, longe de representar uma simples incapacidade ou ingerência da instituição escolar, a precarização do sistema educacional revela ser de caráter estrutural do modelo econômico brasileiro, marcado historicamente pela “Dependência” dos grandes centros de acumulação do capital, segundo Marini (2014). A autora Otaíza Romanelli (1983) sustentou a tese de que no Brasil a defasagem entre educação e desenvolvimento econômico entre 1930 e 1964 teria sido funcional ao sistema econômico e também ao sistema político. Para a autora, essa tendência se prolongaria aos anos posteriores como uma defasagem estrutural.

As décadas finais do século XX marcam a inserção do Estado brasileiro no receituário econômico e político neoliberal. Entre os anos oitenta e a primeira década do século XXI, o Brasil passou de um agudo endividamento junto às instituições multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), para um endividamento crescente junto a bancos nacionais e internacionais por meio de um sistema de endividamento público da União e dos Estados. Nesse contexto, a instituição escolar é afetada diretamente pelo contingenciamento de gastos do Estado, usado para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública. Legando à escola um sério quadro de crise e incapacidade de realização mesmo de suas mais elementares ações, como a relação ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho está centrado na análise da precarização da escola imposta pelo endividamento do Estado junto às instituições financeiras. A escola, enquanto instituição estatal, dispõe como principal fonte de recursos o orçamento dos entes federados. No

entanto, o processo de financeirização e submissão do Estado advindo com o neoliberalismo acabaram por comprometer de forma crescente a contabilidade nacional na busca por superávits consecutivos, impossibilitando a manutenção de qualquer projeto escolar, mesmo que muito modesto. Assim, faz-se necessário o empenho e comprometimento da pesquisa na elucidação desse processo e dos diversos agentes responsáveis pela negação do direito universal à educação, assim como a definição dos principais beneficiados com tamanha negação.

O presente texto está estruturado em três momentos principais: no primeiro deles são discutidos alguns apontamentos acerca da realidade escolar brasileira, assim como o lugar ocupado pela escola na sociedade. Posteriormente, é discutido o comprometimento do Estado brasileiro com o capital financeiro, submissão esta que acaba por submeter a Escola a uma dura realidade de precarização. Por último, são realizadas algumas conclusões que serão expostas em forma de síntese e problematização de afirmações presentes no texto.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Como instituição social, a escola se encontra imersa e composta de todos os problemas sociais, diferentemente da concepção neoliberal de educação, na qual a escola é vista como possibilitadora de equidade social e capaz de efetuar a resolução de problemas sociais como a desigualdade, perspectiva utilizada nos projetos educacionais do Estado e fortemente defendida por organismos privados como o Banco Mundial. Já na perspectiva crítica, a educação é entendida em sua dimensão social, observando assim que esta não está isenta nem dissociada de relações sociais que regem a sociedade; assim, a escola cumpre um papel específico enquanto instituição de formação. No entanto, as diretrizes que regem tal formação são imposições da classe dominante, uma vez que esta detém a hegemonia do Estado e busca reproduzir as condições necessárias para a manutenção de seu *status quo*.

Até meados do século XX, as diferentes perspectivas educacionais expressavam certo otimismo diante de uma escola redentora e transformadora, que “por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16). Durante a década de 1960, houve grande aceitação e divulgação da teoria do capital humano. Theodore W. Schultz, expoente dos estudos dessa teoria, vislumbrava uma oportunidade de

equalização das desigualdades sociais através da geração de renda que o trabalhador teria ao vender a sua força de trabalho, na qual a educação era interpretada como instrumento para o desenvolvimento econômico e para o aumento da produção (SAVIANI, *et al.*, 2006).

O investimento em educação seria uma alternativa para a redução das desigualdades econômicas. Existe, ao longo do tempo, uma forte conexão entre investimento em capital humano e o valor econômico do homem, uma vez que, quanto mais investimentos em educação, maior a tendência de elasticidade de sua produtividade, refletindo em maiores rendimentos, maior eficiência, influenciando na dinâmica e no desempenho do crescimento econômico nacional. O capital humano permite ao trabalhador obter rendimentos e melhorar sua condição de vida (VIANA; LIMA, 2010, p. 142).

Na verdade, o capital humano concebe a instrução e a educação como “investimentos” humanos que permitem às pessoas a obtenção de habilidades, competências e saberes que modificam suas *práxis*, permitindo o sucesso do trabalhador no mundo do trabalho que será medido de acordo com sua produção econômica. Esses investimentos, no entanto, representam custos para o estado e para as famílias (VIANA; LIMA, 2010, p. 141).

A partir de 1960 passa a existir um predomínio das concepções pessimistas sobre a função do sistema escolar na sociedade, são as teorias crítico-reprodutivistas, as quais “postulam não ser possível compreender a educação, senão a partir dos seus condicionantes sociais”. Há, pois, nessa perspectiva uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Por isso, as teorias crítico-reprodutivistas entendem que: “a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 1999, p. 27).

Posteriormente, durante a década de 1970, há uma tendência de se compreender a teoria do capital humano sob o viés das análises das teorias crítico-reprodutivistas. Com essa nova forma de análise e reflexão, a teoria do capital humano se revela com outra face; uma face conservadora e reacionária segundo Saviani:

Buscou-se, então, evidência que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante, uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo ocorreria para o incremento da produção de mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANI, *et al.*, 2006, p. 28).

Apesar dos embates com as tendências crítico-reprodutivistas ao longo das décadas de 1970 e 1980, os organismos multilaterais, que influenciam a educação, conseguiram implementar o pensamento da teoria do capital humano na educação brasileira, latino-americana e mundial em prol de suas políticas neoliberais. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do

ano de 1996 teve grande influência da teoria do capital humano deixando suas marcas no atual sistema de ensino público (SAVIANI, 2004).

Segundo Cabral Neto e Rodriguez (2007) as reformas educativas implementadas, atualmente, na maioria dos países da América Latina, são decorrentes, portanto, do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo. Essas reformas tiveram por base alguns elementos centrais, dentre os quais se destacam: os intensos processos de descentralização; a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino. A forte expansão das Instituições de Ensino Superior Privadas revela a demanda dos filhos da classe trabalhadora em cursarem um curso superior; o processo seletivo revela a qualidade a qual os alunos da escola pública são submetidos, pois a carência de oportunidades impossibilita aos filhos da classe trabalhadora alcançarem melhores postos de trabalho:

De acordo com os censos da educação superior, em 2001 havia 53,8% das matrículas no setor privado e 46,2% na rede pública, e estas eram oferecidas praticamente só na modalidade presencial, fundamentalmente pelas instituições de ensino superior (IES) estaduais e federais. Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofre alterações substantivas. (BARRETO, 2015, p. 682)

Tal fato evidencia o caráter seletivo do sistema educacional brasileiro. Segundo SANTOS (2016), esse modelo escolar apresenta algumas especificidades: planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, avaliação, entre outros elementos do processo de ensino-aprendizagem que possam dar garantias ao próprio Estado, aos empresários e às agências internacionais de orientação e monitoramento, que essa educação terá a eficiência almejada pelo mercado de trabalho capitalista.

Constata-se ainda que:

Obviamente as profundas mudanças que este processo enseja começam a produzir efeitos sobre a realidade da educação e da escola, locus privilegiado de formação dos sujeitos sociais e dos trabalhadores. Não é causal que sob o controle do Estado, a sociedade e os empresários vêm atribuindo à educação a função de redentora dos males sociais, visto que a escola passaria a ser espaço de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho. Lugar por excelência da formação do capital humano; cabe a escola uma função ideológica de que o capital em crise não pode prescindir. (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO; RABELO, 2016, p. 40)

Assim, “a realidade social tão desumanizante e tão condicionante dos processos de ensinar-aprender continua entrando nas salas de aulas [...] diante da precarização do viver dos estudantes fica mais exposta a precarização do trabalho docente” (ARROYO, 2013, p. 28). A atividade docente é um dos grandes focos da precarização imposta pelo Estado. O censo escolar de 2013 apontou que 28,32% dos 1.787.644 dos professores da educação básica brasileira são temporários (INEP, 2014). Isso é o equivalente a 527.781 professores temporários no Brasil atuando no serviço público implicando diretamente na precarização da atividade docente, negando a possibilidade de estabilidade do professor em sua atividade profissional, além de dividir a categoria.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o pessimista cenário de precarizações e crise a qual se encontra a escola pública brasileira estão relacionados ao histórico dos projetos educacionais implantados no país, buscando sempre a convergência com interesses e demandas do capital nacional. As diretrizes norteadoras da escola brasileira expressam imposições da classe dominante sobre a classe trabalhadora, utilizando-se da instituição escolar para a manutenção de seu poder político e econômico.

2A PRIORIDADE DO ESTADO FRENTE AO CAPITAL FINANCEIRO EM DETRIMENTO À EDUCAÇÃO

A escola pública brasileira adentra ao século XXI, marcada fortemente por uma situação de precarização e abandono por parte Estado brasileiro, obrigando os profissionais da educação (professores, gestores e funcionários em geral de escolas e de secretarias de educação) e alunos a conviverem com a difícil realidade de descaso aparente. No entanto, ao observar o papel cumprido pelo Estado, vê-se que o aparente descaso é, na verdade, a expressão da verdadeira prioridade do Estado, que busca crescentemente a manutenção da remuneração de uma soma de capital cada vez maior no cofre de bancos nacionais e internacionais. É assim que o aparente descaso, abandono e precarização, revelam-se como projeto educacional, uma vez que a produção sucessiva de superávits para pagar títulos da dívida pública implica em estagnação dos investimentos e corte de gastos, tornando a precarização da educação um elemento estruturante da economia e do Estado neoliberal brasileiro.

Segundo Harvey (2004), o neoliberalismo surge como proposta de gerenciamento político e econômico para um capitalismo sob uma forte crise de “superacumulação”. As últimas décadas do

século XX são marcadas por uma incapacidade crescente de investimento lucrativo para a grande soma de capital excedente acumulado principalmente no sistema bancário mundial. Dessa forma, o violento processo de privatizações ocorrido durante as décadas de oitenta e de noventa do século XX e, que persiste ainda hoje em todo o mundo, não teve outro objetivo que não a possibilidade de apropriação lucrativa de setores de domínio público gerenciados pelo Estado, por grandes grupos financeiros e empresariais, como afirma Harvey (2008).

Uma das principais mudanças econômicas no capitalismo neoliberal foi a financeirização da economia mundial, segundo Duménil e Lévy (2014). O fim da paridade dólar/ouro ocorrida em 1971 possibilitou o desprendimento da expressão monetária do valor de sua base real de valor, ou seja, do processo direto de extração de mais-valor. Assim, desde as décadas de setenta e oitenta do século XX, o capital tem se reproduzido sob uma forte predominância, se distanciando cada vez mais da base real do valor, o mais-valor, Singer (1988). Em outras palavras, a forma predominante de reprodução do capital tem sido por meio de uma grande quantidade de mecanismos financeiros que agem na expansão monetária do capital, sem que aja uma correspondência direta com o verdadeiro mundo de produção e reprodução do valor, base invariável do modo de produção capitalista.

O fim da paridade dólar/ouro em 1971 permitiu países subdesenvolvidos tomar grandes somas de dinheiro junto a instituições financeiras no exterior, o FMI e o BM. Com o fim da correspondência do dólar em ouro, bancos americanos colocaram bilhões de dólares à disposição de empréstimos à América Latina, e o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional assumiram a gerência de um sistema global de empréstimos. (HARVEY, 2008; 2011). Foram impostos ao Brasil pesados juros, sob os quais o país deveria realizar uma agenda de contingenciamento de gastos em diversas áreas, e as mais atingidas foram os setores de direitos básicos como educação, levando, assim, a diminuição de todos os índices de expansão e qualidade. A elevação dos juros nos anos 1980 fez com que o Brasil entrasse em forte estado de endividamento junto às instituições financeiras internacionais. Sobre o endividamento público na década de 1990, escreveu Gadotti (1995, p.60):

O Brasil possui a maior dívida externa do mundo, que chega a 116,8 bilhões de dólares, o que significa que cada brasileiro deve 800 dólares aos credores internacionais. Para cumprir os compromissos com os credores, o Brasil manda para fora cerca de 5% de toda a riqueza produzida, que é indicada pelo PIB. É um dinheiro que deixa de ser investido na melhoria de qualidade de vida da população.

Como resultado imediato do endividamento público, a educação brasileira viu todos os seus índices decaírem durante a década de oitenta. O número de matrícula, assim como o número de novas escolas decresceram drasticamente se comparado com as décadas de sessenta e setenta, afirma Reimers (1995). Sobre os efeitos da dívida externa em países devedores, como o Brasil, escreve o autor:

A razão para se esperar um impacto da dívida externa sobre o financiamento da educação deriva dos programas de ajuste assumidos como resposta às dificuldades do balanço de pagamentos e dos déficits fiscais. Esse ajuste envolve reduções nas despesas governamentais, como meio de restringir a demanda doméstica agregada. Os governos têm de implementar programas de ajustamentos, voluntariamente ou sob pressão das agências financiadoras internacionais, a fim de receber mais empréstimos internacionais. O gerenciamento da dívida externa na década passada enfatizou o pagamento da mesma [...] O resultado claro dessa política foi que a maior parte da América Latina não conheceu qualquer crescimento nos anos 80 (REIMERS, 1995, p. 17)

Os juros e as imposições dos organismos financeiros impediram o Brasil de fortalecer sua política escolar nas décadas de oitenta e noventa, de acordo com Garcia (1995). Maior expressão da imposição do capital financeiro sobre a educação na década de noventa foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, ocorrida na Tailândia em 1990. O evento foi organizado pelo Banco Mundial (BM), Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). O objetivo da Conferência é lançar novas diretrizes para uma política educacional para países em desenvolvimento, os quais se encontravam em grande endividamento junto ao capital financeiro representado pelo BM e FMI. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi na verdade a imposição de diretrizes educacionais impostas pelo capital financeiro internacional (ROMÃO, 1995).

É a partir das garantias oferecidas pelo Brasil ao capital financeiro, através dos compromissos assumidos pelo país no pagamento da dívida pública com imposição de juros elevados, que se compreende a baixa perspectiva de objetivos a serem alcançados pela escola a partir das diretrizes para a educação para países subdesenvolvidos lançado em Jomtien. Dessa forma, a precarização e o descaso com a educação na década de noventa no Brasil estão relacionados ao corte sistemático de investimentos do Estado no setor educacional, a fim de garantir o pagamento da dívida externa.

As imposições das instituições financeiras – FMI e BM - não levaram ao endividamento dos estados nacionais apenas, mas também dos demais entes federados, como estados e municípios. Foi sob o auxílio do FMI que o Brasil aderiu em 1994 ao Plano Brady, no qual as dívidas contratuais, sob suspeita de prescrição, foram trocadas por títulos da dívida, e tais títulos foram usados como moeda de troca de parte das estatais brasileiras, como indica Valente (2010). Outra ferramenta de endividamento dos estados foi o Programa de Socorro aos Bancos Estaduais (PROES), no qual toda a dívida de bancos públicos fora colocada sob a conta dos estados, a fim de possibilitar o saneamento das instituições e sua consequente privatização.

Em 1997 foi aprovada a Lei 9.496/97, contendo um plano de refinanciamento da dívida dos estados. Como possibilidade de renegociação de suas dívidas os estados assumiram o compromisso de colocar como garantia a privatização de empresas estatais, corte de gastos com o setor público, diminuição da máquina estatal e corte de gastos sociais, a fim de assegurar com isso, o superávit necessário à liquidação das dívidas. A gênese da Lei 9.496/97 está expressa na Carta de Intenções de dezembro de 1991 com o FMI. Conforme dados do próprio Tesouro Nacional, mesmo com o rigoroso cumprimento da Lei 9.496/97, o endividamento dos estados quadruplicou. Dos 113,18 bilhões refinanciados, 55,25 bilhões foram pagos em forma de amortizações e 120,98 bilhões na forma de juros. No entanto, o ano de 2011 terminou com uma dívida superior aos R\$ 360 bilhões, segundo a Auditoria Cidadã da Dívida (2013).

Em toda a década de 1990 os gastos com educação permaneceram quase que inalterados, enquanto os gastos com a dívida pública aumentaram mais de 200%, como demonstrado em relatório apresentado à Câmara dos deputados, conforme Valente (2010). Isto nos revela o compromisso assumido pelo Estado brasileiro diante do capital financeiro, cuja consequência mais visível tem sido a crescente exclusão da grande maioria da população de qualquer forma de acesso aos direitos básicos e justiça social.

O endividamento do Estado brasileiro tem alcançado índices alarmantes nesse começo de século, em 2008 o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu ter quitado o montante externo da dívida pública, montante este que no início de seu mandato em 2002, era de R\$ 212 bilhões. No entanto, o processo de quitação da dívida externa foi acompanhado por uma forte expansão da dívida interna, contraída a partir de estímulos do Tesouro Nacional a aquisição de títulos públicos. Já em 2002, o montante da dívida interna alcançava os R\$ 640 bilhões, chegando a marca de R\$ 1,4 trilhão em 2008, equivalendo a 65% do Produto Interno Bruto nacional. Em oito

anos, a soma das dívidas interna e externa mais que dobrou; o total aumentou R\$ 867 bilhões e fechou 2010 em R\$ 1,69 trilhão, segundo o Estadão (2011). De acordo, ainda, com a Agência Brasil (2014), o Brasil encerrou o ano de 2013 com uma dívida superior aos R\$ 2 trilhões.

O endividamento crescente do Estado não se deu sem que o mesmo ocorresse com os demais entes federados. Estados e municípios também passaram por processo semelhante desde a ditadura militar. Com o Governo Lula, os benefícios destinados ao capital financeiro por meio da ampliação de uma remuneração cada vez mais segura e sob os maiores juros do mundo, têm levado a União e os estados a um endividamento cada vez maior. O plano de ajustes de gastos do estado imposto em 1997, aprovado na Lei 9.496/97, legou aos estados uma esterilização cada vez maior de recursos no pagamento de pesadas somas ao capital financeiro. Apenas no ano de 2011, o orçamento geral da União, na soma de R\$ 1,571 trilhão, dos quais 45,05% foram destinados ao pagamento de juros e à amortizações da dívida, enquanto para a educação foram destinados apenas 2,99% desse total segundo a Auditoria Cidadã da Dívida (2012), o que revela que o verdadeiro compromisso do Estado brasileiro está junto ao capital financeiro, o que desmistifica a tese de ingerência da instituição escolar. Nesse sentido, o problema da crise da escola não está eminentemente na escola, mas no Estado.

CONCLUSÃO

A brevidade do presente trabalho não nos permite discutir as diversas formas e singularidades da instituição escolar através de seu percurso histórico. Todavia, é interessante destacar a forte influência da visão reificada da escola de que trata Patto (1988) nas tendências mais recentes de alguns teóricos da educação ao pensarem a problemática da escola. Há um abandono da preocupação com as relações que se estabelecem entre escola e sociedade e sua dinâmica e estrutura que pautam a reflexão sobre a problemática da escola.

O cenário de crise pelo qual passa a escola brasileira nesse começo de século é reflexo do intencional projeto educacional implementado pelo Estado, como forma de manutenção dos benefícios concedidos ao capital financeiro. A não observância das intencionalidades da classe dominante na promoção de um precário projeto educacional, conduz ao risco da naturalização do papel da escola como instrumento de reprodução da sociabilidade capitalista. O direcionamento do discurso volta-se para a ação pedagógica, considerando o professor como centro dos problemas do

sucesso ou do fracasso escolar e sua função institucional. Tem-se aí a construção de um paradigma de análise para pensar a escola e sua problemática a partir da prática docente, que é orientado pela “epistemologia da prática”.

Na perspectiva da “epistemologia da prática” o centro da problemática da escola e da educação é a ação do professor e sua capacidade de refletir sobre sua ação pedagógica a fim de que possa ele mesmo construir soluções para os problemas enfrentados na sua sala de aula. Desafios e obstáculos, os mais diversos, que se apresentam no cotidiano da sala de aula no momento da ação pedagógica, devem ser pensados e resolvidos pelo professor, cujo estímulo à reflexão deve ser motivado pelos mesmos desafios, os quais são considerados inerentes à sua atividade docente.

Desaparece assim, a totalidade como categoria que agrega elementos da dinâmica e estrutura do fenômeno educativo mediado pela escola e pela ação do professor, e melhor alcança a complexidade do problema da escola e sua relação com a sociedade, sua dinâmica interna e externa. A “epistemologia da prática” sugere, então, a ação docente como centro de onde tudo pode ser explicado, numa perspectiva propositiva inclusive, uma vez que caberia ao professor valorizar sua ação em sala de aula, aprender a partir da “reflexão na ação”, e desse modo, o universo de ação e reflexão do professor passa a ser a sala de aula.

Esta forma de tratar e pensar a relação escola e sociedade naturaliza a perspectiva de adequação da escola às demandas do capital, uma vez que não cabe aí questionar seu papel no contexto de um projeto de sociedade que aponte para uma ruptura com a sociabilidade do capital. Perpetua-se uma visão de que à escola cabe o papel fundamental de formar para a sociedade do capital. Afirma Souza Júnior (2014, p. 245), que “a crise da escola, segundo a forma como se apresenta hoje [...] está diretamente associada aos fatores da estrutura em crise da dinâmica mundializada do capital”.

Tanto Freitag (1986), quanto Romanelli (1983) observaram que a classe dominante brasileira tem conseguido historicamente impor seus objetivos na construção de projetos educacionais convergentes com as demandas do capital brasileiro, marcado restritamente, segundo Marini (2013) pela “dependência”. O ingresso do Estado brasileiro na economia neoliberal levou também à submissão deste ao capital financeiro. Elevadas somas foram destinadas ao pagamento de juros e à amortizações da dívida pública. Após os anos 2000, sucessivos superávits têm levado o Estado brasileiro a contingenciar cada vez mais seu orçamento, impossibilitando a manutenção

de um projeto educacional comprometido com a superação das carências históricas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. **Dívida Pública Federal pode alcançar até R\$ 2,32 trilhões em 2014.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2014-01/divida-publica-federal-pode-alcancar-ate-r-232-trilhoes-em-2014>> Acesso em: 09 de Ago. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **CRISE GLOBAL DA DÍVIDA: VAMOS ASSUMIR ESSA CONTA?** Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Informativo-janeiro-2012.pdf>> Acesso em: 10 de ago. 2016.

BARRETTO, E. S. S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2016.

CABRAL NETO, A., RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados. n: CABRAL NETO, Antônio (Org.) et al. **Pontos e Contrapontos da política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, Dominique. **A Crise do Neoliberalismo.** São Paulo: Boitempo, 2014.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo. Editora: Moraes, 1986.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Novo Imperialismo.** São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

_____. **Neoliberalismo: História e Implicações.** São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2014.** Planilhas 2.6-2.7. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar--sinopse-sinopse>>. Acesso em: 22mai. 2016.

MAIA FILHO, O.N; MENDES SEGUNDO, M. das Dores; RABELO, J.J. **O Problema do Mundo do Trabalho no Atual Contexto da Crise Estrutural do Capital.** Cad. Pes., São Luís, V. 23, n.1, jun.\abr. 2016.

MARINI, R. Mauro. **Subdesenvolvimento e Revolução.** 5.ed. Florianópolis: Insular, 2014.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2016.

O ESTADÃO. **Dívida pública cresceu 105% com Lula.** Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,divida-publica-cresceu-105-com-lula-imp-,674086>> Acesso em: 09 de Ago. 2016.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. das D.; JIMENEZ, Susana. **Educação para Todos e Reprodução do Capital.** Rev. Trabalho Necessário, ano 7, n.9, 2009.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 4ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.

SANTOS, D. dos.; MENDES SEGUNDO, M. D.; FREITAS, M. C. C.; LIMA, T. V. **A política educacional brasileira e as diretrizes do programa Educação Para Todos: notas críticas.** Revista HISTEDBR On-line, v. 14, p. 152-165, 2014. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/7036/5829>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001).** Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** – 32. Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de.; SOUZA, R. F. de.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil.** - 2. ED. – Campinas, SP: Autores associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea)

SINGER, Paul. **Aprender Economia.** São Paulo: -5ª. Ed.- Editora Brasiliense, 1988.

SOUSA JÚNIOR, J. de. **A crise na escola.** Fortaleza: Imprensa Universitária/Edições UFC, 2014.

VIANA, G. LIMA, J. F. de. **Capital humano e crescimento econômico.** Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2016.