DAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS AO GOVERNO BOLSONARO: DESAFIOS À EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Graciella Fabrício da Silva[1]

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de fazer um balanço das ocupações estudantis ocorridas na rede estadual do Rio de Janeiro em 2016, a partir da perspectiva da luta de classes. Nesse sentido, compreendemos que o movimento de ocupação das escolas foi uma luta empreendida pelos estudantes secundaristas contra a precarização da educação púbica resultante das políticas neoliberais. Ao final, apontamos os desafios enfrentados pelo movimento estudantil com a ascensão do conservadorismo e as possíveis saídas para a transformação social.

PALAVRAS CHAVE
Neoliberalismo – educação - ocupação de escolas.

ABSTRACT

This article aims to take stock of the student occupations that occurred in the state network of Rio de Janeiro in 2016, from the perspective of the class stru-

[1]Professora da rede estadual do Rio de Janeiro. Doutoranda em História na Universidade Federal Fluminense. Bolsista CAPES.

ggle. In this sense, we understand that the school occupation movement was a struggle undertaken by high school students against the precariousness of public education resulting from neoliberal policies. In the end, we point out the challenges faced by the student movement with the rise of conservatism and possible ways out for social transformation.

KEYWORDS
Neoliberalism – education - school occupation.

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de fazer um balanço das ocupações estudantis ocorridas na rede estadual do Rio de Janeiro em 2016, a partir da perspectiva da luta de classes.

Inicialmente, é necessário discorrer sobre o papel do Estado. Adotamos como referência a concepção gramsciana de Estado ampliado. Conforme sugerido por Sônia Mendonça, essa interpretação do Estado é, além de uma importante contribuição teórica no campo marxista para realizar uma leitura política do Estado e do processo histórico, uma ferramenta metodológica (MENDONÇA, 2014). Segundo a historiadora,

> [...]o conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política). Gramsci supera o dualismo das análises que separavam e contrapunham a base à superestrutura, integrando sociedade política e sociedade civil numa só totalidade, em constante interação, no âmbito do que ele considerava as superestruturas (MENDONÇA, 2014: 34)

Tendo a luta de classes e o referencial teórico marxista como base, Gramsci afirma que o Estado engloba a sociedade política (Estado em sentido estrito) e

a sociedade civil. Nesta esfera, desenvolvem-se as organizações (definidas pelo filósofo sardo como "aparelhos privados de hegemonia") e articulações que formam o consenso e estabelecem as diretrizes seguidas e implementadas na sociedade política (GRAMSCI, 2000).

A partir dessa leitura, conseguimos identificar a estrutura e a organização do Estado brasileiro em sua relação com a luta de classes. Desenvolveremos esses aspectos nas sessões seguintes, em que abordaremos: a relação entre aparelhos privados de hegemonia e o Estado político em sentido estrito, com foco em como essa relação se manifesta na educação; as consequências das políticas neoliberais para a educação pública; o movimento de ocupação das escolas estaduais no Rio de Janeiro; e, por fim, a situação da educação no Brasil após as ocupações, tendo em vista o desdobramento da luta de classes.

Aparelhos privados de hegemonia e as contrarreformas na educação brasileira

Na década de 1990, a educação brasileira passou por sucessivas contrarreformas. De natureza burguesa, elas foram elaboradas pela classe dominante-dirigente organizada em diversos aparelhos privados de hegemonia e contou com a atuação dos intelectuais orgânicos (individuais ou coletivos) a ela ligados no seu preparo e na sua difusão. Tais contrarreformas cumpririam uma dupla finalidade: ampliar os lucros de diferentes frações da burguesia e construir um consenso necessário à continuidade da hegemonia burguesa no Brasil.

Flávio Henrique Calheiros Casimiro (2018) mostrou detalhadamente a atuação dos aparelhos privados de hegemonia burgueses na elaboração e na execução da contrarreforma do Estado realizada após a redemocratização nos anos 1990. Esses aparelhos se multiplicaram ao longo da década e ao longo dos anos seguintes, elaborando e direcionando o processo político brasileiro – não sem que existissem conflitos entre as diferentes formulações. A cada uma das formulações políticas e econômicas elaboradas pelos diversos aparelhos (que, por sua vez, representavam diferentes frações da burguesia) correspondia uma concepção de educação (MARTINS, 2009; LAMOSA, 2016; SILVA, 2017).

Essas formulações se materializaram em políticas públicas aplicadas em nível nacional. Como apresentamos em artigo anterior (SILVA, 2019), no Rio de Janeiro, a implantação das contrarreformas do Estado e da educação remontam ao

governo Marcello Alencar (1995-1998), quando foi criado o Programa Estadual de Desestatização, pela Lei nº 2.470, de 28 de novembro de 1995. A adequação do sistema educacional fluminense às formulações neoliberais ocorreu de forma mais elaborada nos governos de Anthony Garotinho (1999-2002), por meio do Programa Nova Escola (NAJJAR, 2015) e Sérgio Cabral Filho (2007-2014), que implementou a Gestão Integrada da Escola (GIDE), formulada pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), hoje denominado Falconi – Consultores de Resultados (SILVA, 2017). Em ambos os governos, estipulavam-se metas a serem atingidas pelas unidades escolares estaduais. Caso essas metas fossem atingidas, as escolas eram "premiadas" com o pagamento de bônus que chegavam até R$3.000, 00. A "premiação" também se estendia aos estudantes, que recebiam notebooks ou tabletes se tivessem um bom desempenho no SAERJ. Além disso, foram elaboradas outras ferramentas de controle do trabalho docente, como o currículo mínimo para cada disciplina.

A contrarreforma agravou a precarização das escolas públicas estudais do Rio de Janeiro. A lógica darwinista social da competição e da meritocracia está na raiz de problemas graves da educação pública estadual fluminense, como o rebaixamento dos salários das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação, a falta de recursos materiais e humanos (porteiros, merendeiras, professores, inspetores e pessoal técnico administrativo), a superlotação das salas de aula e o encolhimento da rede pública estadual.

As tabelas abaixo, elaboradas com base no Censo Escolar, mostram alguns dos resultados das políticas neoliberais na educação fluminense: redução do número de estabelecimentos públicos de ensino e queda das matrículas nas escolas das redes públicas[2].

Tabela 1 - Matrículas na educação básica estado do Rio de Janeiro (1991-2018)

Ano	Total	Rede federal	Rede estadual	Rede municipal	Rede privada
1991	2.941.976	25.725	850.796	1.076.288	989.167

Fonte: INEP/MEC. Elaboração da autora.

[2]Uma análise mais detalhada e atualizada sobre a queda das matrículas na educação básica em nível nacional pode ser encontrada em DAVIES, N. & Alcântara, A. B. (2020). A evolução das matrículas na educação básica no Brasil. Revista HISTEDBR On-Line, 20, e020016. Nesse artigo, os pesquisadores também problematizam a utilização do Censo Escolar como fonte de obtenção de dados sobre a educação no Brasil.

Tabela 1 - Matrículas na educação básica estado do Rio de Janeiro (1991-2018)					
1993	3.028.272	24.915	939.629	1.205.553	858.175
1994	3.075.737	25.961	959.997	1.244.680	845.099
1995	3.138.569	24.579	1.012.874	1.297.364	803.752
1998	3.403.684	29.372	1.071.083	1.435.379	867.850
1999	3.165.375	30.069	1.089.913	1.343.118	702.275
2002	4.009.135	26.784	1.382.351	1.674.167	925.833
2003	4.066.689	24.016	1.367.844	1.725.772	949.057
2006	4.225.696	33.898	1.490.137	1.844.826	856.835
2007	3.887.905	35.611	1.348.636	1.826.840	676.818
2010	3.928.912	37.983	1.217.740	1.752.029	921.160
2011	3.846.550	36.117	1.081.119	1.725.106	1.004.208
2014	3.715.402	38.140	812.532	1.705.893	1.158.837
2016	3.592.755	38.847	773.443	1.683.410	1.097.055
2017	3.563.661	39.512	717.877	1.692.326	1.113.946
2018	3.558.698	40.779	724.310	1.688.864	1.104.745
Fonte: INEP/MEC. Elaboração da autora.					

Tabela 2 - Estabelecimentos de educação básica no estado do Rio de Janeiro (1991-2018)					
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1991	7.805	23	2.170	3.354	2.258
1993	8.804	20	2.103	3.887	2.074
1994	8.491	21	2.085	4.050	2.335
1995	8.280	21	2.111	3.976	2.172
1998	9.140	23	1.955	4.076	3.086
1999	9.780	23	1.924	4.292	3.541
2002	10.416	30	1.908	4.470	4.008
2003	10.409	32	1.869	4.596	3.912
2006	10.111	33	1.678	4.821	3.579
2007	9.586	36	1.654	4.876	3.020
Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar. Elaboração da autora.					

Tabela 2 - Estabelecimentos de educação básica no estado do Rio de Janeiro (1991-2018)					
2010	10.383	48	1.510	4.963	3.862
2011	10.628	50	1.492	4.963	4.123
2014	11.210	54	1.338	5.149	4.669
2016	11.041	58	1.324	5.174	4.485
2017	11.150	59	1.294	5.207	4.590
2018	11.242	62	1.298	5.198	4.694
Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar. Elaboração da autora.					

Impactos do neoliberalismo na educação pública

Klees e Edwards Jr. (2015) localizaram nas formulações do Banco Mundial as origens da privatização da educação e apontaram uma mudança na avaliação do órgão quanto ao financiamento desse e dos demais serviços públicos. Segundo os pesquisadores,

> Ao longo das décadas de 1960 e 1970, economistas do Banco Mundial (BM) recomendavam o aumento da tributação para sustentar a expansão dos serviços sociais e manter sistemas de tributação semelhantes entre os países para evitar a fuga de capitais (Gilbert; Vines, 2000; Klees, 2008). No início dos anos 1980, o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) concluíram que era inviável aos países em desenvolvimento aumentar impostos. Se não se podia aumentar os impostos ou os déficits, restava transferir a educação para outros setores. [...] (KLEES & EDWARDS JR., 2015: 13)

Os autores alertam para o fato de que denominar a política neoliberal de "[...] 'restrição orçamentária' para o setor público a ajudou a soar razoável [...]" (KLEES & EDWARDS JR., 2015, p. 13). Da mesma forma, chamam a atenção para o fato de que

> A repentina "descoberta" da "restrição orçamentária", expressa na consigna "nenhum novo imposto" disseminada pelos gover-

> nos Reagan-Thatcher e mais tarde pelo primeiro Bush, é essencialmente política, e não econômica. Com os Estados Unidos controlando a política do BM e do FMI, o chamado teto orçamentário tornou-se política institucional, dizimando serviços sociais e marginalizando ainda mais pessoas em todo o mundo. [...] (KLEES & EDWARDS JR., 2015: 13)

Segundo Luiz Carlos de Freitas, "o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade depurando a ineficiência através da concorrência" (FREITAS, 2018, p. 31). Tinha-se a crença de que, com a disputa entre as escolas, haveria uma melhoria na qualidade do ensino oferecido em tais espaços. Freitas explica que o objetivo era implementar o modelo dos vouchers, que seriam distribuídos pelo Estados entre os pais para que pudessem "escolher" no mercado a escola de sua preferência para os seus filhos. "[...] A qualidade da escola [...] é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser 'comprada' pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do voucher (FREITAS, 2018: 32)". O educador prossegue explicando que, "no caso de não se poder instalar diretamente os vouchers, resta desenvolver a privatização por dentro das redes de ensino, ou combinar as duas estratégias (FREITAS, 2018: 33).

Dessa forma, a educação foi transformada em um negócio lucrativo para o empresariado com o aval do Estado. Por meio de parcerias público-privadas, de cortes orçamentários, de medidas que visam a padronização do ensino e do desenvolvimento da competitividade entre instituições, profissionais e estudantes, o Estado tem sido atuante na promoção da precarização e da privatização da educação pública. Apesar dessa privatização ocorrer por caminhos diferenciados em cada país, os efeitos da política que impulsiona essa tendência têm sido semelhantes onde ela é implementada.

As experiências realizadas a partir dos anos 1980, nos Estados Unidos e no Chile, ilustram os efeitos práticos de uma educação voltada para o capital. Na década de 1990, foram criadas nos Estados Unidos as chamadas "escolas charters", ou seja, escolas públicas geridas de forma privada por organizações empresariais. Segundo Klees e Edwards Jr., "[...] os defensores da privatização veem as escolas charter como uma forma de introduzir a concorrência no sistema e melhorar os

resultados (KLEES & EDWARDS JR., 2015: 15).” Ao avaliar a experiência realizada nos Estados Unidos a partir da década de 1980, os autores afirmam que

> [...] não há provas críveis de que alunos de escolas privadas tenham melhores resultados que alunos de escolas públicas. Isso não parece intuitivo, dado que, muitas vezes, observa-se que estudantes de escolas particulares têm escores médios mais altos em testes que alunos de escolas públicas. Considerando-se que as escolas privadas têm, geralmente, um corpo discente mais favorecido, com maiores oportunidades de aprendizagem e matriculam menos alunos com necessidades especiais ou problemas de aprendizagem, a questão que se apresenta para a política pública não é se os alunos das escolas privadas têm desempenho melhor que os de escolas públicas, mas, considerando alunos com as mesmas características, se os resultados seriam melhores (KLEES & EDWARDS JR., 2015: 14).

Os resultados da política privatista foram perversos para professores e estudantes. Klees e Edwards Jr. apontam que as políticas neoliberais aplicadas à educação resultaram em maior competição entre professores, estudantes e instituições públicas e privadas e no aumento da desigualdade, na medida em que as famílias mais ricas preferem matricular seus filhos em escolas de alto padrão não frequentadas por estudantes de menor renda e/ou com problemas de aprendizado (KLEES & EDWARDS JR., 2015: 11-30). Além disso, as experiências de vouchers e escolas charters não foram capazes de fazer com que os estudantes de menor renda tivessem melhor desempenho em leitura e matemática nas avaliações nacionais, conforme se supunha. Isso porque a renda das famílias desses alunos era insuficiente para arcar com custos adicionais que envolvem a educação escolar (KLEES & EDWARDS JR., 2015: 17-20). No mais, “[a]s pressões sobre os estudantes têm causado ansiedade generalizada e problemas mentais e comportamentais” (KLEES & EDWARDS JR., 2015: 21).

A avaliação de Luiz Carlos de Freitas corrobora as afirmações dos pesquisadores estadunidenses. Freitas afirma que a proposta neoliberal para a educação tem gerado efeitos nefastos, dentre os quais se inclui o aprofundamento da segregação e da elitização do sistema educacional. As escolas privadas tendem a receber estudantes com maior renda e com menos problemas sociais, ao passo

que as escolas públicas recebem estudantes com deficiência, com transtornos psicológicos e de menor renda. As primeiras costumam contar com mais recursos financeiros, enquanto as públicas, a despeito da sua complexidade, recebem menos (FREITAS, 2018: 70-74).

No Chile, palco do experimento dos vouchers na América Latina, não foi diferente. Como em outros países, a implementação dos vouchers foi antecedida de uma contrarreforma no Estado que criou as condições para que, por meio de uma série de decretos, fosse possível redefinir o modelo de financiamento da educação pública. Dessa forma, possibilitou-se a expansão do setor privado e a redução dos investimentos públicos na educação. Através de decretos aprovados em 1980 e 1981, teve início um processo de descentralização do financiamento e da administração das escolas e das universidades chilenas. Por meio dessas contrarreformas (reunidas, na década de 1990, na Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza -LOCE), a educação foi municipalizada e privatizada. Além das escolas mantidas com recursos públicos, passaram a existir escolas e universidades particulares subvencionadas pelo Estado. O governo alegava que o financiamento estatal impedia a expansão do ensino médio. Em entrevista recente, Alfredo Prieto, ministro da Educação entre 1973-1982, assim justificou a necessidade da contrarreforma educacional chilena:

> Qual era a situação do nosso país antes de fazer esta mudança? Toda educação dependia do Ministério da Educação, e representava cerca de 60% da cobertura educacional chilena. Essa gestão centralizada, em que 60% era público, causava muita dificuldade de implementação. Não conseguíamos avançar, especialmente no ensino médio, através do sistema público. Era muito caro e burocrático. Para motivar esta mudança e fazê-la funcionar, tínhamos que oferecer um sistema de financiamento junto com a municipalização, e assim o Estado passou a pagar os municípios uma subvenção por aluno que assistia às aulas. [...]. (GIOVANAZ, 2014)

O quadro repressivo instaurado em 1973, com o golpe que depôs o então presidente Salvador Allende, fragilizou as organizações populares, dificultando mobilizações mais intensas contra as medidas pró-mercado.

Segundo Dagmar Zibas (2008), não houve alteração na estrutura do sistema educacional chileno mesmo após a redemocratização do país. Houve, na verdade, a adoção de medidas que favoreceram a expansão da presença do setor privado na educação chilena. Apenas no governo de Michelle Bachelet, após forte pressão popular, foram realizadas algumas mudanças. Mas, no geral, a exploração privada em larga escala da educação no Chile foi mantida.

Tendo em vista a necessidade de atender puramente aos interesses empresariais, os sistemas escolares têm passado por um processo contínuo de rebaixamento dos currículos com vistas a atender às necessidades do mercado, sob forte estímulo de empresas e instituições financeiras. Com a padronização curricular, objetiva-se estimular o desenvolvimento de habilidades semelhantes pelo conjunto de trabalhadores para que sejam capazes de se adequar às necessidades de expansão do capital. Esse enfoque da "pedagogia da hegemonia" nas habilidades e competências tem gerado o efeito perverso de desvalorizar os diplomas obtidos na educação formal. Ao comentar os impactos do neoliberalismo na educação francesa, Christian Laval explica que, na sociedade de mercado, a escola é esvaziada de sua função e a empresa assume o papel de "qualificadora" da mão de obra. Submissa à empresa, a educação é esvaziada de seu potencial humanizador e é reduzida "a uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria" (LAVAL, 2019).

Com o gradual desaparecimento do trabalho assalariado e os direitos sociais que o acompanham e a sua substituição pelo trabalho flexível, sem direitos, e no qual o trabalhador/a trabalhadora é chamado a um aprendizado contínuo ao longo da vida, a qualificação profissional é considerada inútil se não atender diretamente aos imperativos da empresa. Segundo Laval, isso resulta numa relação ainda mais desigual entre empregador e empregado, na qual estes têm suas competências avaliadas contínua e arbitrariamente pelo patrão. "[...] O mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor social do indivíduo." (LAVAL, 2019) Esse atrelamento direto da educação aos imperativos da reprodução do capital gera outro efeito devastador: as perspectivas de democratização do sistema educacional e de emancipação humana são excluídos, prendendo a humanidade em um eterno presente "ao qual [...] deve se adaptar custe o que custar" (LAVAL, 2019).

Uma das consequências disso foi o fato de que, ao contrário do apregoado pelos neoliberais, o aumento da escolaridade não significou o fim do desemprego e não foi suficiente para assegurar estabilidade no trabalho. Segundo Ruy Braga,

> Entre 2003 e 2015, os trabalhadores enredaram-se em um modelo de desenvolvimento pós-fordista, apoiado na formalização do emprego, na desconcentração de renda e na precarização do trabalho. [...] o resultado da combinação de ventos econômicos favoráveis com a consolidação da reestruturação empresarial nos anos 1990 foi que o mercado de trabalho se formalizou durante a década passada, à qual, associada à alta econômica média de 4,1% ao ano, redundou em uma incorporação anual de aproximadamente 2,1 milhões de novos trabalhadores ao mercado formal. [...] No entanto, dos 2,1 milhões de novos postos criados todo ano, cerca de 2 milhões remuneravam mensalmente o trabalhador com até 1,5 salário mínimo. [...] (BRAGA, 2017).

Some-se a isso, a instabilidade nesses trabalhos, expressa pelo aumento da rotatividade, principalmente entre os setores que recebiam salários na faixa de 0,5 a 1,5 salários mínimos. Entre 1999 e 2009, a taxa de rotatividade passou de 42% para 86% entre os trabalhadores dessa faixa de renda. Esse índice acompanha o crescimento do trabalho terceirizado, que saltou de 3 milhões, em 2002, para 12, 7 milhões, em 2013 (BRAGA, 2017). Os dados oferecidos por Ruy Braga indicam que 60% das vagas de trabalho criadas na década de 2000 foram ocupadas por mulheres; jovens e não brancos ocupavam 70 % delas; e 85% dos trabalhadores empregados possuíam o ensino médio completo (o que indica um aumento da escolaridade dos trabalhadores) (BRAGA, 2017).

A pressão empresarial sobre o Estado para reduzir investimentos na educação pública tornou evidente as finalidades mercantis do projeto neoliberal. O crescimento da educação privada se transformou em um fenômeno global, cuja consequência tem sido a formação de monopólios educacionais com forte poder de influência na política educacional dos países. Um dos efeitos práticos mais imediatos disso é a expansão da oferta educacional por instituições de ensino particulares, para as quais a expedição de diplomas e certificados em escalas e velocidade cada vez maiores é a expressão material do aumento da produtividade e dos lucros gerados pela transformação do conhecimento em mercadoria.

O crescimento do setor privado na educação reforçou o que Guy Standing denominou de "armadilhas da precariedade da juventude": o endividamento e os empregos temporários (STANDING, 2014). Como a renda familiar da/do jovem é insuficiente para arcar com os custos necessários à sua formação, a família e/

ou o jovem é levado a financiar seus estudos junto aos bancos, em alguns casos através de programas de financiamento oferecidos pelo Estado. Outra saída é a do jovem assumir empregos precários para arcar com os custos da sua formação. Há, ainda, os casos em que as duas situações se combinam. Dessa forma, o jovem ingressa na vida adulta e inicia sua jornada profissional já envolta no circuito do endividamento e do trabalho precário, que não necessariamente exige qualificação específica e nem sempre está relacionado com a sua área de formação (STANDING, 2014).

Os efeitos foram semelhantes no Brasil, onde sucessivos governos aplicaram o mesmo receituário. Durante os governos petistas, a educação recebeu mais recursos do que na década de 1990. Em 1995, foram investidos R$10, 5 bilhões na área. Vinte anos depois, em 2015, o orçamento federal para a educação era de R$ 101, 3 bilhões. Se na década anterior o investimento em educação não ultrapassou os 5% do Produto Interno Bruto (PIB), entre 2006 e 2013, passou a 6,2%[3]. Além disso, foi criado o piso nacional do magistério. A mesma lei que o instituía (nº 11.738/2008), determinava a reserva de 1/3 da carga horária dos professores para a realização de atividades extraclasse.

Apesar disso, o aumento dos investimentos na educação pública e a valorização do magistério ainda não foram suficientes para resolver o quadro histórico de precariedade da educação pública no Brasil. Em 2016, o piso salarial da categoria foi fixado em R$ 2. 135, 64[4], um valor 11, 36% superior ao piso de 2015 e ao valor do salário mínimo (R$880,00), porém inferior ao valor calculado pelo DIEESE como sendo o salário mínimo necessário para o mês de janeiro do mesmo ano (R$ 3.752, 65) (DIEESE, 2016). Ainda que insuficiente, o valor do piso nacional do magistério era superior aos R$ 1.179, 35 pagos pelo estado do Rio de Janeiro aos professores, valor esse que correspondia ao mesmo valor pago pelo governo do estado à categoria desde 2014, após greve da categoria. Os baixos salários obrigavam os professores a trabalharem em mais de uma escola para obter uma renda suficiente para atender às suas necessidades de subsistência. Além disso, a baixa remuneração motivou a saída de grande contingente de docentes das redes públicas de ensino a partir da década de 1990 (MIRANDA, 2011).

[3]MEDEIROS, Étore. "Lula e Dilma elevaram os investimentos em educação?". Agência Pública. 13 de julho de 2016. Disponível em: https://apublica.org/2016/07/truco-dilma-e-lula-elevaram-os-investimentos-0em-educacao/. Acesso em 20 de novembro de 2018.

[4]MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. "Piso salarial dos professores passará a valer R$ 2.135,64". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/33721-piso-salarial-dos-professores-terra. Acesso em 16 de janeiro de 2019.

A opção pelo ajuste fiscal, feita pelo governo Dilma como saída para a crise econômica, agravou o quadro de precariedade da educação pública. A "Pátria Educadora" - conforme lema adotado no segundo mandato de Dilma Rousseff – destinou apenas cerca de R$ 98 bilhões dos quase R$ 109 bilhões previstos para a educação no ano de 2015, após o corte de R$ 10, 6 bilhões nas verbas da área[5]. Segundo reportagem da Agência Brasil, o corte atingiu o FIES e os programas "Mais Educação" (voltado à promoção da educação integral nas escolas) e Ciências Sem Fronteiras. Com a redução dos recursos, uma série de protestos foram realizados pelos trabalhadores da educação pública. Ao longo do ano de 2015, greves foram realizadas por professores em pelo menos seis estados e sete municípios, tendo como ponto em comum a reivindicação pelo cumprimento da lei do piso e a concessão de reajuste salarial[6]. A situação era agravada pelas propostas de alteração no regime previdenciário dos funcionários públicos. No Paraná, um dos estados onde os professores estaduais entraram em greve, os docentes da educação básica e do ensino superior também se mobilizaram contra alterações propostas pelo governador Beto Richa (PSDB) na Previdência dos servidores públicos do estado. Lá ocorreu uma das repressões mais violentas à manifestação da categoria. No dia 29 de abril de 2015, 170 manifestantes ficaram feridos após violenta repressão policial a um ato organizado pelo sindicato dos professores em frente à Assembleia Legislativa do Paraná, durante a realização da sessão na qual seria votado o projeto do governo[7].

Somando-se a isso tudo, a adoção de métodos empresariais na educação causou um aumento da exploração dos profissionais da educação. Nesse sentido, é interessante averiguar o impacto das experiências neoliberais aplicadas no estado do Rio de Janeiro pelos governos que conduziram o estado a partir da década de 1990, analisando-se as políticas de Anthony Garotinho a Luiz Fernando

[5]TOKARNIA, Mariana. "Sob o lema Pátria Educadora, educação tem cortes no orçamento e greves". Agência Brasil. 30 de dezembro de 2015. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-12/sob-o-lema-patria-educadora-educacao-tem-cortes-no-orcamento-e-greves. Acesso em 20 de novembro de 2018.

[6]TOKARNIA, Mariana. "Professores de seis estados e de pelo menos sete municípios estão em greve". 18 de maio de 2015. Agência Brasil. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/professores-de-seis-estados-e-de-pelo-menos-sete-municipios-estao-em-greve. Acesso em 20 de novembro de 2018

[7] "Sindicato de Professores do Paraná diz que ação da PM em protesto foi 'truculenta'". Agência Brasil. 29 de abril de 2015. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-04/sindicato-de-professores-do-parana-diz-que-acao-da-pm-em-protesto-foi. Acesso em 20 de novembro de 2018.

Pezão. Tais medidas promoveram a precarização dos professores da rede estadual de ensino, indicada tanto pelo controle sobre o trabalho docente através das avaliações externas como pelo rebaixamento dos salários em função da política de bônus e pelas más condições de trabalho.

Jorge Najjar, em sua pesquisa sobre o Programa Nova Escola, implementado durante o governo de Anthony Garotinho, concluiu que

> Os professores, nesse contexto, tendem a desenvolver parte de suas atividades de acordo com as demandas que identificam no teste padronizado ao qual seus alunos são submetidos.
> [...] os processos de controle do trabalho docente raramente são exercidos diretamente sobre as ações do professor em suas aulas. Eles atuam de forma indireta, a partir de processos mais globalizantes, mas que acabam por se refletir naquilo que acontece nas classes de aula, individualmente. (NAJJAR, 2015: 127)

Esse controle sobre o trabalho docente por meio das avaliações externas causou, portanto, a perda de autonomia dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem. De protagonistas, o corpo docente passa a uma posição passiva, uma vez que seu papel se resume a ensinar aos alunos os conteúdos que cairiam nas provas e o aumento da remuneração estava condicionado ao resultado obtido pelos discentes nas avaliações aplicadas pela empresa contratada pelo governo estadual para essa finalidade.

Najjar também menciona a insatisfação dos professores com a classificação das escolas após a avaliação realizada pela Secretaria de Educação, principalmente entre aqueles que trabalhavam nas escolas que ficaram nas faixas mais baixas de classificação. Segundo o pesquisador, os docentes afirmavam que o resultado da escola não era condizente com o trabalho que desempenhavam e que a qualidade da escola não se media pelas avaliações externas, mas pelo próprio trabalho que desenvolviam junto aos alunos. Todavia, de acordo com a fala dos professores entrevistados por Najjar, um conjunto de fatores impedia o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade, como "a sua deficiente formação continuada; a baixa autoestima que impera entre eles; e as degradadas condições de trabalho a que são submetidos" (NAJJAR, 2015: 131). Os docentes afirmaram haver poucas chances de qualificação após ingressarem na profissão e não existir estímulo para fazê-lo, pois o valor recebido pelo aperfeiçoamento profissional não

compensaria o esforço. Essa situação fazia com que o sentimento de frustração e de trabalho não cumprido fosse comum entre os professores (NAJJAR, 2015).

Ainda em relação a essa questão, entre os principais fatores assinalados pelos professores como causas de um trabalho de baixa qualidade estavam as más condições de ensino, materializadas na má conservação dos prédios, na falta de material e nos baixos salários. Os baixos salários, em especial, levavam os professores a acumularem mais trabalho, pois os salários insuficientes os forçavam a trabalhar em mais de uma escola. Isso necessariamente resultava em uma escassez de tempo para os docentes. Segundo Najjar,

> [...] essa escassez pode ser vista não só como consequência da necessidade de esse profissional estar constantemente deslocando-se para diversas escolas, mas também como decorrente do acúmulo de tarefas que são demandadas pelas especificidades de seu trabalho. (NAJJAR, 2015: 134)

O autor chama a atenção para a existência de duas diferentes percepções relativas ao tempo – a do professor (policrônico) e a da administração (monocrônico) – conflitantes entre si. Enquanto o professor precisa lidar com várias situações simultaneamente, a administração segue um cronograma fixo, de modo a resolver uma coisa de cada vez.

> Tais conflitos têm como consequência, entre outras coisas, o fracasso de estratégias pedagógicas propostas pela administração. Ao demandarem alguma forma de interdisciplinaridade (o que pressupõe tempo de discussão coletiva) e de pesquisa extraclasse para a execução de projetos possuidores de prazos, essas estratégias, mesmo as que têm objetivos reconhecidos por todos como positivos, ficam, em parte, inviabilizadas, pois entra e choque com o tempo do professor, que já se mostra policrônico e intensificado (NAJJAR, 2015: 135).

Disso decorre uma "intensificação do trabalho do professor", que,

> [...] além de levar a uma situação de grande estresse, influencia diretamente na possibilidade desse profissional realizar bem

> suas atividades, fazendo com que, muitas vezes, a preocupação seja mais a de cumprir o que tem de ser feito do que fazê-lo com qualidade. Além do mais, esse processo faz com que as chances do professor participar de processos de formação continuada – ou mesmo de ler algum livro ou jornal – diminuam (NAJJAR, 2015: 134).

A continuidade, sob nova roupagem, da adoção das práticas gerencialistas na educação pública estadual nos anos seguintes não alterou o quadro de precarização da educação, tendo agravado ainda mais as relações de trabalho tanto dos docentes temporários e eventuais (integrantes do precariado professoral) quanto dos docentes concursados. (SILVA, 2018) O quadro de precariedade foi agravado não só em função da aplicação de métodos de controle mais rigorosos (como o currículo mínimo e a informatização do sistema de matrículas e notas, impondo uma sobrecarga e um ritmo maior de trabalho aos professores da rede estadual), mas também em decorrência da diminuição da quantidade de escolas da rede estadual.

O fechamento de escolas da rede estadual de ensino constituiu uma das facetas mais nefastas da política educacional aplicada durante os mandatos de Sérgio Cabral Filho. Esse processo resultou no fechamento de 316 escolas estaduais entre 2007 e 2014. Simultaneamente a esse enxugamento da rede, ocorreu o crescimento da rede privada de ensino. Segundo levantamento feito pelo professor e pesquisador Nicholas Davies divulgado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), enquanto o número de matrículas na rede estadual teve uma queda de -34,7%, a rede privada teve um aumento de 22,5% no total de alunos matriculados. Com isso, o estado do Rio de Janeiro passou a ter a maior rede privada de ensino do Brasil (DAVIES, 2018).

Além de fechar escolas, o sucessivo governo, Pezão (2014-2019), atuou na mesma linha do governo anterior (o qual integrou como vice-governador), inclusive no que tange às isenções fiscais para grandes empresas. Essas isenções, somadas à crise econômica que atingiu o estado, geraram uma crise fiscal. Para resolvê-la, o governo estadual optou por tentar tirar o Rio de Janeiro da crise despojando o ônus nas costas dos trabalhadores. O ano letivo foi encerrado com redução da merenda e dos serviços de limpeza nas 1.290 unidades escolares da rede estadual, devido ao contingenciamento de verbas e à consequente paralisação dos trabalhadores terceirizados em função dos pagamentos atrasados (si-

tuação que também se estendia aos hospitais estaduais)[8]. Com o argumento da queda da arrecadação de recursos provenientes dos royalties do petróleo, o governo do estado também parcelou os vencimentos e o décimo terceiro salário dos servidores (seguindo o passo do governo do Rio Grande do Sul, que adotou o mesmo procedimento ao longo do ano)[9].

O cenário não seria melhor em 2016. Em março, foi anunciada a redução em R$ 4, 27 bilhões de reais do orçamento do MEC, afetando programas como FIES e PROUNI e prejudicando o desenvolvimento de programas de formação docente das universidades públicas e programas de financiamento da educação básica. Os cortes – realizados em outras pastas, como Saúde, Minas e Energia e Combate à Fome – foram realizados pelo governo para gerar um superávit primário de R$ 24 bilhões de reais para pagar juros da dívida pública[10]. A opção pelos cortes para atender aos anseios por lucros dos banqueiros causou inquietação entre as classes populares, principalmente entre os trabalhadores, que dependiam das políticas públicas que ficaram comprometidas pela retirada de recursos públicos em prol do capital financeiro.

A linha política adotada pelo governo federal em benefício dos bancos foi seguida pelos estados e municípios, agravando problemas históricos existentes na rede de educação pública ainda não plenamente resolvidos. No Rio de Janeiro, a Secretaria de Estado de Educação teve seu orçamento reduzido em R$ 102 milhões para o ano letivo de 2016, que foi iniciado com um agravamento da carência de profissionais nas escolas. Além da carência de professores de várias disciplinas, os porteiros (que eram contratados por empresas terceirizadas) haviam sido demitidos. Somando-se a isso, havia atraso no repasse das verbas (reduzidas) para a manutenção das unidades. Utilizando o argumento da crise, a SEEDUC estabeleceu um racionamento dos serviços de limpeza e da merenda das escolas, determinando que fosse servida a chamada merenda fria (biscoitos ou pães e sucos industrializados) no lugar de frutas, verduras e legumes. Alegava-se que o racionamento da limpeza e da merenda geraria uma economia de R$

[8] "Sem verba, governo do Rio troca merenda escolar por lanches". Veja. 4 de dezembro de 2015. Disponível em: https://vejario.abril.com.br/cidades/sem-verba-governo-do-rio-troca-merenda-escolar-por-lanches/. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

[9] "Governo do estado do Rio parcela salários de servidores". Veja. 1 de dezembro de 2015. Disponível em: https://vejario.abril.com.br/cidades/governo-do-estado-do-rio-parcela-salario-de-servidores/. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

[10]"Em corte adicional, Educação perde R$ 4,2 bilhões e PAC, R$ 3, 2 bilhões." G1. 30 de março de 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/03/governo-detalha-corte-extra-no-orcamento-pac-perde-r-32-bilhoes.html. Acesso em 19 de dezembro de 2018.

83 milhões, ao passo que se economizariam outros R$ 12 milhões com a suspensão da realização do Salão do Livro e da Semana de Artes pela SEEDUC[11]. Nas escolas da rede FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), além da falta de manutenção, a falta de merenda motivava o cancelamento das aulas.

A situação era ainda mais precária nas escolas indígenas do estado. Apenas em 2015 foram implementadas as séries finais do Ensino Fundamental e as escolas existentes foram construídas pelas próprias comunidades, uma vez que os sucessivos governos não destinaram recursos para construir prédios escolares nas aldeias do povo Guarani. Segundo o SEPE Angra, uma única escola atendia três aldeias com salas de extensão e em duas aldeias não havia escola estadual.
O fechamento de escolas gerou inúmeros problemas para os docentes, que ficavam excedentes, à procura de um novo local de trabalho e sem garantia de conseguirem completar a sua carga horária em uma mesma escola. À essa situação, os docentes da rede estadual responderam com greves e paralisações que tinham como reivindicação o fim da política de bônus e da avaliação externa, a concessão de reajuste salarial, a realização de concurso público para funcionários e "uma matrícula, uma escola".

"Ocupar e resistir"

Sucintamente, pode-se afirmar que as ocupações de escolas da rede estadual do Rio de Janeiro realizadas pelos secundaristas matriculados na rede, em 2016, foi um movimento contrário à essa precarização da educação pública promovida pelos governos comprometidos com o empresariado. Essa precarização foi denunciada em manifestações, vídeos e depoimentos publicados pelos estudantes nas páginas do Facebook das escolas ocupadas e nas reportagens veiculadas na imprensa à época.

Falta de professores, de material didático, de transporte, de funcionários e de democracia nas escolas eram as principais expressões da precariedade trazida à tona pelos estudantes.

[11]BACELAR, Carina. "Escolas estaduais terão corte de R$ 102 milhões este ano". O Globo. 13 de janeiro de 2016. Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/escolas-estaduais-terao-corte-de-102-milhoes-este-ano-18461249. Acesso em 19 de dezembro de 2018.

> "E as nossas pautas foram: Nós não temos o nosso refeitório e acabamos comendo pequenos lanches, que às vezes nem são distribuídos. [...] A nossa falta de liberdade. Já tentei diversas vezes montar um grêmio, [...] só que nada passava. O diretor não aprovava o grêmio, falava que faltava isso, que faltava aquilo. E nós queremos eleição pra diretor. Diretas. Eleições diretas. Outra pauta foi a quadra quebrada. Estrutura do colégio abalada. O banheiro, que nós não temos as portas que fecham." (I., estudante do Colégio Estadual Souza Aguiar)
>
> "A gente quer, tipo, parar os cortes na educação, porque realmente tão demais. Uma reforma no currículo mínimo, que não nos prepara pra uma faculdade. [Tem] a questão da acessibilidade. Tipo a rampa aqui do colégio tem um degrau antes de você conseguir ter acesso à rampa." (A., estudante do Colégio Estadual Gomes Freire)
>
> "Material didático também, tá? Nós precisamos muito. A gente quer fazer um trabalho, fazer alguma coisa, uma coisa emergencial, uma coisa legal na escola não dá pra fazer, porque não tem material. Não tem a xerox, não tem uma cartolina. Os professores querem fazer uma atividade diferente, fora de sala de aula, não tem um laboratório. Temos o laboratório, mas não temos material nenhum lá pra poder utilizar. [...]" (B., C. E. Dr. Francisco de Paula Paranhos)

O movimento durou três meses, estendendo-se de março a junho. Segundo o levantamento realizado em abril de 2016 pela Assembleia Nacional dos Estudantes Livres (ANEL), o movimento alcançou 78 escolas, localizadas em 23 municípios do estado do Rio de Janeiro. Cada escola ocupada possuía especificidades (algumas eram escolas consideradas "modelo" e bem localizadas; outras, periféricas com pior infraestrutura; outras, do interior do estado), o que fez com que fossem construídas pautas de reivindicações que expressavam necessidades internas de cada uma. Apesar disso, um conjunto de reivindicações em comum emergiram e abrangiam essencialmente o atendimento da pauta dos professores e das professoras em greve, o bilhete único e a formação de grêmios livres nas escolas estaduais.

A SEEDUC reagiu com hostilidade ao movimento dos estudantes: exigiu judicialmente a reintegração de posse das escolas ocupadas, ameaçou os estudantes de reprovação no caso de continuidade das ocupações e estimulou um contra-movimento, chamado "Desocupa Já". (SILVA, 2019)

Além dos conflitos decorrentes das posturas da Secretaria de Educação, os estudantes também tiveram que lidar com conflitos internos. Mesmo sendo um movimento sem lideranças, havia um equilíbrio instável entre as entidades estudantis que atuaram na organização do movimento. Apesar de focarem na categoria de estudante para qualificar o movimento, as entidades estudantis expressavam diferentes projetos políticos. Em nossa pesquisa, identificamos a participação de jovens da União Juventude Rebelião (UJR), juventude do Partido Comunista Revolucionário (PCR); do Juntos! (PSOL); da União da Juventude Socialista (UJS), ligada ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB); além de estudantes que se identificaram como anarquistas.

Essa divisão política no interior do movimento secundarista pode ser compreendida como um desdobramento da fragmentação do conjunto do movimento estudantil. Segundo Carla de Sant'Anna Brandão Costa, essa fragmentação ocorreu a partir de críticas levantadas por setores do movimento contra a direção política das principais organizações estudantis do país (a União Nacional dos Estudantes – UNE – e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES) pela União da Juventude Socialista (UJS), do Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Tais críticas, já existentes nos anos 1990, intensificaram-se com o apoio da UNE e da UBES aos governos petistas (BRANDÃO, 2004). Essas divergências levaram à multiplicação de organizações estudantis com distintas orientações políticas, com predomínio de ideias do campo político da esquerda.

O movimento de ocupação das escolas estaduais do Rio de Janeiro se encerrou após uma rodada de negociações com a SEEDUC mediada pela justiça. Compromissos formais importantes foram firmados: eleição direta para a direção das escolas, grêmios livres, destinação de 15 mil reais para obras emergenciais nas escolas ocupadas, fim do SAERJ e ampliação da carga horária das disciplinas de Filosofia e de Sociologia (de uma para duas aulas semanais).

Desafios à educação pública e ao movimento estudantil no pós-ocupação

As melhorias na educação pública obtidas após a mobilização dos estudantes secundaristas fluminenses ocorreram em um momento desfavorável aos movimentos sociais, no geral. Enquanto as escolas eram ocupadas, encaminhava-se o golpe contra a então presidenta Dilma Rousseff. Sua deposição meses após o encerramento das ocupações no Rio de Janeiro sinalizara o avanço das forças conservadoras, com efeitos devastadores para o conjunto da classe trabalhadora no Brasil. Seu sucessor, Michel Temer (MDB), implementou um pacote de medidas que atacaram direitos trabalhistas e a educação pública.

O governo Temer aprovou uma cruel contrarreforma trabalhista (que, entre outras coisas, previa a ampliação da jornada de trabalho, o trabalho de gestantes em condições insalubres e a "livre negociação" entre patrões e empregados). Na educação, verbas da educação pública foram cortadas e foi aprovada uma contrarreforma no ensino médio brasileiro que desobrigava as escolas a ensinarem determinadas disciplinas e permitia a contratação de pessoas com "notório saber" para lecionar nas escolas brasileiras. A contrarreforma do ensino médio se tornou o estopim para uma nova onda de ocupações de escolas e universidades, que se estendeu por todo o país.

De forma semelhante ao que ocorreu na ocupação das escolas estaduais do Rio de Janeiro, as escolas e universidades ocupadas nessa segunda onda foram alvos de ataques de grupos contrários à ocupação. Contudo, esses ataques eram agora realizados por grupos organizados em torno de movimentos conservadores, com destaque para o Movimento Brasil Livre (MBL) (BARBOSA, 2017; BOUTIN & FLACH, 2017; CASIMIRO, 2018; FIRMINO & RIBEIRO, 2019).

Essa dupla derrota (nos campos do trabalho e da educação pública) apontavam para uma fragilização das organizações da classe trabalhadora e do movimento estudantil, que, até o presente momento, não foram capazes de construir uma direção política capaz de orientar a luta contra o conservadorismo e o sistema do capital.

Como afirmara István Mészáros (2011), faz-se urgente e necessária a construção orgânica de um movimento composto por sindicatos, partidos e movimentos sociais, a fim de interromper o sistema de reprodução metabólico do capital. Para isso, afirmou o filósofo, é necessária uma educação política, a qual

> [...] terá êxito somente se envolver de verdade as pessoas num desenvolvimento da consciência socialista necessário para as tarefas e desafios da transformação. A melhor forma de educação é a autoeducação no quadro combativamente dedicado e cooperativo entre camaradas. [...] (MÉSZÁROS, 2011: 154)

Nesse sentido, as ocupações de escolas auxiliaram na promoção dessa educação política mencionada por Mészáros. Ao ocuparem a escola como parte de uma luta política pela educação pública, os estudantes desenvolveram um aprendizado sobre um sentido de educação que envolve solidariedade e emancipação humana (BOUTIN & FLACH, 2017).

Conclusão

A precarização da educação pública é consequência das políticas neoliberais implementadas nas últimas duas décadas. Se, por um lado, os anseios empresariais foram atendidos, docentes e estudantes, por outro, amargaram baixos salários, más condições de ensino e aprendizado, segregação e outros efeitos danosos. Aos empresários, o lucro e o bem-estar; aos trabalhadores e aos estudantes, perda de direitos e vida precária.

Contra essa precarização, foram realizadas greves e manifestações. Em 2016, a oposição ao desmonte da escola pública pelas políticas empresariais envolveu os estudantes das escolas estaduais do Rio de Janeiro, que ocuparam, aproximadamente, 78 escolas em cerca de 23 municípios do estado. Em um movimento organizado, que contou com a participação de jovens estudantes ligados a diferentes organizações estudantis e partidárias, os secundaristas tiveram um papel fundamental na conquista de melhorias na educação pública estadual. Entretanto, as mudanças ocorridas naquele momento, em decorrência da luta dos docentes e dos estudantes, encontram-se ameaçadas pela ascensão do conservadorismo ao poder. Para evitar que a destruição do sistema público de ensino se aprofunde nesse momento, é necessária uma organização da classe trabalhadora (classe revolucionária, conforme Marx) que siga a recomendação de Mészáros sobre a importância de se construir um movimento orgânico que inclua partidos, sindicatos e movimentos sociais para interromper o sistema de reprodução metabólica do capital. A construção desse movimento exige uma educação polí-

tica, para o qual o movimento de ocupação das escolas contribuiu ao possibilitar a construção de uma consciência voltada para a solidariedade e para a emancipação humana.

RECEBIDO em 15/04/2021
APROVADO em 22/06/2021

Referências bibliográficas

A EDUCAÇÃO DE PINOCHET. Direção: Daniel Piassa Giovanaz. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. 38”46’. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125599>. Acesso em: 9 de janeiro de 2018.

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. “‘Movimento Brasil Livre (MBL)’ e ‘Estudantes pela Liberdade (EPL)’: Ativismo político, think tanks e protestos da direita no Brasil contemporâneo”. 41º Encontro Anual da ANPOCS. GT 11 – Entre as ruas e os gabinetes: institucionalização e contestação nos movimentos sociais. Caxambu: 23 a 27 de outubro de 2017. Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt11-15/11078-movimento-brasil-livre-mbl-e-estudantes-pela-liberdade-epl-ativismo-politico-think-tanks-e-protestos-da-direita-no-brasil-contemporaneo/file. Acesso em: 21 de julho de 2020.

BOUTIN, A. C. D. B. & FLACH, S. de F. “O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana”. Inter-Ação Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756. Acesso em 21 de julho de 2020.

BRAGA, Ruy. A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 106.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. A nova direita Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
DAVIES, Nicholas. “Rede estadual de ensino do RJ é a que mais diminuiu no Brasil (-34,7% na educação básica entre 2006 e 2012, com perda de 516.471 matrículas, porém a rede privada do RJ foi a que mais cresceu (193.73 matrículas, ou + 22, 5%), tornando-se a segunda maior rede privada do Brasil.”. Disponível em: http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim372.pdf. Acesso em: 13 de janeiro de 2018.

“Sem verba, governo do Rio troca merenda escolar por lanches”. Veja. 4 de dezembro de 2015. Disponível em: https://vejario.abril.com.br/cidades/sem-verba-governo-do-rio-troca-merenda-escolar-por-lanches/. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

DAVIES, N. & Alcântara, A. B. (2020). A evolução das matrículas na educação básica no Brasil. Revista HISTEDBR On-Line, 20, e020016

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. "Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos. Salário mínimo nominal e necessário". Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2016. Acesso e 16 de janeiro de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KLEES, Steve J.; EDWARDS JR., D. Brent. "Privatização da educação: experiências dos Estados Unidos e outros países". Revista Brasileira de História da Educação. v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Appris, 2016.

MARTINS, André Silva. "A educação básica no século XXI: o projeto do organismo 'Todos Pela Educação'". Práxis Educativa, v. 4, n. 1, 2019.

MENDONÇA, Sônia Regina de. "O Estado ampliado como ferramenta metodológica". Marx e o Marxismo, v. 2, n. 2, jan./jul. 2014, pp. 27-43.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Kênia. As lutas dos trabalhadores da educação: do Novo Sindicalaismo à ruptura com a CUT. Tese (Doutorado em História). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2011.

NAJJAR, Jorge. A disputa pela qualidade da escola. Uma análise do Programa Nova Escola do estado do Rio de Janeiro. Niterói: Editora da UFF, 2015.

SILVA, Amanda Moreira da. Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial

nas redes públicas brasileiras. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Fabrício Fonseca da. O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: Agentes e agências. Dissertação (Mestrado em Educação). - Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Graciella Fabrício da. "As ocupações de escolas da rede estadual do Rio de Janeiro (2016)". Revista Despierta, v. 6, n. 6, 2019, pp. 135-162.

SOUZA, Fábio Araújo de. A remuneração dos professores do estado do Rio de Janeiro (1995-2014). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. (Tese de doutorado)

STANDING, Guy. O precariado: A nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ZIBAS, Dagmar. A "Revolta dos Pinguins" e o novo pacto educacional chileno. Revista Brasileira de Educação¸ v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.