

História de um conflito educacional – greve, ocupação da Alesp e as relações entre as reformas neoliberais e o processo de proletarianização e precarização do trabalho docente na escola pública paulista (1993).

**Viviane Freitas
Carlos Bauer**

Resumo

A presente comunicação tem como objetivo apresentar os resultados parciais das pesquisas que estamos realizando sobre um momento emblemático da história dos professores da rede estadual do ensino paulista, que foi a ocupação da Assembleia Legislativa de São Paulo pelos docentes durante a eclosão do movimento grevista deflagrado, no ano de 1993, em plena vigência das reformas neoliberais que assolaram o país naquele conturbado momento histórico.

A metodologia da pesquisa está assentada na revisão da literatura, levantamento bibliográfico e, como parte da fundamentação empírica, a localização e a coleta de dados, publicados, esparsamente, em jornais da grande imprensa, fotografias, cartazes e materiais impressos pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); além da realização de entrevistas e a colheita de depoimentos com professores que participaram da greve e da ocupação da Alesp, artifícios documentais que consideramos essenciais na construção desse estudo histórico educacional, como também, à constituição de um acervo documental que poderá contribuir com os interessados e estudiosos dessa temática acadêmico-educacional.

Palavras-chave: Alesp; greve de professores; história social da educação; ocupação política; sindicalismo docente paulista.

Introdução

A ocupação da Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp), perpetrada a partir do dia 21 de outubro de 1993, se fez realizar como o desdobramento dramático de uma greve envolvendo parte significativa da categoria dos professores das escolas públicas estaduais paulistas, desgastados que estavam com os acontecimentos de um movimento reivindicativo, que já ocorria há 65 dias, sem conseguir atingir quaisquer uns dos seus intentos, econômicos,

políticos educacionais e nem mesmo firmar o diálogo conciliatório com o governo do estado de São Paulo.

Naquela oportunidade tivemos nove dias de ocupação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) efetivados pelo professorado paulista, num quadro de ação política que procurava despertar a solidariedade social e chamar atenção da opinião pública para o desmantelamento da escola que estava em curso inspirado pelo ideário do chamado neoliberalismo que, então, ganhava força no debate político nacional; mas que trouxe também uma forte ação repressiva por parte do estado no emudecimento da questão social pelo uso da força policial.

Esse episódio faz parte da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), traduz a desvalorização e o prejuízo social causado pela crescente perda da autonomia pelos professores no dia a dia do seu trabalho, mas, também, é uma página importante do colapso e da crise estrutural do sistema educacional brasileiro. Na medida em que traz à tona os primórdios da crescente influência dos organismos ditos multilaterais, como é o caso do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com suas pregações em torno da Declaração Mundial de Educação para Todos; reafirmados na Conferência de Nova Déli, no Relatório Jacques Delors e no Plano Decenal de Educação para Todos apresentado pelo estado brasileiro em 1993.

Reformas neoliberais da década de 1990 e as consequências para a educação pública paulista

A década de 1990 foi marcada por diversas transmutações de faceta conservadora do capitalismo pelos mais variados países do mundo, após um fato histórico com uma simbologia muito forte que foi representado pela queda do Muro de Berlin em 1989, caía-se a resistência de propostas econômicas que eram pautadas no socialismo, que contrapunha de forma marcante o modelo societal do capital. Essas alternativas se fortaleceram como forma de sobreviver às mazelas trazidas com a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, passávamos por um processo de redemocratização, após uma longa e dura ditadura civil militar. A abertura política que se deu ainda era muito nova e passamos por um processo de impeachment do governo Collor recém-eleito, numa eleição direta. As estruturas da democracia ainda não estavam consolidadas e neste cenário de poucas certezas políticas, abriu-se o mercado para políticas neoliberais que avançavam pelo mundo, e principalmente pela América Latina.

Com esse panorama posto, a subsunção, a perda da autonomia e a precarização no mundo do trabalho foi colocada na ordem do dia atingindo diversas categorias profissionais, sobretudo, aqueles que vendiam sua força de trabalho na educação, não ficaram alheios a esse processo.

Para um dos participantes e organizadores da ocupação da Alesp, o professor Gilberto P. Souza (2017) essas características ficaram nítidas na expropriação da autonomia do professor que perdeu o direito ao domínio do seu trabalho, sendo esse gerenciado por mecanismos externos que foram colocados como ferramentas facilitadoras de sua rotina. Esse processo trouxe ao professor uma alienação do seu trabalho, já que ele foi submetido a metas preestabelecidas, avaliações externas, bonificações por resultados.

Esse percurso ficou por demais exacerbados, na segunda metade da década de 1990, com o predomínio dos discursos emanados pelas agências bilaterais, pelo qual moldavam a educação para o mercado, destacado o ensino pelas competências.

Souza (2017) defende que essas reformas iniciadas nesse período fez com que desencadeasse uma precarização na carreira do professor e como consequência disso prejuízos na educação. Ao professor, foi lhe atribuído toda a responsabilidade no aprendizado do aluno, ao mesmo tempo em que lhe foi tirado das mãos a liberdade de gerir seu trabalho, lhe sendo impostos manuais prontos, metodologias e mecanismos avaliativos em torno de metas a serem alcançadas.

Perversamente, muitas vezes, se projetou a educação de forma reificada, como um produto fabril, capaz de trazer como resultado um produto massificado e “igual”, o aluno, pronto para as demandas do capital, desconsiderando os seus próprios objetivos de vida. Para o autor esse processo se intensifica com as discussões em torno do currículo e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), “(...) confirma o dito acima, estabelece mínimos – não máximos- de aprendizagem para todos os alunos da Escola Básica- alguém já imaginou um professor que planeja ensinar apenas o mínimo para seus alunos?” (SOUZA, 2017, p.58)

Mauro Puerro participou ativamente da ocupação da Alesp e, na entrevista que nos foi concedida, trouxe um interessante relato sobre o início das interferências dos chamados organismos multinacional na educação brasileira, apontando que esse processo antecede a década de 1990, quando esse percurso de privatizações foi mais visível no ensino básico:

Isso foi em (19)77, quando nós fundamos a primeira oposição da APEOESP, que depois veio a ganhar a eleição em (19)77, (19)78. Em (19)78 estourou a primeira greve. Um das reivindicações principais era um concurso público. Grande parte eram professores temporários é... E as condições de trabalho,

se você comparasse digamos com os anos quarenta, cinquenta, quando ser professor era um certo, digamos, dava um certo status social né. Dentro de um setor assalariado, obviamente, mas me recordo quando estudei, estudei sempre em escola pública. Era um período inclusive que as escolas particulares não existiam com o peso que tem hoje, havia digamos os nichos de escolas particulares pros filhos da alta classe média e da burguesia. A maioria dos estudantes estudava em escolas públicas. Então, na minha cidade do interior ser professor dava um certo status, né, naquela pequena comunidade. Já a partir, um olhar muito superficial, porque eu nunca me aprofundei em dados, mas é mais por experiências mesmo. Já nós anos (19)70, havia uma precarização, as condições de trabalho tinham caído muito, salários, o poder salarial tinha caído muito e isso fez com que os professores...é comesçassem a se ver como parte de uma força de trabalho né, que seria digamos, próximo ao que seria, apesar de não trabalhar diretamente no que é chamada de produção dos bens de consumo, dos bens de produção, mas digamos se viam como parte da classe trabalhadora. Começa a ter um certo sentido de classe e tanto é que os professores... São quatro categorias fundamentais, no processo da recomposição do movimento social no Brasil, no finzinho da ditadura que são os professores, que são as grandes greves, os metalúrgicos, os professores, bancários e petroleiros e tanto é que digamos esses são as colunas centrais, né, que vão para o processo de recomposição política, orgânica e sindical e política da classe trabalhadora. São os esteios fundamentais, são as categorias fundamentais na construção da CUT e na época do PT, como um partido que surge como um partido de representação da classe. Então, isso tem a ver com algo que digamos, é meio paradoxal, não é? Mas ao mesmo tempo intrinsecamente interligado, que é o crescimento da quantidade de professores. Então a rede se expande porque a quantidade, o Brasil é um dos países pela UNESCO, até hoje inclusive, ele tá na linha dos países que tem uma maior necessidade educacional. Em que sentido, que ele tem a maior parte da sua população, ela tá em todos os países que tem, deixa eu ver se lembro de cabeça...os dados na UNESCO, os países que tem a população, acima de vinte por cento da população em idade educacional, que está em idade educacional, ele está entre os países que tem mais necessidade de investimento na educação. Então, o Brasil hoje está na casa dos trinta por cento mais ou menos de população em idade educacional, por isso, que a necessidade de investimento é muito grande, então isso era um processo que já vinha digamos, uma população muito jovem, grande parte que já tinha migrado do campo pra cidade, o Brasil se torna um país predominantemente urbano no final dos anos cinquenta, que a população é igual, cidade e campo. E depois cada vez mais crescendo, né, então uma população jovem que começa a frequentar a escola. Ao mesmo tempo, digamos esse crescimento, digamos a rede escolar pública não esteve associado a um investimento público, então isso fez com que houvesse a precarização, o aumento da quantidade de professores, por um lado, o que faz com que uma classe se torne, ela grande, ela se torna forte, nesse sentido político, mas ao mesmo tempo, as condições de trabalho se deterioram, tanto as condições materiais do trabalho mesmo, aumento da jornada para poder sobreviver e o salário né. Então, isso são digamos, é o caldo social pra esse processo e essas quatro categorias urbanas que associadas digamos ao movimento Sem Terra, o movimento, que são parte dos setores sociais que são fundamentais nas suas lutas naquele período final, do fim da ditadura e que na construção digamos dos organismos da classe, no final dos anos (19)70, início dos anos (19)80. (PUERRO, Mauro, 2018)

Tendo esse cenário em vista os processos de questionamento por melhores condições no mundo do trabalho, tão comum nas fábricas, tornou-se também uma nova prerrogativa na educação. Harvey (2008) argumenta que essa onda neoliberal que se deu foi consequência da reorganização da ordem mundial que se consolidou pós Segunda Guerra Mundial, com os acordos de Bretton Woods e a criação de várias instituições, tais como a ONU (Organização das Nações Unidas), Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Internacional de Compensação. Essas instituições tinham como missão regular as relações internacionais e garantir uma estabilidade, sendo possível, um livre comércio de mercadorias, podendo, enfim, o capital transitar em diversos países. Entretanto, esse movimento ainda estava sob o aparato do Estado Social Democracia que tinha como pressuposto a proteção das condições mínimas de vida dos seus cidadãos, garantindo um estado de bem estar social. Com as crises de tempos em tempos do capital foi se percebendo que algumas outras formas de gerir o estado foram se consolidando, o socialismo passou a ser uma ameaça ao capital, e era preciso reagir a isso. Deu-se, portanto, principalmente na América Latina, um crescente movimento de tomada de poder de uma elite que defendia os preceitos neoliberais, e para que isso fosse atingido era necessário reagir, como uma ideologia dominante e também com o poderio militar, o que não era conquistado pelas mentes, era conquistado pela força. Assim, se deu no Chile, que depôs um governo legitimamente eleito do Salvador Allende, para instaurar uma longa e dura ditadura. Em outros países da América Latina esse movimento também se deu desencadeando uma onda de ditaduras rompendo com governos democráticos. Com essa estratégia o neoliberalismo foi tomando força em todo o mundo como estratégia do capitalismo para derrubar outras propostas e se fortalecer, aparentando, ser a única maneira de desenvolvimento viável. Pelo menos no discurso que era posto ideologicamente. “... os dados sugerem vigorosamente que a virada neoliberal está de alguma maneira e em algum grau associada à restauração ou reconstrução do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2008, p.21). Para o autor, essa nova prática política intensificada na década de 1990 garantia a retomada do poder das elites e a consolidação de práticas econômicas dominantes que intensificava valores de livre mercado, no qual, o capital poderia transitar de uma forma que intensificou de forma gigantesca o acúmulo de capital nas mãos de poucos, intensificando o poder de alguns em detrimento de muitos que foram empobrecendo e aumentando essa distância de quem detinha o capital e as riquezas para os demais que tinham como única “propriedade” a sua força de trabalho.

Mas o culto a propriedade privada é cada vez mais forte, protege-se os carros em garagens, enquanto muitos passam por pessoas dormindo nas ruas sem ao menos se importar

com esse fato. Há uma inversão de valores, produto desse cenário de coisificação das pessoas, enquanto, as mercadorias ganham status de “gente”.

Sobre isso, Souza (2017, p. 47), argumenta que, ao “desumaniza-se na produção material, humanizando as coisas produzidas, o homem também desumaniza os outros homens; se as relações sociais e humanas adquirem a aparência de relações entre mercadorias/coisas, os homens também tornam-se coisas”.

Esse cenário vem como resultado da precarização nas relações laborais que se intensificaram com esse contexto mencionado. Na educação, esse processo também foi marcante e pode ser reconhecido na leitura de documentos de agências bilaterais citadas, na quais, os manuais de como devem ser a educação em países em desenvolvimento, no qual essas instituições interferem, criam situações na qual o “produto” dessa intervenção na educação, ou seja, o aluno perde a sua individualidade, sendo um produto que precisa atingir certos padrões de qualidade que é mensurada por essas avaliações externas. Entretanto, essa educação não é a educação que qualifica para a vida, uma educação integral, mas sim uma educação apenas preocupada com o mercado de trabalho, mormente, formando a mão de obra, para continuar alimentado o sistema capitalista.

Esse processo de deterioração das condições de trabalho e do salário, ele é um processo que vem a partir dos anos 60, 70, progressivo e acelerado nos anos 90, que vem as reformas que pioram as condições de trabalho, que teve a ver com a... Com tudo o que é proposto pelo Banco Mundial. Isso vocês já devem ter estudado, mas são reformas que parte da seguinte base, digamos... Tem a ver com o estágio atual do capitalismo. O Estado não pode prover diferente do que foi um período do Fordismo não é? Em que há uma democratização da educação, que tinha a ver com a lógica do capitalismo, daquilo que para as pessoas produzirem mais e poder ter um nível de educação para poder trabalhar, e conseqüentemente comprar mais, então esse foi todo esse processo histórico que no Brasil fez com que também houvesse a localização do Brasil no cenário capitalista, a partir do final dos anos 50 deixou de ser um país em que o predomínio da população era rural. O predomínio se tornou urbano, e o processo de industrialização, essa localização como um país dependente, de economia dependente, mas nesse cenário mundial. Então houve um crescimento da educação pública. O Banco Mundial diz, pra esses países, isso afeta inclusive os países de economia capitalistas centrais, mas essencialmente os países de economia dependente como o Brasil, é uma reorientação de reformas que significaria em essência reduzir o investimento na área da educação. Então, isso é o centro, digamos, e com isso, com essa orientação do Banco Mundial, todas as medidas governamentais, muda governo, sai governo as medidas todas governamentais de lá para cá aprofundaram um processo que vinha ocorrendo, e foi aprofundado, acelerado. Deixaram digamos, desnudos, deixaram a partir dos anos 90, que é o que o Gilberto relata no livro. E obviamente, isso se acelerou, se você compara digamos os anos 90 com o

final dos anos 70, início dos anos 80, há um aceleração, um aprofundamento da precarização. (PUERRO, Mauro, 2018)

Souza (2017) retoma a questão da educação projetada como um fator do estabelecimento da equidade social, quando não um caminho para equacionar as mazelas que são próprias da sociedade capitalista. E, na medida em que, é colocada como possibilidade de transformação do mundo e passagem para o desenvolvimento social, se projeta a educação como um tema quente pelo qual os mais variados vários organismos multilaterais deveriam debruçar suas atenções. O autor chama a atenção para o fato de essas agências (BIRD, OMC, UNESCO, FMI, Banco Mundial) interferirem nas políticas públicas, e muitas vezes são pensados por economistas e pensadores de outros setores, normalmente ligados a economia, mas raramente por pessoas ligadas a educação.

Percebe-se que a educação fortemente influenciada por essas “empresas” e por pessoas ligadas ao mercado e, portanto, traz para a educação preceitos empresarial que podem ser localizados da fundamentação de inúmeras políticas públicas no seio da educação, como aquelas que incentivam estratégias puramente comerciais como metas, bonificação por resultados e a máxima da competência.

O autor ainda ressalta, que “até publicações vinculadas ao governo federal chegam a apontar o descaso dos governos dos entes federativos brasileiros com a escola pública” (Souza, 2017, p.61). Ficando essa brecha na “qualidade” da educação brasileira era importante que esses organismos multilaterais “se apropriem” dos debates em torno do que é preciso para melhorar as políticas públicas educacionais, destacando que esse descaso quer dizer uma ausência de políticas ou estratégias educacionais. Com essa falácia abriu-se caminho para as privatizações da educação, já que o setor público era visto como ineficaz e, para atingir a qualidade na educação, era preciso coloca-la nas mãos de empresas privadas.

Esse processo foi facilitado na década de 1990 com a promulgação da LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/19966) que pela primeira vez possibilitou o lucro pelas empresas privadas que poderiam adotar regimes de empresas e não era mais obrigatório ser enquadradas como filantrópicas. Sendo assim, “A finalidade educacional não seria justificativa aceitável pelo Mercado para diferenciá-la das produtoras de outras mercadorias. Ou seja: a concepção mercantil da educação implicaria a supressão de privilégios para os investimentos na sua produção e comercialização” (CUNHA, 2007, p. 816).

Com uma legislação que facilitava esses processos, além de uma valorização da “coisa privada” em detrimento ao público, foi se colocando em cheque a educação, e a máxima de

que era preciso profissionalizar, precisava ser mais bem gerida, e somente o setor privado seria capaz de fazê-lo com capacidade. Cunha (2007) ressalta que esse processo de privatização não se deu na educação básica da mesma forma que se deu na educação superior, onde as Instituições de Ensino Privadas dominaram o aumento das taxas de matrículas. Na educação básica o processo se deu de outra forma, o setor privado adentrou a educação por meio de formação de professores com cursos de capacitação, ONGs e atuação até mesmo com alunos em programas de aumento da jornada escolar com atividades extras.

O discurso colocado por essas agências pode ser percebido na leitura do relatório Delors (2010) feito á pedido da UNESCO, no qual é posto a visão deles da importância do trabalho desses organismos multilaterais diante dos avanços sociais. “Este relatório é elaborado no momento em que a humanidade, diante de tantos infortúnios causados por guerras, criminalidade e subdesenvolvimento, hesita entre a aceleração do processo, sem ter a possibilidade de controla-lo, e a resignação; vamos, pois, oferecer-lhe outra saída” (DELORS, 2010, p.10).

Ainda no mesmo documento é dito de forma categórica que “Esta mensagem deve orientar qualquer projeto sobre a educação vinculada à ampliação e ao aprofundamento da cooperação internacional que, aliás, constitui o último aspecto destas reflexões introdutórias” (DELORS, 2010, p.10). Esses documentos balizadores das agências internacionais nós traz algumas premissas de como a educação é posta por eles e de como eles se veem como protagonistas nas mudanças sociais que podem ocorrer mediante as mudanças nas políticas educacionais e nas práticas do dia a dia. Essas premissas vêm se difundindo largamente, pelo menos, desde a Conferência de Jomtien (Tailândia), realizada de 5 a 9 de março de 1990, na qual foi aprovada Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, deflagradas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e com forte a influência nos sistemas educacionais nos países ditos em desenvolvimento.

Ao analisar os documentos tem-se uma falsa impressão que a preocupação maior dessa comissão da qual o relatório Delors faz parte é realmente diminuir as desigualdades sociais, entretanto, deve-se perceber a observação de Souza (2017, P.63):

[...] quando falamos em política educacional a partir da década de 1990, afirmamos que há uma política educacional do Estado brasileiro em consonância com os interesses dos vários setores capitalistas nacionais e transnacionais, tornando a educação, Educação Básica, no caso, uma fonte de acúmulo de capital.

A educação começou a passar por um processo de intensificação de sua mercantilização a partir da década de 1990 como resultado da ação direta dessas instituições multilaterais, que a partir de ações diretas e financiamentos em projetos educacionais começaram a adentrar no cenário nacional e trazer conceitos típicos empresariais, como as metas, gestão, profissionalização, resultados, metas, capacitação. Nesse mercado “empresarial” a privatização chegou de forma indireta na rede pública, através de merendas, uniformes, material didático, cursos de capacitação de professores. Na educação superior a transferência de renda se deu mais diretamente por meio de projetos governamentais de transferência de renda como o PROUNI (SOUZA, 2017)

Com essa defesa da pedagogia das competências põe-se em risco o ensino propedêutico e desqualifica a educação que prega um ensinamento de conteúdos e que diz que o aluno precisa de uma formação básica, ou seja, um número mínimo de conhecimentos clássicos. Ao se focar em ensinar o aluno a ter “competências” para a vida, e pensar uma educação mais voltada ao como fazer e não ao que ensinar, tem-se o risco de esvaziar os ensinamentos postos a esse aluno. Tirando-lhe o direito de aprender.

Souza (2017) fala que a tendência é que os programas reduzam os conteúdos e foquem na capacidade do aluno de aprender a aprender, ou seja, o conhecimento esta posto, apenas é preciso ensinar esse aluno a encontra-lo. Esvazia-se assim, uma educação voltada aos conteúdos clássicos.

Saviani (2011) se contrapõe a essas pedagogias, e defende uma pedagógica Crítica que está inteiramente comprometida com os conteúdos, pois, defende que todos os alunos tem o direito a ter a esses conhecimentos e se isso não for defendido na escola pública como um direito e perder-se com as diversas pedagogias, os alunos da escola pública não terá a mesma formação que outros alunos de escolas particulares que mantém uma formação conteudista, distanciando ainda mais os dois tipos de formação. O conhecimento não é neutro e, portanto, faz sentido que se defenda que todos tenham acesso a esse saber e que o processo educativo seja um processo intencional do qual há uma relação intrínseca entre o saber sistematizado e a intenção política. Esse conhecimento sistematizado, que deve ser passado pela escola, é considerado um clássico, ou seja, todo aquele conjunto de saberes que se espera aprender durante o processo de aprendizagem.

Ao pensar a educação com os olhos do Saviani (2011) e retomar o pensamento de Souza (2017) pode-se relacionar as reformas neoliberais com os objetivos do capital para as pessoas, numa roda do sistema capitalista, sendo a escola lugar de formação para esse sistema e não um lugar no qual deva se formar uma pessoa de forma integral que seja capaz de se

relacionar com o mundo do trabalho de forma crítica e produtiva, no sentido, de um produtivismo em todas as relações sociais e não somente para gerar o lucro a outrem. Sendo assim, a educação precisa ser um objeto no qual a sociedade deve estar atenta e nunca acreditar ingenuamente que essas reformas tem como objetivo o desenvolvimento das pessoas, mas sim o desenvolvimento do sistema capitalista e para isso todas as suas instituições são utilizadas magistralmente, como é o caso das agencias multilaterais internacionais que tanto influenciam na educação, “lembrando que no capitalismo a vida da esmagadora maioria da população é servir ao capital – trata-se de uma pedagogia do e para o capital” (SOUZA, 2017, p.79).

Ou seja, a educação voltada para o mercado sob os preceitos do capital abre caminhos para que tudo seja um produto, a educação, o aluno, o saber e assim por diante. Isso pode ser observado no relatório Delors (2010) quando ele traz em uma de suas propostas para “melhorar” a educação :

No decorrer dos debates, evoquei uma solução mais radical: uma vez que a educação ao longo da vida vai implementar se aos poucos, seria possível vislumbrar a hipótese de atribuir a cada jovem, no início de sua escolaridade, um crédito-tempo que lhe desse direito a determinado número de anos de ensino. Esse valor seria creditado na conta de uma instituição que, em relação a cada jovem, ficaria encarregada de gerenciar, por assim dizer, o capital de tempo aprazado mediante recursos financeiros adequados (DELOR, 2010, p.22).

O documento traz inúmeras recomendações para a educação e para todos os seus entes envolvidos, com parágrafos específicos para cada um. Na leitura observa-se que as orientações numa primeira leitura, é muito positiva, apontando diversos fatores nos quais se pode interferir para que haja melhorias na educação. Mas essas recomendações se misturam com os preceitos do capital, pode se observar essas duas faces no texto em determinados momentos como esse “De fato, a educação constitui um bem coletivo que não pode ser regulado pelo simples jogo do mercado” (DELOR, 2010, p.36). Neste trecho sobressai-se uma preocupação, uma prerrogativa na qual, a educação, não deveria se submeter-se as leis de mercado, entretanto, logo em seguida, apenas algumas linhas depois vê-se nítido a prerrogativas do mercado inseridas nas tais recomendações:

Nem por isso a Comissão subestima a importância das condicionantes financeiras e preconiza a implantação de parcerias entre setor público e privado. Para os países em desenvolvimento, o financiamento público da educação básica continua sendo uma prioridade, mas as opções adotadas não

devem desestabilizar a coerência do sistema no seu conjunto, nem prejudicar os outros níveis de ensino (DELOR, 2010, p.36)

Dessa forma, é importante fazer uma leitura crítica desses documentos balizadores das agências multilaterais, para procurar entender, de fato, os objetivos das reformas neoliberais que adentraram por toda a América Latina, a partir da década de 90, trazendo resultados marcantes no Brasil. Como consequências desse processo, tivemos inúmeras mudanças na carreira docente em todos os níveis da educação. Mas nos debruçaremos na educação básica, na qual se entrelaça com nosso objeto de estudo, e se faz necessário toda essa contextualização para uma melhor compreensão de por que houve tantas e marcantes greves na década de 1990 e de como se chegou a greve de 97 dias do ano de 1993, que teve uma de suas consequências a ocupação da Alesp, como uma forma de resistências e pressão dos professores, diante de um governo que não dialogava com a categoria.

Esse movimento de resistência perdurou por nove dias e sintetizou as lutas dos professores diante de tantas transformações em curso, das quais, como consequência estava a precarização do trabalho docente.

Souza também aponta em seus escritos que essas novas pedagogias como a pedagogia de competência, além de esvaziar de conteúdo das aulas, e muitas vezes os professores serem submetidos a apostilas de conteúdos prontas focada em competências e não em conhecimento, tem um caminho ainda mais dramático para a educação que é os resultados desse processo:

O novo trabalhador da formação por competências deve ser dócil, disciplinado, multifuncional, sempre disposto e pronto para servir ao capital, sempre que convocado. A escola tornou-se o lugar privilegiado para formação do exército industrial de reserva, deixando de ser o lugar para a socialização do conhecimento e da cultura universais (SOUZA, 2017, p.81).

O autor ainda ressalta que essa multifunção que atualmente é exigida do trabalhador esta muito longe de ser um trabalhador mais qualificado, ao contrário, se desqualifica o trabalhador para que ele seja cada vez menos capaz de chegar a uma condição de educação próxima a educação burguesa (SOUZA, 2017). Quando se pensa em uma educação completa como era descrito por Marx, chega a se pensar numa educação do homem integro, capaz de formar o homem para a vida, um homem inteiro que é capaz de assumir qualquer posto de trabalho dentro de uma fábrica, ou seja, uma educação libertadora, na qual o trabalho é um principio educativo e não apenas uma ferramenta do capital (KRUPSKAYA, 2017).

Essas pedagogias “modernas” vem na contra corrente dos preceitos defendidos por Saviani, Marx e Krupskaya, mas de total consonância as recomendações dos documentos dos organismos multilaterais, como é o caso da Unesco, mencionado acima. Diante desses avanços de políticas públicas voltadas a ordem do capital, na qual a educação é vista como uma ferramenta de acumulo de capital, a mercantilização do ensino é algo de praxe nos países em desenvolvimento e como consequências um mundo do trabalho cada vez mais precarizado para o professor, que na década de noventa utilizou-se da ocupação como uma arma de luta e resistência diante de tantos avanços neoliberais, que por meio das reformas, destruía carreiras e alguns poucos benefícios que esses trabalhadores tinham conseguindo com lutas anteriores.

A educação transformada em mercadoria passou por vários mecanismos para validar esse processo que se iniciou na década de noventa, assim, como outras reformas neoliberais de Estado. Sendo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) já trazia possibilidades da privatização do ensino, e mesmo o PNE (Plano Nacional de Educação), mesmo de governos petistas como no ano de 2003, manteve essas brechas na lei, e ainda reforçou possibilidades de maior abertura do mercado na educação. Sendo utilizada muitas vezes a palavra gratuita, em vez de pública. Ou seja, abria-se caminho para a terceirização na educação, por meio de PPP (Parcerias Públicas Privadas), ONGs e outras redes de escolas privadas que poderiam vender seus serviços ao governo provendo as vagas necessárias. E muitos recursos públicos que deveriam ir para as escolas públicas eram transferidas para entidades privada. Esse cenário contribuiu ainda mais para a proletarização do professor, que foi perdendo sua autonomia, e seu trabalho esvaziando-se. Esse processo se deu em grande parte pela efervescência da valorização do privado em detrimento ao público, e jargões empresariais foram cada vez mais adentrando a educação, como competências, responsabilidade, resultados, gerenciamento. Diante dessa ideologia privatizante os professores foram encurralados por políticas públicas que estava cada vez mais preocupada com o controle do professor e dos processos pedagógicos do que com o ensino dos alunos. Um exemplo claro disso, são os cadernos do aluno e do professor que são adotados pela rede estadual de São Paulo, no qual prevalece a chamada pedagogia das competências em descaso ao conteúdo que é mínimos, afinal para esses preceitos o aluno não precisa saber uma gama muito grande de conhecimento, mas se ele aprender apenas a aprender, ou seja, buscar as informações, é o resultado ideal para o mercado de trabalho, afinal esse aluno aprendeu como aprender apenas o que lhe é necessário e imediato para executar uma tarefa e não para formar um pensamento crítico. O aluno é exposto a isso, perde o direito a conteúdos clássicos, mas o discurso posto é ao contrário. Esse aluno tem direito a autonomia e, portanto, só terá contato a ela, se lhe for

estimulado a aprender a aprender, e ao professor lhe cabe “apenas” o papel de mediador dessa situação. E quando o professor se nega a esse papel pode ser responsabilizado até mesmo criminalmente, afinal ele está tirando o direito do aluno a educação, que nas propostas das reformas neoliberais se resumem a isso, o aluno tem direito a uma educação que lhe vai ensinar conteúdos mínimos que lhes possibilitem viver, conviver em sociedade e trabalhar, alimentando o exercido de mão de obra que o capital necessita (SOUZA, 2017).

Outro aspecto importante das reformas neoliberais que se iniciaram na década de noventa, foi um processo de formação dos professores de forma mais rápida, além da introdução do ensino à distância (EAD) como uma das ferramentas mais eficaz nesse processo de formação rápida do professor, além de um mercado cheio de possibilidades para o mercado privado, no qual várias empresas começaram a vender serviço ao Estado, formando professores e capacitando professores já formados, abriu-se um mercado extremamente rentável. Ao se consagrar essa formação rápida dos docentes, na contra mão desse processo, foi-se exigindo cada vez mais do professor que deveria ser um professor polivalente e ao mesmo tempo também capacitado no atendimento de crianças especiais, mesmo que esse, nunca tivesse a mínima formação para isso. Afinal, a educação deveria ser inclusiva. Nesse processo das reformas neoliberais foi se individualizando também as relações e responsabilidades. A relação aluno e professor foram privatizados, no sentido que quando algo não dá certo, e o aluno não aprende, não existem outras relações como sócio cultural, psicológicas, estruturas escolares, econômicas. O professor é culpabilizado. Se o aluno não aprende, culpa do professor que não é eficiente para ensina-lhe a adquirir as competências necessárias e tão divulgadas nos cursos de formação de professores e materiais de apoio, entenda-se as apostilas impostas ao professores. Essa política de responsabilização pode ser analisada ao ver os mecanismos de controle cada vez com um destaque maior nas secretarias de educação e todo o trabalho pedagógico voltado para eles. Como é o caso do SARESP que é uma avaliação, pela qual muitos professores trabalham o ano todo com o foco, pois, se a escola atingir um bom resultado junto a outros fatores como evasão, retenção escolar que culminam no IDESP, índice que todo ano premia os bons professores com bônus, ou seja, por essa ótica o bom professor é aquele que segue as regras do jogo e obtém bons resultados nesses mecanismos de avaliação e controle.

Essas reformas das quais estamos presenciando no Brasil, já foi feita em Nova York, e não foi bem sucedida. O resultado dela foi a entrega da escola pública para entidades privadas, que resultou numa precarização do ensino e da carreira docente. Essa análise é feita por Diane Ravitch (2011) em seu livro, no qual ela faz uma *mea culpa* sobre esse processo

educacional na rede de ensino estadunidense da qual fazia parte. Mas no Brasil, estamos repetindo esse processo desde 1990 em todas as esferas da educação e por todos os governos por qual passamos, seja ele governos do PSDB ou até mesmo governos do PT. Que é importante mencionar que por diversos mecanismos de transferências de verbas públicas, projetos e leis, abriu de vez o mercado educacional para empresas privadas, principalmente no ensino superior.

Para o professor, o prejuízo maior foi a derrubada do Estatuto do Magistério, uma conquista da categoria do ano de 1985 na qual havia um plano de carreira para o docente, que previa evolução funcional por tempo de magistério, o que fazia com que os professores pudessem terminar suas carreiras em sala de aula, sem precisar ir para cargos de chefias para se sentir valorizado e conseguir uma remuneração melhor. Com esse plano de carreira que existia o professor poderia ter uma aumento de salário final de 170% ao salário inicial e a professora poderia atingir 175% de aumento com a evolução funcional. Neste contexto, podia-se ficar em sala de aula professores experientes sem precisar recorrer a outros cargos para um salário mais digno. O professor no Brasil recebe cerca de 60% por cento de um profissional com nível superior em início de carreira, ou seja, um salário muito defasado de outras carreiras, e com as reformas neoliberais esse cenário só se agravou. Com as reformas na previdência iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e aprofundadas nos governos petistas, os funcionários públicos, e principalmente os professores sofreram muito, perdendo algumas vantagens da carreira do funcionários públicos, que foi duramente atacado com as reformas do Estado iniciadas no governo FHC em 1994. Os governos estaduais e municipais seguiram o mesmo exemplo e no estado de São Paulo, o golpe aos professores foi dado em meados de festas de final de ano, em 1997:

Em São Paulo, o então governador Mário Covas e a secretária de educação Rose Neubauer impuseram, sem nenhuma conversa prévia, sequer com o sindicato dos professores estaduais – APEOESP-, um novo plano de carreira; a Lei Complementar 836/1997, datada de 30 de dezembro do mesmo ano, votada entre natal e ano novo -; e alguns ainda dizem que nosso “ilustres e honrados” são avessos ao trabalho” (SOUZA, 2017, p. 184).

Entende-se perfeitamente a ironia do autor ao mencionar uma lei aprovada na calada da noite para prejuízo dos professores, período de férias escolares e festas de final de ano, no qual, muitos professores se desligam dessas questões políticas, e até mesmo a sociedade está entretida com as comemorações do período. Uma lei aprovada sem o conhecimento da categoria e em prejuízo de todos. Essa lei alterava a evolução funcional, mais um passo para a

precarização da carreira. Pois, ligava a evolução funcional critérios de avaliação. Com essa nova lei o professor pode chegar com 18 anos ao nível final da carreira, ou não sair do primeiro se não fizer mestrado, doutorado ou os aperfeiçoamentos. Essa lei também instituía que o professor para ter uma evolução precisava se submeter a uma prova. Inicialmente só poderiam ser promovidos 20% do quadro de professores, mas em 2011, essa exigência foi alterada pela ALC 1143/2011. E todos os professores que conseguissem a pontuação exigida conseguiria a promoção. A política de bonificação por resultados implantada em 2008 (Lei Complementar 1078/2008) foi uma boa estratégia para avaliar os resultados, ou seja, o trabalho do professor e ao mesmo tempo de forma subjetiva incentivar a aprovação de alunos mesmo com pouco rendimento, como afirma Souza:

O resultado mais previsível de tudo isso é uma pressão permanente dos gestores nas escolas para que os professores aprovem seus alunos independentemente de seu nível de aprendizado, ou mesmo entre os professores – uns contra os outros – para aprovar os alunos- pois, quanto menos aprovação, menor o IDESP e menor a bonificação (SOUZA, 2017, p. 195).

Como prevista das reformas de estado e também atingindo os professores, esse só eram considerados estáveis depois da Lei Complementar 52.344/2007, após três anos de estágio probatório, no qual o funcionário público é submetido a avaliações constantes. Podendo professor ser demitido ao final desse período se não passar na avaliação da administração, ou seja, o professor é obrigado a se submeter aos preceitos de uma educação mercantilista, na qual se prevalece o ensinar o aluno apenas conteúdos estipulados pelos apostilamentos impostos pelos governo com o foco nas avaliações externas, deixando de lado, a preocupação em ensinar os conteúdos clássicos aos alunos.

Mas talvez o mais visível das reformas neoliberais na educação seja a contratação de professores de forma precária por contrato, na qual o professor desempenha a mesma função com as mesmas obrigações dos professores concursados, os efetivos, mas sem ter quase nenhum direito e nenhuma estabilidade no emprego. Isso foi regulamentado no estado de São Paulo em 2009 através da Lei Complementar 1093/2009. Hoje temos a criação de várias categorias trabalhando no estado de São Paulo de forma precarizada, esse processo também traz como resultado a desunião da dos professores. Já que existem no estado de São Paulo os professores efetivos que são os concursado, os professores F que são os estáveis, não são efetivos, mas tem certa estabilidade e alguns direitos. Os professores categorias O são contratados e podem ter aulas atribuídas. Os professores das categorias V, a forma mais

precária do trabalho docente, são os professores eventuais, que só ganham as aulas dadas quando entrar em sala de aula para substituir outro professor.

Todo esse contexto apresentado é resultado das políticas neoliberais adotadas a partir de 1990 com suas reformas seguindo os preceitos dessa ideologia política:

Houve uma mudança significativa nas condições do exercício da docência, na rede pública estadual paulista de educação, em São Paulo, a partir do final da década de 1990; essas mudanças refletem as orientações dos organismos multilaterais, como a UNESCO (SOUZA, 2017, p.199)

Dentro dessas recomendações de organismos multilaterais como a UNESCO está o aligeiramento da formação docente, denunciada não apenas por Souza (2017), mas também já apontado por Freitas (1999) no final da década de noventa, já refletindo as mudanças na formação do professor como preceitos das políticas neoliberais:

Esse rebaixamento das exigências em vários níveis – corpo docente, carga horária –, aliado às pressões dos sistemas de ensino estaduais e municipais para a qualificação de seus docentes até 2007, em cumprimento à LDB e na ausência de política de expansão qualificada do Ensino Superior público, que demandaria maior volume de recursos financeiros, tem causado a proliferação de cursos de 1.600 horas e a criação de numerosas instituições privadas que se beneficiam dessas condições “ideais” para seu crescimento e expansão, nem sempre com a qualidade necessária (FREITAS, 1999, p.22)

Freitas (1999) traz as mesmas preocupações na década de noventa, das apontadas por estudos mais recentes, nas quais ele descreve como a formação de professor é esvaziada após as reformas neoliberais e que esse profissional é preparado para exercer uma atividade mais técnica, lhe tirando das mãos o trabalho intelectual e o domínio pelo próprio trabalho que cada vez menos lhe pertence, transformando o professor num facilitado para que o aluno aprenda a se adaptar e conviver nessa sociedade capitalista, sendo útil ao sistema, mas esvaziado de pensamento crítico e capacidade de reflexões a cerca de seu contexto social. Dentro desse embate de mudanças na educação está às posições contrárias de quem defende a permanência do curso de Pedagogia com a amplitude de formar professores da educação infantil, gestores e pensadores capazes de pensar as políticas públicas educacionais, bem como novas propostas de ensino. Do outro lado está quem defende que o Curso Normal Superior que foi implementado com as reformas neoliberais que tem como objetivo formar um profissional, apenas de sala de aula, um executor de tarefas, o tipo ideal de professor que foi formado pelo

mercado e tem como missão formar os alunos para o mesmo mercado, pessoas capazes de realizar as tarefas dadas:

No que tange às concepções de formação, assistimos ao retorno da concepção tecnicista do educador (neotecnicismo), tal como anunciado por Freitas (1992), com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional, sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões (FREITAS, 199, p.28)

O autor ainda traz alguns debates sobre a importância da Base Comum Curricular como uma ferramenta de luta por uma formação de qualidade dos professores, ao mesmo tempo em que aponta que esse mesmo mecanismo antes uma garantia de boa formação, depois da interferência dos organismos multilaterais se tornaram mais um elemento balizador das reformas neoliberais:

O processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE em 1997, insere-se no processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI,18 e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor x generalista, professor x especialista e especialista x generalista (FREITAS,1999, p.34)

Os autores tratados até aqui discutem a influência dos organismos multilaterais nas políticas públicas em educação, além das diversas reformas que foram implementadas a partir da década de noventa e como resultado trouxe uma desvalorização da carreira docente, precarização do trabalho, além de reestruturação dos cursos superiores que formam professores, trazendo uma diminuição nas exigências e como consequência uma formação também precarizada. Isso tudo vem ao encontro de políticas neoliberais que são incrementadas na América Latina e é defendida por muitos teóricos defensores das ideologias neoliberais como o único caminho para se chegar ao desenvolvimento e diminuir as desigualdades sociais. A UNESCO, uma das grandes representantes desse discurso, tem-se

propagado como uma entidade preocupada com os rumos da educação mundial como alternativa para melhorar as condições de vida, pois, somente ela é capaz de formar as pessoas para o mercado de trabalho. Essas prerrogativas já foram observadas no relatório Delors (2010), como também em outros documentos da entidade, como é o caso dos escritos de Carnoy (2002) intitulado *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Neste documento o autor traz o conceito de mundialização que significa que as tecnologias e saberes de um país não são limitados por fronteiras, e dois fatores importantes para esse processo são a inovação e a informação. Neste documento Carnoy (2002) afirma que a mundialização não está ligada a nenhuma ideologia, mas ao mesmo tempo, ele ressalta que na educação é importante um processo de descentralização do Estado. Nessa leitura pode-se compreender que esses preceitos mencionados pelo autor estão diretamente ligados a ideologia neoliberal. Defende também as reformas como uma forma de tornar o governo mais eficaz. O documento continua relacionado à mundialização com a educação e destacando aspectos como melhor formação profissional, flexibilidade, o conceito de polivalente, por fim, defendendo abertamente as reformas neoliberais como uma forma eficaz de melhorar a educação, discurso esse da UNESCO, da qual esse documento discutido faz parte.

É compreensível a posição do autor diante das reformas neoliberais implantadas com a ajuda da UNESCO, seu patrão.

Nos setores da educação e da formação, as reviravoltas da economia mundial desencadearam três tipos de reação: as reformas que correspondem à evolução da demanda de qualificações nos mercados, nacional e internacional, do trabalho e às novas ideias sobre a maneira de organizar a produção do sucesso escolar e da competência profissional podem ser qualificadas de .reformas fundadas na competitividade.; as reformas que correspondem a restrições do orçamento do setor público e das rendas das sociedades privadas, reduzindo os recursos de que dispõem o público e o privado para financiarem a educação e a formação, podem ser qualificadas de .reformas fundadas nos imperativos financeiros.; por último, as reformas que tentam realizar o importante papel político da educação como fonte de mobilidade e nivelamento sociais podem ser qualificadas de .reformas fundadas na equidade (CARNOY, 2002, p.55).

Carnoy (2002) descreve ao longo do documento os benefícios das reformas neoliberais para a educação e o desenvolvimento social, porém, é importante observar esse texto como um documento feito por uma agência multilateral que implanta em diversos países tais reformas, portanto, não se pode esperar outra posição do autor. Esses documentos ao serem disseminados sem uma leitura crítica pode dar uma falsa impressão que o problema da

educação brasileira sempre foi as políticas públicas e que com as reformas defendidas e a liberalização do mercado educacional que se iniciou a partir de 1990 pode ser algo positivo para a educação, já que ao torna-la uma campo de competitividade com os preceitos empresarias e do mercado, ela se tornara-la mais eficiente, trazendo para a sociedade a solução de um problema antigo, que é a educação, ou a falta dela no caso. Já que pelos preceitos do capital, da privatização e das iniciativas privadas a eficiência prevalece em detrimento de outros fatores importantes e como consequência tem-se um esvaziamento da educação com conteúdos minimizados pelos sistemas de apostilamentos e a precarização do trabalho docente, já que o professor vê cada vez mais seu trabalho como algo alheio que não lhe pertence mais. Como resultado, alunos prontos para executar tarefas no mercado de trabalho, mas sem senso crítico e capacidade de relacionar os contextos sociais com a sua realidade. E professores cada vez mais desvalorizados, desmotivados e adoentados.

Diante desse contexto, não restava mais alternativas, além da luta que poderia ser travada nesse momento, e a tentativa de resistência se deu mais uma vez pelas greves, nas quais na década de 1990, foram inúmeras e massivas, chegando a atingir quase 100 por cento de paralisação dos professores. Na esteira desses movimentos paredistas, inclusive, a greve de 1993, se constituiu como uma das mais longas realizadas pelos professores de rede pública paulista, além de trazer, como algo novo, uma tática comumente utilizada pelos trabalhadores, no “chão da fábrica”, a ocupação do espaço público e importante símbolo do poder legislativo imperante na sociedade burguesa.

Desde muitos anos atrás categoria dos professores havia adentrando de vez no universo organizativo e nas lutas que são próprias daqueles que vivem no mundo do trabalho, mas, ainda, segmentos expressivos dessa categoria não se viam formalmente fazendo parte desse mundo, embora, ironicamente, se utilizassem, cada vez mais, de mecanismos de organização política e táticas de intervenção social, que eram comuns ao conjunto da classe trabalhadora.

Esse estudo ainda em curso, objetiva, reconstruir um instante que julgamos significativo da história social da educação brasileira, e também discutir os processos que trouxeram a subsunção, a perda da autonomia e a precarização do trabalho docente, que se expressam nas constantes e intermináveis greves eclodidas na década de 1990, como foi o caso daquela registrada em 1993, que culminou com a ocupação da Assembleia Legislativa de São Paulo, como uma forma de resistência e um dos últimos recursos, para chamar a atenção da sociedade e pressionar as autoridades governamentais para a abertura de negociações.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação**. Brasília: CNPq, IBICT, UNESCO, 2002.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e sociedade**, out 2007, vol. 28, nº 100, p. 809-829.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo, Brasília: Cortez, UNESCO, MEX, 1999.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e sociedade**, ano XX, nº 68, dez 1999, p. 17-44.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e sociedade** 100, v. 28, número especial, 2007, p. 1203-1230.

FRIGOTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceptual no campo educacional. In GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRUPSKAYA. **A Construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulinas, 2011, 1ª edição.

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos Públicos- ensaios sobre a mercantilização da educação básica no Brasil**. São Paulo: Usinas Editorial, 2017

Entrevista

PUERRO, Mauro. Realizada em 05 de janeiro de 2018