



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

ANA CAROLINA DE ASSIS FULFARO

**Escolas ocupadas e formação política: da luta estudantil
à reação conservadora**

CAMPINAS
2020

ANA CAROLINA DE ASSIS FULFARO

Escolas ocupadas e formação política: da luta estudantil à reação conservadora

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: PROFA. DRA. CAROLINA DE ROIG CATINI

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ESTUDANTE ANA CAROLINA DE ASSIS FULFARO, E ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA CAROLINA DE ROIG CATINI.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F956e Fulfaro, Ana Carolina de Assis, 1990-
Escolas ocupadas e formação política : da luta estudantil à reação conservadora / Ana Carolina de Assis Fulfaro. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Carolina de Roig Catini.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas - Ocupação. 2. Formação política. 3. Estudantes - Mobilização. I. Catini, Carolina de Roig, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Schools occupations and political formation : from student struggle to conservative reaction

Palavras-chave em inglês:

Schools occupations
Political formation
Student mobilization

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Luciano Pereira
Débora Cristina Goulart
Evaldo Piolli

Data de defesa: 20-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-3204-3470>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0390560463564810>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Escolas ocupadas e formação política: da luta estudantil
à reação conservadora**

Autora: Ana Carolina de Assis Fulfaro

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Luciano Pereira
Prof^a Dr^a Débora Cristina Goulart
Prof. Dr. Evaldo Piolli

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos ex-estudantes participantes da presente pesquisa, que de maneira tão solícita se dispuseram a contribuir e compartilhar sobre a intensidade da experiência vivida.

À luta secundarista, que inspirou a realização desta pesquisa, mostrando a potencial força transformadora da juventude e o anseio por relações educativas vivas e que transbordem as possibilidades de como se aprende e se ensina.

Agradeço à Carolina Catini, com quem tive o prazer de trabalhar durante os últimos 3 anos e que proporcionou momentos de aprendizados imensuráveis, desde as disciplinas de pós-graduação e de graduação, reuniões e conversas, e através de seu enorme comprometimento com as relações educativas. Agradeço também pelas críticas afiadas e sérias, que não deixaram de ser sempre pautadas pelo companheirismo e preocupação com o desenvolvimento de uma pesquisa com viés crítico e comprometido.

À professora Débora Goulart e ao professor Evaldo Piolli, pelas fundamentais problematizações durante a banca de qualificação, realizadas de forma fraterna e acompanhadas do incentivo à formação e à construção do conhecimento científico crítico, e pelo acompanhamento desta pesquisa até sua defesa.

Meu agradecimento à Rodrigo Francisco Maia, pelos diálogos e aportes fundamentais, assim como pelo apoio amigo em praticamente todas as fases de minha formação acadêmica. Também quero agradecer a Gabriel Fardin pelas conversas sobre a pesquisa, pela leitura atenta e as observações precisas às várias versões elaboradas durante todo seu desenvolvimento. Além do auxílio e preocupação durante esse processo, todas as trocas e ideias foram substanciais. Agradeço também à Guilherme Zanni, principalmente pelo companheirismo e suporte tão importantes frente ao nível de concentração que a pesquisa científica nos exige, mas também pela ajuda com revisão, comentários e outros auxílios desde o início da pós-graduação.

Agradeço ainda à Lívia Tonelli, por todo o estímulo e afeição tão fundamentais em muitos momentos da realização desta pesquisa. À Pamela Penha pela leitura de partes do

texto, incentivo e compreensão com os momentos de imersão. À Mauro Sala, pelas importantes contribuições teóricas, mesmo que as vezes de maneira indireta e à Regiane Souza pela leitura e auxílio com a revisão do texto. Também agradeço a outros amigos que ajudaram de alguma forma durante todo esse período de grande esforço.

Aos estudantes de antes e de agora, com quem pude intercambiar momentos de ensino-aprendizagem dentro e fora das salas de aula, que inspiram para a construção de ferramentas que possibilite irmos para além da miséria do possível. Aos professores colegas de trabalho que compartilham momentos de angústia e aflição, mas sem perder a sensibilidade e solidariedade tão caras em um ambiente escolar muitas vezes embrutecedor.

Aos meus camaradas, cujo convívio e trocas trazem a certeza de que só é possível viver e ver sentido no cotidiano escolar, assim como nessa realidade social que nos rouba o presente e o futuro, sem se conformar com o cotidiano e a realidade tais como são.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa trata do movimento de ocupações das escolas estaduais paulistas ocorrido em 2015, a partir da experiência de jovens que participaram da ocupação de duas escolas na cidade de Campinas/SP, uma escola localizada no centro da cidade, e outra localizada na periferia. O movimento se contrapôs ao projeto de “reorganização” escolar do governo do estado e, através da experiência viva da luta, apontou críticas à educação escolar, experimentando mudanças nas relações educativas com relações de solidariedade e a apropriação da gestão e organização da escola. Destaca-se a auto-organização através da realização de assembleias, comissões e uma forma de organização do movimento que priorizou a abertura e o incentivo à participação secundarista na construção das ocupações. Busca-se compreender como esses processos ocorreram, quais são as diferenças da ocupação do centro e da periferia, e suas influências na formação política desses estudantes. Ao longo da dissertação, propõe-se o estudo acerca das políticas neoliberais para a educação e a tendência de privatização das relações educativas, sua conexão com as relações de trabalho, e o entendimento sobre o contexto político, econômico e social de polarização social em que as ocupações ocorreram, o movimento de ocupações nacional de 2016 e a reação conservadora que se gestou. Para investigar essas questões, realizamos entrevistas semiestruturadas com 13 jovens que participaram das ocupações das duas escolas, além da análise qualitativa de trabalhos acadêmicos, e levantamento de informações a partir de reportagens jornalísticas, produções culturais e das páginas do *Facebook* das ocupações em questão. Verificou-se que para as entrevistadas e entrevistados a experiência é tomada como fonte de formação política que contribuiu para a alteração da visão de mundo. A crença no papel transformador da educação e na ação política coletiva são destacadas por eles e as ocupações mostraram potenciais importantes para a transformação das relações concretas. No entanto, existem limites colocados pela própria realidade social, e a que vivemos no momento presente transborda contradições. Após o movimento de 2015 o Estado avançou nas medidas repressivas ao movimento secundarista e buscou estabelecer tutelas sob a organização estudantil. Políticas de cunho neoliberal que aprofundam a precarização da educação pública foram aprovadas, o que vai contra um projeto de escola com espaços de construção crítica do conhecimento e de organização estudantil numa perspectiva que questione o *status quo*, somado à uma reação conservadora com movimentos organizados de direita atuando na política nacional. Em vista disso, é necessário explorar sobre qual foi a continuidade da formação política e da própria organização do movimento. As ocupações de escola protagonizadas por estudantes secundaristas nos anos de 2015 e de 2016 são um marco no que se refere à luta pela educação pública no Brasil e mostraram um potencial de ação política. Cabe às nossas pesquisas a reflexão sobre as perspectivas, potencialidades e possíveis limites dessa forma de luta.

Palavras-chave: Ocupação de escola. Formação política. Mobilização estudantil.

ABSTRACT

This research deals with the movement of occupation of state schools in São Paulo occurred in 2015, from the experience of young people who participated in the occupation of two schools in the city of Campinas / SP, one located in the city center, and another located in the periphery. The movement opposed the project of the state government's school "reorganization" and, through the living experience of the struggle, pointed criticism to the school, experiencing changes in the educational relations with solidarity relations and the appropriation of the management and organization of the school environment. Self-organization stands out through the holding of assemblies, commissions and a form of organization of the movement that prioritized the opening and encouragement of the secondary school students in the construction of occupations. We seek to understand how these processes occurred, what are the differences in the occupation of the center and the periphery, and their influences on the political formation of these students. In addition, we also seek to understand their conception of education, political action, and social transformations. Throughout the dissertation, it is proposed the study about neoliberal project of education and the tendency of privatization of the educative relations and its connection with the work relations, the understanding about the political, economic and social context of social polarization in that the occupations took place, the 2016 national occupations movement and the conservative reaction that has arisen. To investigate these issues, we conducted semi-structured interviews with 13 young people who participated in the occupations of both schools, as well as the qualitative analysis of academic work, journalistic reports, cultural productions and the Facebook pages of the occupations in question. It was found that for all interviewees the experience is taken as a source of political formation that changed the world view. The belief in a transformative role of education and collective political action are highlighted by them. However, we see a movement of appropriation by business sectors of terms used by the movement, such as greater student "participation" and the idea of a school connected to the reality of students, with the aim of approving neoliberal policies that deepen the precariousness of public education, to remove from school the possibility of spaces for the critical construction of knowledge and student organization in a perspective that questions the *status quo*. The school occupations carried out by high school students in 2015 and 2016 are a milestone in the fight for public education in Brazil and showed a potential for political action. It is up to our research to reflect on the perspectives, potentialities and possible limits of this form of struggle.

Keywords: Schools occupations. Political formation. Student mobilization.

SUMÁRIO

Introdução	11
Escolas ocupadas do centro e da periferia	18
A escola ocupada do centro	19
A escola ocupada da periferia.....	21
Participantes da pesquisa	22
Estudantes da escola ocupada do centro.....	23
Estudantes da escola ocupada da periferia	28
Divisão dos capítulos.....	33
CAPÍTULO 1. Educação escolar, trabalho e políticas neoliberais	35
1.1. Estado, privatização e direito à educação.....	36
1.1.1. Neoliberalismo e direito à educação no Brasil	41
1.1.2. “Reorganização” da educação, política de adaptação neoliberal	46
1.1.2.1. A “reorganização” escolar de 2015	48
1.2. A “flexibilização” nas conexões entre escola e trabalho	55
1.3. Projetos de educação para um capitalismo em crise.....	64
CAPÍTULO 2. O movimento de ocupações secundaristas: contexto e desenvolvimento	69
2.1. Junho de 2013: ciclo de protestos e polarização social	73
2.2. As ocupações de escola no Estado de São Paulo.....	78
2.3. Ocupações de escola em Campinas/SP	88
2.3.1. Localização das escolas ocupadas em Campinas/SP.....	93
2.3.2. Ocupações: uma escola no centro e uma na periferia de Campinas	94
2.3.3. Centro e periferia: algumas diferenças	98

CAPÍTULO 3. “A escola é nossa!”: ocupação de escola e formação política	107
3.1. Ocupações de escola <i>ou</i> por outra concepção de educação escolar	108
3.2. O processo de construção de relações igualitárias no interior das ocupações	120
3.3. Processos decisórios e auto-organização	129
3.3.1. Comunicação entre as escolas ocupadas	133
3.3.2. Apoio externo e autonomia política.....	135
CAPÍTULO 4. A continuidade do movimento secundarista e o impacto da reação ..	142
4.1. Pós ocupações: a escola e a formação política em disputa.....	143
4.2. Ocupações em 2016: enfrentando a violência estatal	149
4.3. Participação política em um contexto de polarização	154
Considerações finais	164
Referências bibliográficas	173
ANEXO.....	183

Introdução

No ano de 2015 mais de 200 escolas tiveram a sua normalidade subvertida no estado de São Paulo. A onda de ocupações veio em resposta à política do governo de Geraldo Alckmin (PSDB) chamada “reorganização” escolar, proposta que envolvia o fechamento de um grande número de escolas e salas de aula para transformar as escolas em unidades escolares de ciclos únicos, ou seja, concentrar o ensino fundamental numas escolas e o ensino médio em outras escolas (SÃO PAULO, 2015a). Com essa medida, cerca de 300 mil estudantes seriam afetados, muitos teriam que se deslocar quilômetros de distância de suas casas para as escolas que seriam remanejadas, salas de aula ficariam superlotadas, dentre outros prejuízos.

A aprovação do projeto se deu sem consulta ou debate com a comunidade escolar. Buscando ser ouvidos para questionar a medida, estudantes fizeram reuniões com representantes da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP), seguidas de manifestações de rua, abaixo-assinados e outras formas de protesto. A resposta que tiveram foi que a “reorganização” seria aplicada de qualquer maneira. No dia 9 de novembro, um mês após a primeira manifestação protagonizada pelos estudantes, uma escola na grande São Paulo foi ocupada, a qual serviu de exemplo para as outras em todo o estado, provocando uma onda de ocupações (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016).

A ação desencadeada tomou os meios de comunicação e a opinião pública se tornou favorável na medida em que crescia a intransigência do governo que reprimia estudantes declarando “guerra” ao movimento (JORNALISTAS LIVRES, 2015), em resposta a uma pauta que parecia legítima à população, uma vez que a “reorganização” fora apresentada pelo governo a partir da proposta de fechamento de 94 escolas no estado. Como parte do método de luta, estudantes se apropriaram das escolas, dormindo, comendo, limpando, organizando atividades artísticas e culturais, debates, aulas públicas, além da forma de organização baseada na divisão de tarefas e realização de assembleias para deliberação das pautas.

Em Campinas/SP, 11 escolas foram ocupadas no total. As ocupações tiveram início na cidade em uma terça-feira, dia 17 de novembro, com uma escola ocupada no centro, que também foi a última a desocupar no dia 23 de dezembro - além do posicionamento contrário à “reorganização” escolar, os secundaristas desta escola elencaram enquanto pauta a retirada da diretora do cargo, que adotava posturas autoritárias dentro do ambiente escolar. Em âmbito estadual, durante essa semana se multiplicaram as ocupações que, em um “efeito

em cadeia”, aumentou com cerca de 8,2 escolas ocupadas por dia (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 111). A semana seguinte que teve início no dia 23, semana de realização do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹, significou um aumento enorme da quantidade de ocupações na cidade: de duas ocupações iniciais, passou para 10 escolas ocupadas, dentre elas, seis escolas localizadas em regiões periféricas.

Os secundaristas enfrentaram as mudanças propostas pelo governo através do embate com direções de escola, com a Secretaria de Educação e polícia. Com isso se manifestaram contra a proposta e o autoritarismo da gestão estadual, mas também questionaram o modelo educacional vigente, colocando na prática experiências distintas do que estavam acostumados no cotidiano escolar. Em muitos materiais produzidos em vídeos, textos e músicas, é possível observar relatos de ocupantes que mostram que a relação com o espaço da escola mudou, sendo que estes passaram a se ver enquanto sujeitos que podem assumir responsabilidades dentro da escola. Nesse sentido, do ponto de vista daqueles e daquelas que participaram do movimento, as ocupações foram um processo de intenso aprendizado cotejado com o ambiente escolar, que é visto com demasiadas regras, autoritarismo e invariabilidade no que se refere às práticas educativas (CATINI; MELLO, 2016; PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016; CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016; GROppo, 2018).

Em face disso, este movimento desencadeou um processo criador de novos sentidos políticos para os estudantes. Para além da contestação à proposta de “reorganização”, a mobilização emergiu como oportunidade para que ocorresse a ampliação da pauta para uma contestação mais profunda da situação das escolas quanto a sua organização e as relações de hierarquia e poder nela estabelecidas (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016). Ou seja, houve um processo de politização propiciado pela própria experiência através da organização prática. Desse modo, concebemos a noção de formação política enquanto processo relacional, construído através da experiência prática e por fora

¹ O SARESP é um símbolo da política de responsabilização docente pelo desempenho escolar, medido através de critérios exógenos. Esse sistema de avaliações aprofunda o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem através da política de bonificação por resultados, da pressão para seguir materiais didáticos pré-determinados pela Secretaria e para a diminuição do chamado “fluxo” escolar, ou seja, a quantidade de reprovações e evasão estudantil. A implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo pela via do programa “São Paulo faz escola” criado em 2008, Escolas prioritárias, Secretaria Escolar Digital, além da formulação do modelo de Escola em Tempo Integral, são medidas que complementam e reatualizam a ingerência e os mecanismos de controle.

das barreiras e papéis pré-estabelecidos nas instituições políticas tradicionais e suas hierarquias (GROPPO et al., 2017).

Enquanto professora da rede estadual de ensino, a sensação de ter muito a aprender com os secundaristas foi grande. Eles mostraram que tem muito a dizer e que as relações de ensino-aprendizagem podem exceder a lógica costumeira de relações fixas entre estudantes e docentes, quem aprende e quem ensina. E mais, que existe uma força capaz de bloquear a precarização da educação em curso e mostrar caminhos para um outro projeto de educação e de sociedade.

Algumas características do movimento chamaram a atenção, uma vez que despontou de forma inesperada em uma rede estadual de ensino vertical, hierarquizada e burocratizada (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). As principais características que aparecem com destaque nas pesquisas, além desse caráter inesperado do movimento, são: a autonomia estudantil, a auto-organização nos processos decisórios e o fato das estudantes estarem na linha de frente do movimento (GROPPO, 2018). Tendo em vista a heterogeneidade da diversidade dos processos de ocupações em cada escola, não é possível afirmar que tais características tenham se dado da mesma maneira e com a mesma centralidade em todas elas. No entanto, são características que, de maneira geral, estiveram presentes tanto nas ocupações de 2015 quanto nas ocupações de 2016.

Desse modo, a motivação para a elaboração do projeto de pesquisa em 2016, foi justamente a vontade de tentar compreender esse processo recém vivido, e que estava em desenvolvimento em âmbito nacional com a “segunda onda” das ocupações de escola naquele mesmo ano. O estudo proposto tinha por objetivo, portanto, entender o que foi colocado em movimento na educação escolar por conta das ocupações secundaristas, tanto no que se refere à organização escolar, às relações de ensino-aprendizagem, mas também a organização estudantil. Se colocou a necessidade de responder questões sobre o processo de formação política advinda de uma experiência como tal: distinta na forma de organização, ao mesmo tempo massiva e local.

No entanto, embora toda essa experiência vivida pelos estudantes tenha evidenciado a assertiva de que as pessoas possuem a capacidade de agir na história, interferindo em seu rumo e quiçá, alterando-a, há limites provenientes das circunstâncias sob a qual elas “fazem sua própria história” (MARX, 2011). Essa consideração é importante pois, como veremos, o contexto político nacional em que se desenvolveram as ocupações secundaristas de 2015 e de 2016, foi um contexto marcado pelo aprofundamento da

polarização política e a reação estatal, que tanto no estado de São Paulo quanto em âmbito nacional, lançou mão de distintas formas de repressão e neutralização do movimento.

O fato do Estado se empenhar em agir contra os movimentos possui relação com o conteúdo das políticas que busca aprovar, confrontadas pelas ocupações. Com a hegemonia neoliberal no Brasil, o Estado é responsável por agenciar políticas diretamente alinhadas com o empresariado. No caso da educação escolar, esta vem passando por transformações na forma de efetivação do próprio direito à educação, que assume facetas distintas de privatização das relações educativas. Além desse processo implicar em que espaços e o dinheiro público passem a se subordinar aos interesses privados do capital sob a ação do próprio Estado, as evidências mostram que as políticas educacionais pautadas na lógica de mercado não alcançaram a objetivada melhoria do ensino, pelo contrário, aumentaram a segregação e a desigualdade social (FREITAS, 2018),

Cabe destacar que as ocupações de escola, se inserem num contexto pós jornadas de junho de 2013, que, por sua vez, emergiu em um contexto de efervescência política internacional, com manifestações protagonizadas sobretudo por parcelas das juventudes em diversos cantos do mundo (ANTUNES, 2018). Essas manifestações, com suas diferenças, questionaram sistemas políticos e governos, além dos impactos da crise econômica mundial e das políticas neoliberais que aumentam a desigualdade social e a concentração de renda. Junho de 2013 foi um marco na situação política nacional, demarcando o aprofundamento de uma crise política, econômica e social no país. Considerar esse contexto e o seu complexo desenvolvimento, é fundamental para a compreensão das contradições presentes no próprio processo de ocupação de escolas e no conteúdo da formação política desses estudantes durante e depois do movimento.

Dessa forma, a nossa análise se insere no contexto de reflexão sobre que tipo de formação da juventude trabalhadora ocorre através da educação escolar pública, tanto no que se refere à valoração dessa força de trabalho, quanto da própria formação política, em diferentes dimensões. Ao observar elementos da relação entre escola e trabalho na atualidade, é necessário ponderar que muitas transformações estão em curso, implicando em mudanças na formação da juventude trabalhadora através da educação escolar, o que é evidenciado pelas políticas educacionais que acompanham as políticas que desregulam as relações trabalhistas, como a “flexibilização” curricular presente na Reforma do Ensino Médio e a “flexibilização” das relações trabalhistas presente na Reforma Trabalhista.

Para análise desta pesquisa, escolhemos uma ocupação de escola localizada na região central e outra ocupação que aconteceu na região periférica da cidade de Campinas/SP.

A primeira foi a ocupação mais conhecida da cidade, tanto por sua localização e tradição, mas também por ter sido a primeira ocupação e uma das últimas escolas a ser desocupada. Já a segunda ocupação nos chamou a atenção pois a escola foi ocupada em 2015, 2016 e 2017, o que mostra que os estudantes viram uma importância e potencial na tática de luta.

A possibilidade de capturar momentos da experiência de estudantes do centro e da periferia permite que a análise não abstraia as diferenças da formação política – nosso objeto de estudo – advindas das desigualdades sociais, das formas do direito à educação e da formação para o trabalho, que ocorrem de maneiras distintas. O movimento de ocupações secundaristas contou com imensa heterogeneidade e adotar metodologicamente a análise de uma escola ocupada no centro e outra na periferia refere-se à escolha do que não abrir mão na análise do tipo de diferenciação nos processos de formação política, que se refere às desigualdades dentro da mesma rede pública de ensino, em suas diversas nuances de qualidade na formação de trabalhadoras e trabalhadores, mas também a desigualdade da cidade, que aparecem na forma do preconceito, da visibilidade midiática, da violência policial, etc.

Deste modo, é objetivo da presente pesquisa debruçar-se sobre a relação entre o processo de luta e a formação política dos estudantes, localizando essa formação nos marcos da ação estudantil e a posterior reação conservadora que se intensificou. Algumas questões orientam este trabalho: o que os ex-estudantes que participaram das ocupações de escolas tem a dizer sobre o processo de luta? Quais são as contribuições que o movimento de ocupações secundaristas deixou frente aos problemas enfrentados durante o cotidiano escolar? De que maneira a experiência das ocupações contribui para a formação de jovens mais atuantes e que tipo de politização tem esses jovens após ocupações? Do que se trata essa formação política e como ela aparece na vida atual destes ex-estudantes? Quais são as diferenças entre os processos na escola de centro e de periferia e a formação política dos estudantes das respectivas escolas?

Tendo em vista que as ocupações secundaristas se constituem enquanto um processo histórico recente e, portanto, carente de teorização, contribuir para esse escopo de debates faz parte da nossa intencionalidade. Para tal, buscamos abordar a percepção dos participantes sobre o processo vivido através de entrevistas semiestruturadas, realizadas a partir de um roteiro de perguntas abertas, como instrumento metodológico fonte de material primário para esta investigação. Rosália Duarte (2004, p. 215) elenca a importância das entrevistas para o trabalho científico da seguinte maneira:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Consideramos que através desse instrumento de pesquisa é possível ouvir os participantes de um processo histórico e, a partir disso, construir uma narrativa com a contribuição do olhar deles próprios. As entrevistas são o fio condutor da análise de um processo, e estão dispostas no presente texto em diálogo com a literatura científica e teórica.

Com isso, buscamos sistematizar trechos das entrevistas agrupando-os em grandes eixos, delimitados nos seguintes itens: processo de ocupações (início, envolvimento e dificuldades); sentidos da educação; relações igualitárias; autonomia política; processos decisórios; escola pós ocupação e participação política atual. A reunião deste material de entrevistas em torno do tema da formação política tem ainda por objetivo delinear as diferenças do processo de formação da força de trabalho, tema que mobiliza a pesquisa, ainda que não como objeto central, mas como força centrípeta das mudanças pelas quais a educação escolar está passando e a qual o movimento secundarista interviu.

Buscamos empreender uma análise qualitativa que busca uma apreensão de significados a partir das falas dos entrevistados e das entrevistadas, considerando que o momento de sistematização é complexo, visto que é “um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de ‘desenho significativo de um quadro’”, “multifacetado”, mas passível de “visões compreensíveis” (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Cabe destacar que, enquanto professora, estive em contato direto com parte dos entrevistados desta pesquisa durante uma de suas ocupações, sobretudo da *escola ocupada da periferia*. Destacamos esse fato pela importância de atentar-se e ter consciência sobre a subjetividade da pesquisadora durante o processo de investigação (DUARTE, 2004), já que o contato também levou a um posicionamento de apoio ao movimento de ocupações secundaristas. Desta forma, se fez ainda mais importante a leitura de estudos precedentes acerca do tema, de modo a fundamentar a análise com base na produção científica. Esforços importantes de análise foram e estão sendo realizados acerca do processo de ocupações de escola. Destacamos algumas das contribuições que foram utilizadas nesta pesquisa, como o

dossiê da *Revista Educação & Sociedade* sobre políticas educacionais e resistência estudantil publicado em 2016²; o dossiê de 2017 da revista *Educação Temática Digital* e o número especial da mesma revista, com o tema "(Des)ocupar é resistir?"³; o livro *O movimento de ocupações estudantis no Brasil* organizado por Adriana Costa e Luís Antônio Groppo (2018), além da descrição através do livro *Escolas de luta* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Além desses, existem outros pesquisadores e esforços de entendimento sobre o movimento de ocupações através de artigos, dissertações e teses. Demos destaque aos citados acima por serem publicações que condensam distintas contribuições⁴.

Como parte da metodologia de pesquisa, além da contribuição destas e outras produções sobre a temática, realizamos um levantamento de reportagens divulgadas em jornais que fazem parte da grande mídia e da mídia independente para a investigação e verificação de informações factuais, como o que se refere a datas de manifestações, datas das ocupações e pronunciamentos públicos de autoridades. Além disso, buscamos informações nas páginas do *Facebook* das duas ocupações, como forma de obter dados de aspectos divulgados acerca do dia a dia da ocupação e de sua dinâmica, já que além de constituírem-se como fonte de informações sobre fatos e eventos, as páginas fazem parte de atos intencionais por parte dos ocupantes das escolas ao selecionar, descrever e divulgar informações, imagens, convites e comunicados, permitindo interação e a criação de uma “vitrine” do que era a ocupação. Nas palavras de Silvio Carneiro (2017, p. 142): “as redes sociais eram fundamentais para os secundaristas apresentarem suas narrativas dos fatos”.

Um ponto a ser destacado é o questionamento realizado por Marília Sposito e Felipe Tarábola (2017) sobre se a luta secundarista abriu novas perspectivas nos estudos sobre os jovens brasileiros, tendo em vista a “tarefa desafiadora” de refletir sobre situações vividas tão recentemente, “expressões de processos sociais inconclusos” (SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p. 14), tal como as ocupações. Cabe mencionar que embora o estudo se

² Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/663>>.

³ Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1331>> e <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1333>>.

⁴ Parte das análises e pesquisas que dialogamos nesta dissertação são desenvolvidas por pesquisadoras e pesquisadores vinculados à Rede Escola Pública e Universidade, criada a partir da luta contra a reorganização escolar da rede estadual de São Paulo e o movimento secundarista de ocupações de escola. “A Rede Escola Pública e Universidade foi criada por um grupo de professores e pesquisadores de universidades públicas e do Instituto Federal do estado de São Paulo (Unicamp, UFSCar, UFABC, USP, Unifesp e IFSP) em fevereiro de 2016, motivada pelos acontecimentos envolvendo a proposta de reorganização da rede escolar estadual em 2015 e pelo movimento secundarista de ocupação às escolas. A Rede tem como objetivo realizar estudos, pesquisas e intervenções visando colaborar com o direito à educação de qualidade e socialmente referenciada na rede estadual de ensino. Acredita que a produção de conhecimento sobre educação deve estar em permanente diálogo com o cotidiano das escolas públicas, e a serviço do monitoramento e do controle social das políticas educacionais.” Cf. <<https://www.repu.com.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

volte para as novas perspectivas que o movimento secundarista colocou para o estudo da formação política de jovens, não se deu ênfase nas mudanças da categoria juventude na presente pesquisa⁵. A investigação limitou-se ao processo de formação política dessa juventude que passou pela experiência de ocupações nessa conjuntura conturbada e cheia de mudanças. Posto isto, trataremos da condição de estudante, dando destaque ao fato de que são pessoas que tinham entre 15 e 24 anos durante as ocupações de escola de 2015, estavam cursando o ensino médio, e sua relação com as manifestações políticas aconteceram, neste momento, pela condição de estudantes secundaristas que lutavam em defesa da escola.

Escolas ocupadas do centro e da periferia

Uma vez decidido sobre quais escolas ocupadas nos debruçaríamos na pesquisa, entramos em contato com os responsáveis pelas escolas. O contato foi importante para conversar sobre a relevância da pesquisa, bem como para que os responsáveis pelas escolas tivessem ciência de sua realização, ainda que as entrevistas tenham sido realizadas fora das escolas com ex-estudantes com idade maior de 18 anos.

O diretor da escola ocupada do centro - que não é o mesmo diretor de quando esta foi ocupada - apoiou a pesquisa e a publicização do movimento secundarista da escola, colocando-se à disposição para além da formalidade dos documentos requeridos pelo Comitê de Ética⁶. Realizamos o mesmo procedimento com a escola ocupada da periferia. A diretora e vice-diretora da escola também não estavam nos cargos durante as ocupações, e por conta de tal circunstância, nos solicitaram que o nome da escola não fosse divulgado, mesmo não apresentando nenhuma objeção à realização da pesquisa e acordando com a tal pela via da documentação do Comitê de Ética. De tal maneira, optamos por identificar ambas as escolas sem o nome, identificando-as pela região da cidade - centro e periferia -, de modo a deixar a nossa metodologia marcada pela captura de realidades distintas e formação política diversa no bojo da heterogeneidade das experiências de ocupação de escolas, com objetivo de

⁵ Algumas pesquisas sobre *juventudes*:

FORACCHI, M. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo, Pioneira/Edusp, 1972.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Rev. Brasileira de Educação*. n. 5/6 Ed. USP: São Paulo, 1997.

SPOSITO, M. P. *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

CORTI, A. P.; DAYRELL, J.; CORROCHANO, M. C.; SOUZA, M. C. C. C.; NAKANO, M. A, CARRANO, P. C. R. *Estado do conhecimento: Juventude e escolarização*. São Paulo, 2000.

GROPPO, L. A. *Introdução à Sociologia da Juventude*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

⁶ Número de autorização do Comitê de Ética - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 87341618.0.0000.8142.

considerar a desigualdade e as nuances da formação de trabalhadores e trabalhadoras dentro da mesma da rede pública de educação.

A escola ocupada do centro

A escola do centro é uma escola bastante tradicional na cidade de Campinas. Originalmente foi criada como Escola Complementar em 1902. Desde 1924 a escola funciona no prédio atual, um prédio tombado devido ao seu valor histórico e cultural. Trata-se de um prédio grande, com salas espaçosas, cômodos com altura alta, janelas amplas, pinturas e vitrais. O prédio também conta com uma sala de anfiteatro que comporta cerca de 80 pessoas, no entanto, não é possível que todas as cadeiras sejam utilizadas como assento por estarem quebradas.

Em 2013 houve uma manifestação estudantil na escola reivindicando por melhorias no prédio. As denúncias eram de infiltração de água, vidros quebrados, problemas na instalação elétrica e paredes descascando. Devido à infiltração, o uso de algumas salas de aula havia se tornado inviável e as aulas eram improvisadas no refeitório. No mesmo ano desse protesto a restauração do prédio foi realizada. No entanto, o prédio está bastante deteriorado e passou por anos de descaso. Durante a ocupação, os ocupantes divulgaram através da página do *Facebook* que uma parte do teto do refeitório caiu após uma chuva com os seguintes dizeres: “Em 2013 alunos [...] exigiram uma reforma na escola. Mas parece que essa reforma não foi bem-feita! Hoje houve uma breve chuva forte. No refeitório da escola estava havendo infiltrações de água da chuva, e isso fez com que o forro do refeitório cedesse”.

A escola está localizada entre o centro da cidade e o bairro Cambuí, considerado um bairro nobre dessa região com alta renda per capita, imóveis caros e ruas arborizadas. De um dos lados da escola fica uma praça bastante arborizada, considerada um acervo histórico da cidade e que eventualmente recebe eventos culturais, como mostras de música, sessão de cinema ao ar livre e eventos gastronômicos. Do outro lado da escola está a prefeitura e a Biblioteca Pública Municipal da cidade.

Há 300 metros está localizada a Praça Bento Quirino, uma praça conhecida por ser um ponto de encontro da juventude LGBT de Campinas. Durante a noite os bares que ficam em volta abrem e aos finais de semana as mesas ocupam praticamente a praça inteira. No sentido oposto, há cerca de 500 metros, está localizado o Centro de Convivência, uma espécie de praça com Teatro de Arena e Sala de Espetáculos (ambos fechados), que é

considerado um “polo” da juventude da cidade. Há alguns anos haviam eventos culturais e artísticos, como shows e saraus, além de ocorrer reuniões de movimentos políticos. Com os espaços fechados, a frequência dessas atividades diminuiu, mas ainda assim durante o período noturno dos finais de semana muitos jovens se encontram, tocam violão e às vezes ainda ocorrem “batalhas de rima” e outros eventos artístico-culturais.

Por ser uma escola de referência e localizada na região central, estudantes de várias regiões chegam a pegar mais de um ônibus para estudar ali. A escola oferece desde o ensino fundamental, ensino médio, ensino médio noturno, Escola de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial. No caso do ensino médio noturno e EJA, também no período noturno, muitos estudantes que trabalham no centro estudam ali pela facilidade, já que para muitos não é possível chegar a tempo nas escolas que ficam próximas às suas casas. A instituição está localizada no Corredor Central da cidade⁷, que é um corredor viário com prioridade ao transporte coletivo e que concentra a passagem de linhas de ônibus para todas as regiões.

A localização da escola também é privilegiada pela possibilidade de contato com as manifestações políticas que ocorrem na cidade. É comum que muitas dessas manifestações tenham sua concentração no Largo do Rosário, sigam por algumas ruas do centro da cidade e terminem em frente à prefeitura, passando, necessariamente, em frente à escola. Inevitavelmente os cantos e palavras de ordem são ouvidos dentro do prédio escolar, pois algumas salas de aula têm suas janelas viradas para a mesma rua por onde os protestos passam. Manifestações organizadas pelos servidores públicos municipais, que não passam em frente à escola, mas que ocorrem diretamente em frente à prefeitura, também são ouvidas de lá. Em junho de 2015, por exemplo, os servidores municipais fizeram uma greve que durou 16 dias.

Com a “reorganização” escolar o ensino noturno e o ensino fundamental I desta escola seriam fechados. As salas noturnas seriam transferidas para uma escola no bairro Taquaral, que fica a 2,4 km de distância da escola ocupada do centro. Essa distância e a dificuldade do acesso até a outra escola foi um dos argumentos bastante apresentado pelos ocupantes, que se queixavam que estudantes trabalhadores teriam que pegar mais de um ônibus, além de ter que chegar muito tarde em suas casas.

⁷ “É um corredor viário, com prioridade ao transporte coletivo, em formato circular na área central, formado pelas avenidas Anchieta, Orosimbo Maia, Senador Saraiva, Moraes Salles e Rua Irmã Serafina, com faixa exclusiva e preferencial ao transporte público por ônibus (urbanos, metropolitano e fretado).” Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/Corredor-central.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

A escola ocupada da periferia

A escola da periferia fica localizada na região do Campo Grande a cerca de 20 km do centro da cidade. Segundo informações contidas no site da Prefeitura, essa região concentra os maiores índices de ocupação e crescimento urbano de Campinas⁸. Da localização da escola até o centro da cidade é necessário pegar dois ônibus e a viagem dura mais de uma hora em horários de pico.

Há poucas opções de lazer na região. No geral os estudantes relatam saídas à três praças. Um campo que eles chamam de “pracinha” ao lado da escola, que não tem bancos e nem árvores, outra praça um pouco mais distante, que tem um campo esportivo, equipamentos para exercício físico e lanchonetes em volta, e uma outra praça mais ao centro da região em que às sextas-feiras e sábados aglomera pessoas de outros bairros. Ou ainda, alguns, ao shopping que fica a cerca de 10 km da escola.

Na mesma região onde fica a escola, foi construído em 2011 um condomínio que faz parte do programa Minha Casa Minha Vida com capacidade para atender 20 mil pessoas. As irregularidades estruturais dos prédios foram denunciadas ano a ano pelos meios de comunicação da cidade e notificadas pela prefeitura. Em geral, os estudantes que moram nesse bairro se dividem entre duas escolas próximas (entre elas, a escola da periferia), e costumam ser estigmatizados com piadas dentro das próprias escolas devido ao bairro em que moram.

A escola foi construída na região no início dos anos 2000. Ela ficava em um outro prédio, mas com a promessa de transferência provisória e posterior construção de um prédio novo, foi transferida para o prédio atual. A escola faz parte de uma leva de escolas construídas nesse período durante o governo de Geraldo Alckmin, as escolas chamadas de “Padrão Nakamura”: escolas de metal revestido de alvenaria. Uma professora que trabalha nessa escola contou que há 4 anos atrás era comum que engenheiros fossem lá no terreno ao lado realizar medições na promessa de dar início a construção do novo prédio, no entanto, a construção nunca ocorreu e desde então, deixaram de ir.

As escolas nesse “padrão” são como caixotes de dois andares cheias de grades em volta. O som passa facilmente de uma sala para outra e as temperaturas chegam aos extremos: no verão é muito quente e no frio é muito frio, situação que se agrava com os

⁸ Informações no site da Prefeitura de Campinas. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/sobre-campinas/campinas.php>>. Acesso em: 18 set. 2018.

vidros quebrados que demoram a ser trocados. Essa escola atende desde crianças do 1º ano do ensino fundamental até o ensino médio noturno.

No primeiro andar fica o pátio, o refeitório, os banheiros, algumas poucas salas de aula e a secretaria. No andar de cima ficam as salas de aula e uma sala de informática dividida da sala dos professores por uma parede que não chega até o teto. Praticamente não há intervalo para os estudantes do noturno. Como muitos vem direto do trabalho, eles ingressam na escola às 19h, jantam no refeitório que fica dentro do prédio fechado e envolto de grades, e depois sobem para as salas de aula para 5 aulas seguidas.

Com a “reorganização” escolar de 2015, justamente o ensino médio do noturno seria fechado, e os estudantes seriam transferidos para uma escola que fica a cerca de 1,6km de distância dessa escola (e a mais de 2 km de distância das casas em que muitos moram). O caminho dessa escola para a escola para onde seriam transferidos se dá através de uma “estradinha”, conforme os próprios moradores do bairro a chamam. Essa é uma estrada com pouca iluminação, sem calçada e de um dos lados da rua não há construção alguma, existe somente uma faixa extensa de terreno que separa Campinas do município vizinho de Monte Mor.

De acordo com a proposta do governo estadual, os estudantes teriam que andar por essa estradinha sem iluminação e sem segurança depois das 23h da noite. Ainda com a falta de serviço público é comum que o mato cresça, não seja aparado e fique alto, aumentando ainda mais a insegurança.

É importante frisar que embora as referidas escolas do centro e da periferia tenham diferenças decorrentes de cada uma das localizações e estruturas prediais, ambas sofrem com a precarização em várias esferas e níveis, fruto do aprofundamento das políticas neoliberais para a educação em São Paulo. Ou seja, mesmo que cada uma tenha e tenha tido suas especificidades no momento das ocupações, não é por acaso que em ambas as escolas houve ocupação com pautas e debates que questionam diversos aspectos da educação escolar.

Participantes da pesquisa

Entre novembro e dezembro de 2018 e julho e novembro de 2019 entrevistamos 13 ocupantes de Campinas. Sete que participaram da ocupação da escola do centro e seis que participaram da ocupação da escola da periferia. Dessas 13 pessoas, oito são homens e cinco mulheres, embora as tentativas tivessem colocado esforços numa equidade quantitativa de entrevistas por gênero. As entrevistas foram realizadas individualmente e os locais foram

diferenciados de acordo com o que era mais conveniente para os participantes. Sendo assim, realizamos as entrevistas em lugares como praças públicas, nas casas dos participantes, universidade, lanchonetes e outros estabelecimentos semelhantes.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Todos os participantes da pesquisa tiveram acordo com os procedimentos descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e todos os nomes adotados aqui são fictícios para preservar suas identidades.

Os critérios para selecionar os entrevistados foi que tivessem participado das ocupações, envolvidos de alguma forma com a manutenção do movimento, maiores de 18 anos, priorizando estudantes das escolas. Um dos entrevistados não era aluno da escola ocupada, mas havia estudado na mesma em anos anteriores e era reconhecido como ocupante por sua participação ativa.

Elaboramos uma espécie de perfil com informações sobre quem são os participantes e como se envolveram nas ocupações. Iremos agrupá-los de acordo com a escola que ocuparam, seguindo a ordem da realização da entrevista.

Estudantes da escola ocupada do centro

Bianca: A primeira entrevistada foi Bianca, jovem de 19 anos. Nos encontramos no fim de novembro de 2018 em uma das praças da UNICAMP onde ela faz ProFIS⁹, um curso superior sequencial, e se prepara para ingressar na graduação de Letras, Linguística ou Ciências Sociais (apresentou dúvida em cursar Ciências Sociais pela intermitência da obrigatoriedade da disciplina de sociologia na educação básica). Tivemos uma conversa de cerca de 50 minutos. No mês de julho do ano seguinte voltamos a nos encontrar na UNICAMP num horário entre o fim da aula e o jantar do restaurante universitário.

Bianca mora com a mãe, o pai e uma irmã de 12 anos que cursa o ensino fundamental. A mãe, que teve problemas de saúde, é dona de casa e não pode trabalhar fora. Ela terminou o ensino médio no EJA após vir do Mato Grosso para Campinas. O pai não

⁹ O Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) é um curso sequencial em período integral voltado para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas de Campinas. As vagas são selecionadas com base nas notas do ENEM, para cada escola pública de Campinas, é garantida uma vaga. No currículo estão inclusas matérias das áreas de ciências humanas, biológicas, exatas e tecnológicas. Ao final do curso o estudante pode escolher um curso de graduação da Unicamp sem realizar o vestibular. No entanto, há uma quantidade específica de vagas para cada curso disponibilizadas para os alunos do ProFIS e é feito um ranqueamento baseado nas notas. Os melhores colocados escolherão o curso primeiro. Cf. <<https://profis.prg.unicamp.br>>.

terminou o ensino fundamental e possui uma pequena oficina mecânica no quintal da casa onde moram.

Bianca participou da ocupação da escola do centro quando ainda estava no 1º ano do ensino médio. Ela estudava pela manhã e não trabalhava. Contou ter participado ativamente da ocupação e que seus pais apoiaram o movimento levando comida e utensílios para os ocupantes.

A jovem faz parte de um coletivo feminista de estudantes do ProFIS, o coletivo Camaleões. Foi convidada para participar do Centro Acadêmico do curso, mas pelas outras responsabilidades optou por apoiar de outras maneiras, e contou com bastante entusiasmo o fato de ser o primeiro ano que o Centro Acadêmico do curso tem uma diretora negra.

Carla: A segunda entrevista foi com uma moça que chamarei de Carla. Nos encontramos em um sábado no início de dezembro de 2018 em uma sorveteria no bairro em que ela trabalha. A entrevista durou cerca de 1 hora.

A jovem de 20 anos trabalha como estagiária de Marketing e é bolsista no curso de Design de Moda e Publicidade na ESAMC (Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação). Ela mora com os pais e a irmã mais nova que está cursando o ensino fundamental. A mãe é pedagoga, e o pai, que tem ensino médio completo, é líder de montagem em uma fábrica.

Em 2015 ela estava na 2ª série do ensino médio no período matutino e “fazia uns *freelas*”, conforme relatou. Assim como a família de Bianca, os pais de Carla apoiaram o movimento de ocupação. A jovem diz que o apoio dos pais “foi crucial” para sua participação lá dentro e que eles auxiliaram com tudo que foi possível, desde comida, cobertor até ir buscá-la e levá-la de carro da escola para casa.

Carla participou ativamente do movimento e contou que estava entre “os cabeças” da ocupação, e que ficou responsável por praticamente toda a documentação e o diálogo direto que os estudantes da escola tinham com a Diretoria de Ensino e com uma das advogadas.

A jovem, negra e LGBT, contou que é ativista em alguns movimentos sociais, como o movimento LGBT e da consciência negra, participando de manifestações e passeatas.

Pedro: Pedro foi o terceiro entrevistado. Nos encontramos na *Estação Cultural*¹⁰ que fica próxima ao centro de Campinas. Ele mora na periferia da cidade no bairro Vida Nova. Combinamos a entrevista em um dia em que ele iria ao centro da cidade para entregar currículos pois está desempregado.

Pedro tem 26 anos e mora sozinho. Estudou na escola ocupada do centro em 2015 e 2016. cursou a 2ª série do ensino médio no EJA no período noturno. Durante as ocupações ele trabalhava como garçom a noite de sexta a domingo.

Ele contou que reprovou de ano duas vezes em uma outra escola que fica na região do Ouro Verde e depois disso parou de estudar. Com 24 anos decidiu voltar a estudar e se matriculou no EJA na escola do centro. Agora depois de se formar, estuda Fisioterapia na Anhanguera, mas teve que trancar a faculdade no segundo semestre de 2018 por não conseguir pagar.

Contou que ficou sabendo da “reorganização” escolar e das ocupações quando a própria ocupação já havia começado na escola. De início encontrou desconfiança por parte dos secundaristas que já estavam ocupados pois a diretora tinha incentivado um estudante a se infiltrar dentro da ocupação para passar informações para ela. Contou que esteve na ocupação até a entrega das chaves para o dirigente de ensino.

Felipe: Com Felipe fiz três entrevistas. Nos encontramos pela primeira vez em uma praça no centro da cidade, na esquina de sua casa. Conversamos por mais de uma hora e quando fomos nos despedir, por um erro do aplicativo toda a gravação foi perdida. Ele foi muito solícito em dizer que poderíamos nos encontrar quantas vezes fosse necessário pois ele adorava falar sobre o assunto, inclusive já havia participado de outras entrevistas sobre o tema. De fato, é dele que tenho a maior quantidade de horas gravadas.

Nos encontramos no dia 11 de dezembro de 2018 pela segunda vez e nos sentamos em uma lanchonete que fica em uma praça a dois quarteirões da escola do centro. Lá, conversamos por cerca de 1h30. Quando nos encontramos pela 3ª vez em julho de 2019, conversamos por cerca de 1 hora em uma outra lanchonete que ele havia sugerido.

Felipe tem 19 anos e mora no centro da cidade com a mãe, que é formada em Direito e tem OAB, mas trabalha como vendedora de Marketing de mídias digitais há 20 anos. Felipe estuda Educação Física com 100% de bolsa pelo Programa Universidade Para

¹⁰ Espaço localizado próximo ao centro da cidade. É um espaço cultural localizado numa antiga estação ferroviária que data do século passado. Lá acontecem muitos eventos e feiras culturais, shows e apresentações de teatro, como a Feira Afro Mix de Campinas.

Todos (PROUNI)¹¹ na PUC Campinas e faz estágio numa academia de treinamento funcional.

Em 2015 Felipe estava na 2ª série do ensino médio e estudava no período matutino. Ele contou que estava na ocupação todos os dias, mas que ia dormir na sua casa. Participava de tudo o que precisasse, desde cuidar da jardinagem, limpeza, alimentação, portaria, segurança, escrever cartas para a população e cuidar da divulgação na página do *Facebook*.

Atualmente Felipe é presidente do Centro Acadêmico de seu curso, e faz parte de um movimento chamado *Correnteza*, grupo que faz oposição à atual direção da União Nacional dos Estudantes (UNE) e é composto por estudantes de várias universidades do país.

Gustavo: Em julho de 2019 me encontrei com Gustavo, que tem 19 anos. Nos encontramos no centro da cidade e fomos tomar café numa lanchonete. A conversa durou cerca de uma hora e meia.

Gustavo mora no bairro Bonfim, próximo ao centro da cidade. Mora com a mãe, o padrasto, uma irmã e um irmão. A mãe fez faculdade de gastronomia e tem um restaurante. O irmão trabalha junto com ela no restaurante e faz faculdade de Ciências da Computação na PUC Campinas. O padrasto cursou todo o ensino médio e é dono de uma oficina mecânica. A irmã mais nova está no ensino fundamental.

Em 2015 Gustavo estava no 1º ano do ensino médio e estudava no período matutino. Em 2016 começou a trabalhar e mudou para o noturno. Atualmente trabalha numa farmácia.

Ele contou que a mãe não gostava que ele participasse da ocupação, mas não proibia, então como ele morava perto, ia para a escola sobretudo nos momentos mais críticos em que o movimento precisava de fortalecimento. Ele considera que na ocupação teve uma participação “para engrossar o movimento”, já que estava lá para o que precisasse. No ano seguinte, em 2016, foi orador do grêmio estudantil da escola.

¹¹ O PROUNI é um programa lançado no ano de 2004, que consiste na transferência de dinheiro público para instituições privadas através de isenções fiscais e na distribuição de bolsas integrais e parciais para estudantes cursarem Ensino Superior em universidades privadas. Os programas de acesso ao Ensino Superior têm sido propagandeados pelos governos do PT, sendo que existem vários estudos que mostram que a verba destinada para a educação privada, se utilizada no ensino público poderia criar muitas vagas e oferecer uma educação de maior qualidade. Ao longo dos últimos anos o número total de bolsas integrais, destinadas para estudantes com renda familiar de até três salários mínimos, vem diminuindo, o que significa uma alteração no perfil dos estudantes contemplados pelo programa (SALA, 2018a).

Marcelo: Marcelo foi o oitavo entrevistado. O jovem, que tem 21 anos, não mora mais em Campinas, o que dificultou conciliar datas para que pudéssemos conversar, mas desde o primeiro contato pelo *Facebook* ele se demonstrou bastante solícito e empolgado em contribuir com a pesquisa. Nos encontramos no dia 9 de julho de 2019 em uma praça que fica próxima ao centro da cidade.

Como era feriado, ele veio para Campinas para passar uns dias com a família. Com inspiração e incentivo de uma professora que teve no ensino médio que ele citou com muito carinho, estuda História na Universidade de São Paulo (USP) e mora com um amigo no CRUSP, a moradia estudantil da USP.

Em Campinas durante as ocupações ele morava com a mãe, o pai e dois irmãos mais novos, ambos no ensino fundamental. A mãe é contadora, formada em técnica em Contabilidade e o pai tem ensino médio completo e é sócio do irmão em uma pequena Transportadora.

Em 2015 Marcelo estava cursando o 3º ano do ensino médio e estudava numa escola de seu bairro, que fica há um pouco mais de 10 km do centro de Campinas. Ele já tinha estudando na escola do centro há alguns anos, conhecia muitos estudantes de lá, então quis participar da ocupação. Na ocasião ele trabalhava registrado com o pai, quando a ocupação começou ele parou de trabalhar e foi demitido.

Conversamos por cerca de 1 hora e dentre muitas questões, ele contou que antes de participar das ocupações ele já havia tido experiência política atuando dentro de um grupo antifascista da cidade. Esse fato tem relação com o início de sua participação na ocupação. Ele conta que “alguns nazifascistas” estudavam na escola ocupada, então ele e alguns outros amigos começaram a participar da ocupação para ajudar na segurança.

Atualmente Marcelo se identifica como marxista, desenvolve pesquisa de iniciação científica sobre Pensamento Social Brasileiro. Quando comparou sua militância atual com a atuação política anterior diz ser “muito aquém do necessário”.

Paula: Paula foi a última a ser entrevistada na primeira quinzena de novembro de 2019. Fui até a *Sala dos Toninhos*, uma sala de teatro que fica na *Estação Cultura* onde ela trabalha e faz teatro. A entrevista durou cerca de duas horas e depois continuamos conversando sobre as aflições com o vestibular e todo o excludente processo para ingressar na universidade. Ela tem 20 anos, acabou de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vai prestar vestibular para o curso de Pedagogia na UNICAMP.

Atualmente Paula trabalha como arte-educadora no *Instituto de Pernas pro Ar*, que é um ponto de cultura que faz parte do Serviço de Fortalecimento e Atendimento de Vínculos (SCFV) que propõe atendimento para crianças através de cultura, educação, esporte, alimentação e atendimento psicossocial aos usuários e familiares. O Instituto fica localizado no bairro em que mora com a mãe, o Jardim São José. Paula contou que como o projeto funciona através de financiamento disponibilizado por edital, não sabe se vai continuar no próximo ano.

Durante as ocupações ela trabalhava como Jovem Aprendiz¹² durante o dia e cursava a 2ª série do ensino médio a noite. Morava com os padrinhos, com quem morou grande parte da vida. O padrinho é militar aposentado, a madrinha é dona de casa e parou de estudar por causa do casamento.

Paula contou que não participou das manifestações que deram início a ocupação da escola, mas que ao ir para a escola e se deparar com a ocupação, tentou entender o que estava acontecendo e passou a apoiar e se envolver com o movimento. No início ela estava cumprindo aviso prévio do trabalho, porque estava com medo de reprovar o ano letivo e escolheu se dedicar aos estudos, então logo quando saiu do emprego passou a participar do dia a dia da ocupação de forma mais intensa.

Após o movimento de ocupação passou a fazer parte de um coletivo de juventude chamado *Faísca - Juventude Anticapitalista e Revolucionária*. Contou que por questões pessoais, se afastou da militância organizada mais ou menos no mesmo período em que deixou de frequentar a escola, pegando o diploma do ensino médio pelo Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Atualmente atua politicamente de forma independente, sobretudo através da arte.

Estudantes da escola ocupada da periferia

Cláudio: Cláudio foi o primeiro entrevistado da escola da periferia em dezembro de 2018. Já o conhecia, pois fui sua professora de Sociologia na 3ª série do ensino médio nessa escola em 2017. Nos encontramos em uma padaria que ele sugeriu próximo a sua casa, na região do Campo Grande. Conversamos por cerca de 40 minutos.

¹² Com a Lei nº 10.097/2000, foi instituída a regulação do trabalho de adolescentes a partir de 14 anos na condição de aprendiz, o que significa ter contrato de aprendizagem, que é um contrato especial em que, além do trabalho, o jovem tem que participar de uma formação técnico-profissional sem que choque com o horário do ensino básico. O estudante ganha salário mínimo-hora e a instituição empregadora tem isenção de multa de rescisão de contrato e paga 2% do FGTS.

Durante as ocupações de 2015, Cláudio estava na 1ª série do ensino médio no período noturno e não trabalhava. Passou a trabalhar como Jovem Aprendiz no ano seguinte. Ele tem 19 anos e mora na região do Campo Grande com o pai, que trabalha registrado, e com a mãe, que é dona de casa.

De início a mãe não apoiou a sua participação por medo de que algo poderia acontecer com o filho, no entanto, após conversas, ela passou a apoiar e Cláudio cita que chegou a fazer café para os ocupantes. Cláudio participou da ocupação da escola também em 2016 e em 2017. No entanto, chegou a reflexionar se faria uma ação do tipo novamente, tendo em vista a repressão e expressão dos movimentos contrários.

Cláudio está servindo o Exército por causa do serviço militar obrigatório. Essa foi uma questão que o fez ponderar sobre quais informações pessoais poderia passar, mesmo sabendo sobre o anonimato na pesquisa, optando, portanto, por não entrar em maiores detalhes sobre sua vida.

Artur: Com Artur a primeira entrevista ocorreu no centro da cidade em meados de dezembro de 2018. Ele saía do trabalho às 17h, então nos encontramos nesse horário em uma data depois do período de provas da sua faculdade, que cursa durante a noite. Paramos em uma lanchonete para tomar um suco e conversamos por cerca de 50 minutos. Já conhecia Artur, o conheci em um dia que fui até a ocupação dos estudantes da escola da periferia em 2017. Durante essa ocupação Artur já havia se formado, mas estava lá ajudando na ocupação.

Artur cursa Administração com ênfase em Comércio Exterior na PUC Campinas. Em 2018 trabalhava como estagiário na Empresa DHL Brasil, já quando nos encontramos novamente em julho de 2019, estava desempregado. Nesta segunda entrevista, fui até a sua casa que fica em frente à escola na região do Campo Grande. Lá também estava Fernanda, e na ocasião também fiz a segunda entrevista com ela separadamente.

Em 2015 Artur morava com a mãe, com o pai e mais dois irmãos. Atualmente mora com a mãe e um dos irmãos. A mãe tem ensino fundamental completo e faz *bico* como diarista, geralmente consegue faxina uma vez por semana. O pai cursou todo o ensino médio e é mestre de obras. O irmão tem 18 anos e está servindo o serviço militar obrigatório.

Durante a ocupação Artur estava na 2ª série do ensino médio noturno e trabalhava durante o dia. Ele contou que no início foi para a ocupação “pela bagunça”, mas que depois passou a entender e a se engajar. Artur é reconhecido pelos outros entrevistados como uma das pessoas que esteve à frente da ocupação.

Fernanda: A sétima entrevista foi com Fernanda. Fui sua professora de Sociologia em 2017, quando ela estava na 3ª série do ensino médio, estudando na mesma turma de Cláudio. Nos encontramos pela primeira vez no dia 15 de dezembro de 2018 numa praça na região do Campo Grande, que fica há alguns minutos da sua casa. Em 2018 ela trabalhava durante o dia e fazia cursinho pré-vestibular no período noturno, então conseguimos nos encontrar somente após o fim do ano letivo. Em julho de 2019 nos encontramos novamente, junto com Artur.

A primeira conversa durou quase duas horas. Nesse momento Fernanda tinha 19 anos e trabalhava como auxiliar de escritório em uma empresa de Recursos Humanos. Quando nos encontramos novamente no ano seguinte ela estava desempregada (havia pedido demissão para ingressar numa universidade em outro estado, e por um erro na sua inscrição, não pode se matricular) e ia ingressar no curso de Ciências Econômicas na PUC de Campinas com bolsa.

Ela mora no mesmo bairro da escola. Vive com a mãe, um dos dois irmãos mais velhos e uma irmã mais nova que está no ensino fundamental. A mãe tem ensino fundamental incompleto, trabalha como auxiliar de cozinha em uma padaria, o irmão está terminando o ensino médio no EJA e está desempregado.

Em 2015 Fernanda estava cursando a 1ª série do ensino médio no período noturno e não trabalhava. No final do 2º ano conseguiu um emprego como Jovem Aprendiz.

Fernanda teve que brigar com a mãe para participar da ocupação, já que a mãe não concordava com sua participação. Ela estava junto com João e Cláudio para a articulação da ocupação. É reconhecida por todos os outros estudantes entrevistados da escola como a principal referência feminina da ocupação.

Gabriel: No início de julho de 2019 entrevistei Gabriel, jovem negro de 18 anos que também foi meu aluno na 3ª série do ensino médio em 2017. Nos encontramos em sua casa, que fica no mesmo bairro da escola, e conversamos por aproximadamente 40 minutos.

No início da entrevista ficamos ele, a mãe e eu na sala. Em alguns momentos a mãe, que apoiou o movimento de ocupações, fez algumas falas declarando o quanto era absurda a medida implementada pelo governo de São Paulo. Após os primeiros minutos seguimos com a entrevista sozinhos.

Gabriel tem 18 anos, está desempregado e mora com a mãe e mais quatro irmãos. A mãe trabalha como terceirizada na limpeza de uma escola municipal de Campinas, e um dos irmãos trabalha em uma Transportadora. Um dos irmãos está no 9º ano do ensino

fundamental, uma irmã está desempregada e o irmão que está desempregado terminaram o ensino médio no CEEJA (Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos), e um outro irmão que está desempregado tem ensino médio incompleto. Durante a 2ª e 3ª série do ensino médio Gabriel estava empregado, agora pensa em fazer curso de Logística no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) ou algum outro curso semelhante.

Ele contou que não estava em Campinas quando a ocupação iniciou, mas que logo quando chegou se incorporou ao movimento.

João: A entrevista com João aconteceu em julho de 2019. Vinha tentando entrevistá-lo há um tempo, com dificuldades para conciliar o horário. Nos encontramos na sua Barbearia que fica há alguns metros da escola ocupada e conversamos por mais de uma hora.

Conheci João em 2017 durante uma manifestação que ele ajudou a organizar na região do Campo Grande contra a Reforma da Previdência. Ele convocou mais de uma manifestação, criava os eventos no *Facebook* e divulgava pelas redes.

João, de 20 anos, mora com a mãe, a irmã mais nova e a sobrinha. A mãe é doméstica, não completou o ensino fundamental e atualmente está desempregada. A irmã faz estágio. João já era dono deste salão desde antes de 2015 e já trabalhava como treinador do time de futebol do bairro. Durante as ocupações ele fechou o salão para poder se dedicar ao movimento.

Toda a família esteve bastante dedicada à ocupação, tanto a mãe quanto as duas irmãs. A mãe chegou a dar entrevistas para jornais em apoio e ajudava no dia a dia da ocupação.

Ele é reconhecido por todos os outros entrevistados como o principal articulador da ocupação e uma importante referência de todo o movimento na escola. Em 2016 e 2017 também ajudou a organizar novas ocupações em outras escolas da região e protestos no bairro. Foi até o Paraná durante as ocupações de 2016, e foi para Brasília no dia da paralisação geral contra a Reforma da Previdência em 28 de abril de 2017 junto com militantes do PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado), que o convidaram para ingressar no partido, com a recusa do jovem.

Flávia: A penúltima entrevista foi com Flávia, jovem de 20 anos, mulher trans negra. Nos encontramos no dia 23 de julho em uma praça que fica entre a sua casa e a escola

(a “pracinha”). Após nos encontrarmos fomos para uma padaria que fica em frente à escola onde poderíamos conversar com mais tranquilidade. A entrevista durou cerca de 1 hora.

Flávia contou que mora com a tia na casa de cima da casa da avó. Ela morava com a mãe e o pai, mas quando iniciou o processo de transição de gênero se mudou porque o pai não aceita. Ela contou que desde os 14 anos já sabia que era trans, porém, depois de muitas oscilações emocionais, iniciou a transição no final do 3º ano do ensino médio. Nesse momento ela foi morar com a tia em Monte Mor, uma cidade vizinha a Campinas. Voltou recentemente junto com a tia a morar no mesmo bairro que os pais.

Atualmente o pai está desempregado, mas tem formação de vigilante e ensino médio incompleto. A mãe está cursando Pedagogia e trabalha há 18 anos como monitora infantil em uma escola municipal. A tia trabalha na área da saúde em um hospital em Campinas e na Santa Casa de Valinhos. Flávia está desempregada e procurando emprego, contou o quanto é difícil conseguir emprego sendo uma mulher trans.

Durante a ocupação, Flávia tinha 16 anos e cursava a 1ª série do ensino médio. Flávia cursou a 2ª e 3ª série em outra escola (a mesma escola que João passou a estudar em 2016, após ser transferido por perseguição política por parte da direção da escola ocupada). Assim como João, ela participou das ocupações dessa escola nos anos de 2016 e 2017. Contou que começou a participar da ocupação em 2015 por curiosidade e que a partir disso que foi ter conhecimento sobre os motivos e questões envolvidas. Mesmo assim, disse que não era muito envolvida, embora tenha citado participação em atividades de manutenção da ocupação, debates, e em reuniões deliberativas.

Cabe destacar que para todos os estudantes a participação nas ocupações é algo considerado bastante marcante, e uma experiência política que fez abrir os olhos e amadurecer para a importância da política em suas vidas. Por outro lado, cada estudante entrevistado tem sua história de vida, suas relações familiares e condições socioeconômicas. Alguns tiveram apoio direto da família para participar do movimento de ocupação, uma brigou para conseguir participar, outra de início chegou a esconder a participação dos familiares. Além disso, fica evidente que a condição das famílias dos estudantes da escola da periferia é de maior vulnerabilidade, tendo em vista que quase todos citaram algum caso de desemprego dentre os familiares, isso quando os próprios não estavam desempregados. Seguramente são questões que influenciam na percepção e na experiência que esses

estudantes tem no mundo, mas todos são estudantes de escola pública e que possuem consciência do descaso por parte dos governos com a educação pública e, ao menos naquele momento, consciência da necessidade de tomarem a frente do que era reconhecido como deles e reconhecido enquanto algo importante para o futuro dos mesmos.

Divisão dos capítulos

Dividimos a presente pesquisa em quatro capítulos. No primeiro, “Educação escolar, trabalho e políticas neoliberais”, nos dedicamos a reflexão sobre qual é o projeto de educação que vem sendo implementado e pautando a educação escolar e sua relação com a formação para o trabalho. O fato de ser um projeto marcadamente neoliberal, em que cada vez mais empresas privadas atuam diretamente no setor público com o auxílio estatal, implica em mudanças na forma do direito à educação se efetivar. Além disso, as transformações no mundo do trabalho pautadas pela “flexibilização”, intermitência e precariedade, exigem um tipo de formação adequada à formação da mão de obra que será inserida de alguma forma nesse mercado. Esses debates nos permitem refletir sobre qual é a educação destinada para a juventude trabalhadora na atualidade, a qual o projeto de “reorganização” escolar de 2015 fez parte.

O capítulo 2, intitulado “O movimento de ocupações secundaristas: contexto e desenvolvimento” traz a descrição sobre como se deu o início das ocupações no estado de São Paulo e na cidade de Campinas, à luz do contexto de polarização social que se intensificou com a crise econômica de 2008, as manifestações de junho de 2013 e o golpe institucional de 2016. Além disso, abordamos algumas das diferenças entre o processo de ocupação na escola do centro e na escola da periferia.

O capítulo 3 cujo título é “‘A escola é nossa!’: ocupação de escola e formação política”, traz um debate sobre a formação política através de categorias de análise. A primeira parte busca compreender qual foi o sentido de educação construído pelos secundaristas durante o processo de ocupações, e suas diferenças com a rotina da educação escolar tradicional. Tendo em vista que as relações entre os próprios estudantes foram transformadas neste momento, o segundo ponto que nos dedicamos a analisar é sobre a construção de relações mais igualitárias no que se referem às desigualdades históricas de gênero e sexualidade. Em último lugar, nos debruçamos sobre os processos decisórios e a auto-organização estudantil, que se refere à forma de organização para decisões políticas,

pautadas pelos debates e tomadas de decisões coletivamente e autonomia em relação a organizações políticas e outros apoiadores.

O 4º e último capítulo intitulado “A continuidade do movimento secundarista e o impacto da reação”, pretende trazer a percepção dos estudantes sobre como foi a volta às escolas no ano seguinte, em que muitos sentiram uma sensação de pertencimento elevando suas expectativas sobre as possibilidades de mudanças do espaço escolar, no entanto, isso foi acompanhado de vários relatos de perseguição política, além da organização do Estado para reprimir e tentar impedir a continuidade da organização estudantil de forma independente.

Por fim, não podemos deixar de considerar o olhar desde o momento presente. Passados cerca de 4 anos desde as primeiras ocupações, é complexo viver um cotidiano escolar tão contraditório. Fomos desde o ascenso da luta secundarista em 2015 e 2016, ao movimento Escola sem Partido aparecendo com mais força no cenário nacional e a Reforma do Ensino Médio aprovada, à revelia de muitas mobilizações contrárias ao projeto. Ambos os projetos, cada um à sua maneira, prometem retirar conteúdos do espaço escolar. Essa processualidade mostra momentos de ação e reação e as problemáticas que permeiam o momento presente, com uma série de processos que passam feito avalanche sobre as possibilidades de desenvolvimento criativo e coletivo dentro das escolas, tanto é que as reivindicações e anseios apresentados pelos estudantes ainda estão em aberto e continuam sendo terreno de ferrenhas disputas.

CAPÍTULO 1. Educação escolar, trabalho e políticas neoliberais

“O governo não dá educação porque a educação derruba o governo”

“Por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer”

As palavras de ordem acima estão longe de ser inéditas, mas ganharam novos sentidos ao serem incorporadas nas novas formas de luta das ocupações e manifestações secundaristas no Brasil. Ambas as frases expressam uma crítica à tentativa de controle ideológico e cerceamento que estão presentes nas escolas, a identificação de que é comum que os governos implementem políticas contrárias aos anseios estudantis e ao que pode trazer melhorias para a formação da juventude trabalhadora pela educação escolar.

Em maior ou menor grau, estudantes das escolas ocupadas elaboraram críticas que iam no cerne do modelo educacional vigente: redução de verbas em detrimento das condições das escolas, qualidade da educação, políticas implementadas de forma hierárquica e autoritária, avaliações externas e mercantilização da educação.

Partindo do fato concreto da existência de processos de resistências, confrontos e questionamentos de políticas públicas para as escolas através de pesquisas, debates, mas também organização e mobilizações políticas, tais como as próprias ocupações de escola, é importante delinear qual é o papel da escola frente às reconfigurações das relações de trabalho e qual é o sentido dessas políticas educacionais de modo que nos ajude na compreensão da luta estudantil e contra o que ela se posicionou.

A escola é um importante meio de socialização, trocas e aprendizados e um espaço que contribui para a formação da subjetividade das pessoas, afinal, a maior parte da população passa, obrigatoriamente, anos frequentando cotidianamente tal instituição. Sendo assim, a educação e, mais especificamente, a educação escolar, é fonte de profundas análises, propostas, polêmicas, reivindicações e disputas. Os potenciais formativos - reprodutores e transformadores - são temas importantes que fazem parte do escopo dos debates sobre o papel da escola e das relações pedagógicas na educação.

Conforme Carolina Catini e Gustavo Mello (2016) é importante reflexionar que esta geração que ocupou escolas teve acesso à um ensino médio após a expansão do acesso à educação formal para os futuros trabalhadores, ou seja, “no bojo do processo de ‘expansão degradada’” (PEREGRINO, 2006 apud CATINI; MELLO, 2016, p. 1184). Parte importante dos estudantes conciliam os estudos com o trabalho, sobretudo aqueles que moram nas

periferias, o que torna a situação “particularmente prejudicial” para esse setor (CATINI; MELLO, 2016)¹³.

Não é possível pensar as políticas educacionais e a educação escolar sem ter em vista o contexto político e socioeconômico que as influenciam. Deste modo, se faz necessário situar o movimento secundarista de ocupações em seu processo histórico e entender o sentido que sustenta os principais marcos que definem o desenvolvimento da educação escolar no Brasil e no estado de São Paulo no período recente.

1.1. Estado, privatização e direito à educação

O problema da precarização da educação pública atinge docentes e estudantes, e foi um dos eixos levantados durante as ocupações de escola, visto que desperta indignação em relação ao direito à educação que se dá sob condições precárias. A percepção de que os governos tomam decisões que não contemplam os interesses estudantis e que, de maneira consciente, mantém as escolas em péssimas situações, apareceram enquanto evidências que problematizam a noção de garantia do “direito para todos”.

A educação escolar se efetiva e assume a característica de direito através da noção de garantia de educação igual para todos, e da obrigatoriedade da educação básica estabelecida pelo Estado. No entanto, uma vez que a universalização se dá pelo acesso à forma escolar, sem eliminar as distinções dos conteúdos assentadas através das desigualdades de classe, universaliza-se o acesso à forma e não à formação (CATINI, 2017).

O direito à educação tem, fundamentalmente, dois objetivos centrais, que podem assumir formulações distintas, mas que se resumem ao preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. É o que consta na Constituição Federal de 1988 ao apontar a educação como um direito fundamental.

Conforme Evgeni Pachukanis (2017) a regulação jurídica começa junto com a forma mercadoria como intermediação das trocas materiais. Para a produção e as trocas ocorrerem houve a necessidade de formas adequadas para conceber as relações entre as pessoas, regulação feita através da forma do direito, transformando o possuidor de

¹³ “A situação é particularmente prejudicial para a parcela da juventude que é simultaneamente estudante e trabalhadora, sobretudo nas imensas periferias das grandes cidades. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 25% dos estudantes do ensino médio regular tinham trabalhos fixos e registrados (KRAWCZYK, 2014), mas uma proporção muito maior, cerca de 60%, declarava-se ocupada, em busca de emprego ou desempregada (SPOSITO, 2008)” (CATINI; MELLO, 2016, p. 1184).

mercadorias no sujeito de direito que se relaciona com as outras pessoas como iguais, independente de qual mercadoria ele possui e do valor que ela tem. Nesse sentido, a relação jurídica entre os sujeitos é apenas o outro lado da relação entre os produtos do trabalho que se tornaram mercadorias, ou seja, a camada mais fundamental que dá alicerce à superestrutura jurídica são as relações de propriedade que se constituem enquanto o direito mais fundamental (PACHUKANIS, 2017).

É sobre essa lógica que se assenta a noção de cidadania que, nada mais é, que uma forma política abstrata de se submeter ao Estado. O cidadão é um ser sem classe, abstrato, diferente do indivíduo burguês que em sua vida privada pode exercer seus interesses particulares. Segundo Karl Marx (2010), com a consolidação do modo de vida burguês, o ser humano passou a “levar uma vida dupla”: no estado político ele considera que faz parte de uma comunidade, e na sociedade burguesa ele atua como pessoa particular. Em outras palavras, o cidadão é equivalente a um ente genérico, “membro imaginário de uma soberania fictícia” e “preenchido com uma universalidade irreal” (GRESPLAN, 2003, p. 40-41).

Essas contradições não consistem em uma incongruência, mas justamente na forma de aparecimento de uma essência desigual:

O Estado anula à sua maneira a diferenciação por nascimento, estamento, formação e atividade laboral ao declarar nascimento, estamento, formação e atividade laboral como diferenças apolíticas, ao proclamar cada membro do povo, sem consideração dessas diferenças, como participante igualitário da soberania nacional, ao tratar todos os elementos da vida real de um povo a partir do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e tornem efetiva a sua essência particular. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sob o pressuposto delas, ele só se percebe como Estado político e a sua universalidade só torna efetiva em oposição a esses elementos próprios dele. (MARX, 2010, p. 39-40)

Muitas vezes se reproduz a ideia de que a cidadania, a igualdade e a liberdade não são garantidas pelo Estado, como se o “Estado democrático de direito” ainda estivesse em desenvolvimento. No entanto, posta a natureza do Estado, essas categorias fazem parte de uma dinâmica que em si é desigual. As políticas governamentais de cunho empresarial, que precarizam as relações de trabalho, de estudo e da vida, as ações autoritárias e repressivas tomadas pelo Estado, não são, dessa forma, meros desvios do papel que o mesmo deve cumprir. A própria estrutura jurídica e estatal sob o capitalismo serve para a igualação de relações desiguais.

Quando a escola garante o acesso à forma escolar e não à formação corroborando com a existência das desigualdades na formação, ela contribui para essa igualação de relações

desiguais. Na escola, vemos que as características individuais de cada estudante são abstraídas em função de um padrão geral. O método e toda a organização das atividades escolares são feitos de forma alheia, definida de maneira externa e heterônoma aos indivíduos ali presentes. Estabelece-se a ideia de um “aluno médio”, cujas individualidades são apagadas, esperando que todos sigam os mesmos caminhos e atinjam os mesmos resultados em um mesmo período (CATINI, 2013). Por esse ângulo, uma das características desse processo é a abstração das individualidades dos estudantes, o que se relaciona com a formação para o trabalho, já que cumpre a tarefa de interiorização do “tempo abstrato” juntamente com a “disciplina do trabalho”, se assemelhando à própria abstração real presente no processo de troca das mercadorias, que tem como fundamento a abstração das determinações qualitativas dos trabalhos concretos que as produzem (CATINI, 2013).

Sob a égide neoliberal, a relação entre Estado, mercado e trabalho assume contornos específicos. Segundo Ricardo Antunes (2018, p. 266) a partir da crise estrutural do capitalismo na década de 70 desenhou-se uma “uma nova engenharia da dominação” através da “pragmática neoliberal” e da “reestruturação produtiva global”. Embora esse processo tenha ficado concentrado primeiro nos países capitalistas centrais, também se desenvolveu posteriormente nos países mais pobres.

O capitalismo no plano mundial, nas últimas quatro décadas, transformou-se sob a égide da acumulação flexível, trazendo uma ruptura com o padrão fordista e gerando um modo de trabalho e de vida pautados na flexibilização e na precarização do trabalho. [...] O Estado passou a desempenhar cada vez mais um papel de “gestor dos negócios da burguesia financeira”, cujos governos, em sua imensa maioria, pautam-se pela desregulamentação dos mercados, principalmente os financeiros e o de trabalho. (ANTUNES, 2018, p. 153)

Para os neoliberais, a raiz da crise econômica mundial da década de 1970 se encontrava no alto investimento estatal com questões sociais, no poder permitido aos sindicatos e de suas reivindicações e conquistas¹⁴. Deste modo, como resposta à crise, os neoliberais defendiam que o Estado deveria romper com a força dessas entidades e deixar de financiar as áreas sociais, afinal, para eles, a desigualdade seria um aspecto saudável da sociedade que ajudaria a dinamizar a economia pela própria concorrência como reguladora das relações (ANDERSON, 1995).

¹⁴ Perry Anderson (1995) apontou um ponto nevrálgico que está entre as condicionantes das conquistas neoliberais e do desenvolvimento de sua hegemonia, que está justamente na derrota dos trabalhadores, em sua organização sindical e na piora de suas condições de vida, com contenção dos salários e aumento do desemprego o que, dialeticamente, contribui para dificuldades de atuação por parte dos sindicatos.

Diferente das ideias de livre mercado, que postulam que o poder do Estado deve diminuir em favor do mercado, a imbricação entre ambos é profunda. Trata-se do próprio Estado atuar a favor do mercado, não simplesmente enquanto aquele que vai regular taxas e impor limites, mas como uma espécie de facilitador. De acordo com David Hill (2003, p. 32) o “neoliberalismo precisa de um Estado forte para promover seus próprios interesses”.

No Brasil, essa simbiose tem sido problematizada quando instituições privadas parecem ter seus interesses articulados de maneira direta dentro do governo federal. No início de 2019, após o anúncio do governo federal de cortes de orçamento para as universidades públicas, pesquisadores queixaram-se acerca da ligação entre o atual ministro da Economia, Paulo Guedes, com entidades privadas que atuam no setor educacional, mostrando que o ministro não só defende a privatização - como é bem sabido e declarado por ele -, mas possui investimentos no setor educacional privado a distância, podendo ser diretamente beneficiado pelos mecanismos privatistas. Sobre isso, Salomão Ximenes, professor da Universidade Federal do ABC (UFABC) declarou em uma entrevista que:

Então, é evidente que há um interesse articulado aí em conter a oferta pública, de forma a abrir mais espaço de mercado para essas instituições privadas lucrativas que inclusive tem interesses articulados diretamente dentro do governo federal com uma possibilidade de lobby, de articulação dentro do governo federal bastante forte¹⁵.

Carolina Catini em *A privatização da educação e gestão da barbárie* (2017) argumenta que o Estado tem sido agenciador de processos de articulação, incentivo e fortalecimento da simbiose entre o público e o privado, não apenas através da privatização do direito à educação, mas de “uma série de medidas que agigantou o poder do capital sobre a educação e diante do próprio conflito entre capital e trabalho” (CATINI, 2017, p. 27).

A interferência neoliberal na educação em países como o Brasil, ocorreu pela via de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI)¹⁶, que

¹⁵ Entrevista disponível em: CONSOLE, L. Como a associação liderada pela irmã de Paulo Guedes se beneficia de cortes no ensino. *Brasil de Fato*, São Paulo, 9 mai. 2019. Educação. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/09/como-a-associacao-liderada-pela-irma-de-paulo-guedes-se-beneficia-de-cortes-no-ensino/>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

¹⁶ Conforme um estudo elaborado por Emanuela Chaves, Maria Segundo, Maria Susana Jimenez e Josefa Rabello (2018), no contexto de crise econômica dos anos 70, organismos internacionais como o Banco Mundial, FMI, BIRD e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO), enquanto agenciadores do capital e representantes direto dos interesses dos países imperialistas, cumpriram o papel de articular diretrizes e paradigmas socioeconômicos para toda a economia mundial com o objetivo de conter o aprofundamento da crise do sistema capitalista e, assim, dar continuidade ao processo de reprodução do capital. Conforme Rosa María Torres (1996) nos anos 80 o Banco Mundial ocupou lugar central enquanto propositor e referência para a educação de primeiro grau em nível global, ocupando inclusive o lugar da UNESCO. Através

passaram não apenas a interferir nas questões diretamente de mercado em escala cada vez mais global, mas interferiram e interferem sobremaneira em questões sociais, como a educação escolar, com o discurso de combate à pobreza e de mecanismo que serve para equalização social (TORRES, 1996)¹⁷.

De modo geral, a chave dessas orientações estava na redução do financiamento público estatal para os serviços públicos, especialmente nas áreas sociais, a busca pela descentralização e participação de outros setores da sociedade nessas áreas, transferindo a responsabilidade para a comunidade e para o setor privado. A base argumentativa para a transferência da responsabilidade do serviço público, consiste, em geral, na sua precarização. O que serve de fator para convencimento da população, que enfrenta serviços deteriorados e passa a ver a iniciativa privada como possível saída para sua melhoria. Parece que estamos vendo esse movimento na educação. Deste modo, as reformas educacionais acompanham as exigências do processo de acumulação que incentivam a privatização da educação (CHAVES et al., 2018, p. 17).

Todo esse processo implicou em profundas mudanças nos objetivos, funções e organização da educação escolar agenciadas e diretamente financiadas pelos organismos internacionais. Visto que se argumenta que o problema da educação escolar estaria na gestão e administração das verbas, e não em sua insuficiência ou nos critérios e perspectiva que os orienta, as orientações do BM consistiam em “obter melhores resultados com o mínimo de investimento material e humano” (KRAWCZYK, 2014, p. 22).

Nessa perspectiva os critérios transferidos são próprios do mercado e a própria escola é comparada a uma empresa, o que é condizente com uma proposta orientada a partir do ideário neoliberal, formulada por economistas e não por equipes com participação docente, especialistas em educação e estudantes (TORRES, 1996; ALTMANN, 2002). Isso se refere a uma lógica em que o discurso econômico se sobrepõe ao educativo. Não à toa não há participação da comunidade escolar e o ensino é reduzido à “insumos”, sendo o professorado apenas mais um deles. Esse tipo de prática é a realidade com as políticas educacionais no Brasil, em que a economia e os parâmetros quantitativos tomam o lugar do

de empréstimos realizados pelo BM e FMI foi se gestando uma dependência econômica e subordinação política dos países pobres aos países ricos.

¹⁷ Segundo Roberto Leher (1999), um marco da intervenção na educação por parte do Banco Mundial é a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia em 1990. Na Conferência a educação foi elencada como o maior instrumento para o desenvolvimento e o combate à pobreza (ALTMANN, 2002), para esse objetivo ser alcançado, os Estados deveriam impulsionar os setores privados para incentivar o crescimento econômico de modo que a pobreza pudesse ser aliviada (LEHER, 1999).

processo de ensino-aprendizagem à revelia da participação e indagações da comunidade escolar.

Na aparência, é atribuído à instituição escolar o papel de um meio para o desenvolvimento humano, social e econômico, ao mesmo tempo que um potencial “redentor” capaz de alicerçar bases para combater as desigualdades sociais. No entanto, tendo em vista a forma como as políticas são desenvolvidas sob a chave privatista, é bastante questionável as possibilidades concretas de cumprir esses objetivos e inclusive a real intencionalidade para tal. Em vista disso, a literatura versa sobre a falta de indícios de melhorias operadas por essas políticas (TORRES, 1996).

Ao passo que os organismos internacionais influenciaram para que os Estados adotassem determinadas políticas educacionais como forma de combater a pobreza, ele também incentivou para que o Estado possibilitasse e estimulasse a existência de distintos modelos educacionais: público, privado e as diversas modalidades de interações e rearranjos que se abrem desde essa relação, possibilitando, sobremaneira, a desigualdade entre sistemas escolares. Continuou existindo um tipo de escolarização para cada classe social referente ao seu papel no sistema de produção. Com isso, segundo Helena Altmann (2002, p. 86) as “diferenças entre escolas se ocultam sob a aparência de um mesmo certificado de aprovação”. Vemos ainda, diferenças entre escolas dentro do mesmo sistema de ensino, pautadas nas desigualdades dentro da própria classe, como ocorre com as diferenças entre escolas de centro e de periferia, em que as escolas periféricas tendem a sofrer com uma maior precarização das condições de trabalho e de estudo.

Conforme argumentou Catini (2017), diferentemente da conclusão que muitos críticos do neoliberalismo chegaram, o Estado não se enfraquece transferindo serviços para o setor privado. O controle da produção e reprodução da vida social passa diretamente para as mãos de grandes conglomerados empresariais que passam a gerir importantes programas sociais, sob contratos estatais ou em parceria com o Estado (CATINI, 2017).

Ou seja, o neoliberalismo não significa o desaparecimento ou o “enxugamento” da força do Estado. No cerne das políticas neoliberais estão medidas que entrelaçam Estado e mercado, com o Estado assumindo cada vez mais papel protagonista nesse quesito e incentivando, inclusive, uma desvalorização da “coisa pública” através de seu sucateamento para abrir espaço para a iniciativa privada.

1.1.1. Neoliberalismo e direito à educação no Brasil

A partir dos anos 1990 sob a presidência de Fernando Collor (PRN) entre 1990 e 1992, Itamar Franco entre 1992 e 1995 e Fernando Henrique Cardoso (PSDB) entre 1995 e 2002, o Brasil passou a se subordinar diretamente às orientações neoliberais prescritas pelo Banco Mundial¹⁸, dando início a uma nova regulação das políticas educacionais que seguiram nos governos posteriores (OLIVEIRA, 2004).

De maneira mais ampla, Antunes (2018) identifica que a partir dos anos 90 com a hegemonia do neoliberalismo no Brasil, se intensificou o processo de reestruturação produtiva do capital, com as empresas adotando novos padrões organizacionais do trabalho e a privatização de empresas públicas (ANTUNES, 2018, p. 118).

Atendendo às orientações do BIRD foram implementados mecanismos de avaliação de resultados e monitoramento, bem como a “descentralização”, com forte apelo ao voluntarismo (ALTMANN, 2002). Os sistemas de avaliações utilizados para monitoramento da educação escolar foram estabelecidos uma vez determinadas as metas e os padrões de rendimentos pela via da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei nº 9.394, de 1996) e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Segundo Evaldo Piolli, José Roberto Heloani e Gisley Zucco Piolli (2016), a entrada do setor empresarial em âmbito federal (assim como no Estado de São Paulo, estudo específico realizado pelos autores), ocorre através da “racionalização dos processos gerenciais” sob critérios empresariais possibilitando a disputa de fundos públicos pelos interesses privados, e através da formação da força de trabalho tendo em vista a produtividade do capital. Portanto, implica a submissão da educação aos objetivos econômicos e gerenciais através da implementação de medidas de responsabilização e de “autonomia controlada” para alcançar resultados.

Não nos cabe discorrer detalhadamente sobre toda a reestruturação empreendida na educação básica nesse momento, mas a medida da qualidade da educação através da avaliação é bastante representativa. Diversos sistemas de avaliações nacionais e internacionais foram implementados nos anos 90, tais como o SAEB¹⁹, o ENEM e o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes).

¹⁸ Não é coincidência que Paulo Renato Souza, ministro da educação durante os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso era economista e foi consultor do BIRD.

¹⁹ O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) aplicado pela primeira vez em 1990, tornou-se um dos eixos da política educacional com Fernando Henrique Cardoso e, em 1995, passou a ser financiado pelo próprio BIRD que interfere diretamente nos critérios que irão determinar os conteúdos, currículos e cotidiano escolar (ALTMANN, 2002). Cabe mencionar que de acordo com índices produzidos por tais avaliações, antes da primeira candidatura de FHC, os maiores problemas da educação eram as altas taxas de repetência e o desperdício financeiro (ALTMANN, 2002). Deste modo, para que o país tivesse acesso à recursos

Por um lado, nesse momento tem-se o início de um processo de expansão do acesso à educação básica, a anunciada queda da taxa de analfabetismo²⁰, além da redução dos índices de reprovação através da Progressão Continuada, propagandeada pelo governo como exemplo de melhoria na educação. No entanto, Altmann (2002, p. 85) destaca que:

[...] os dados quantitativos apresentados pelo governo, vistos por si mesmos, não são suficientes para uma análise sobre os efeitos dessa expansão. Ainda que a expansão garanta o ingresso de um maior número de pessoas em instituições de ensino, as condições de acesso e permanência nas mesmas são diferentes.

Esse modelo de educação pautado em índices, que retira do Estado a responsabilidade pela garantia de sua qualidade, ora clamando pelo voluntarismo das famílias, mas ora excluindo a comunidade escolar da elaboração das políticas públicas e intervenção nas propostas não produz uma formação de qualidade. Para Altmann (2002, p. 86-87), este tipo de “inclusão”, produz uma eliminação adiada, “a instituição escolar passou a ser habitada por excluídos potenciais, enfrentando, assim, as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma”.

A partir de 2002 com Lula e o Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da presidência da República, mudanças nas políticas educacionais foram realizadas, porém, existe uma linha de continuidade nas políticas implementadas pelos governos do PT com os governos anteriores (ANTUNES, 2018). Embora esse seja reconhecidamente um partido de origem popular, de acordo com Antunes (2018), os governos de Lula e Dilma Rousseff estiveram à serviço do grande capital, gerindo os interesses dominantes no país. Ainda que em anos de crescimento da economia internacional, o segundo mandato de Lula (2007 - 2010) tenha sido marcado pela política assistencialista para os setores mais pauperizados da classe trabalhadora, não houve nenhum confronto aos “pilares estruturantes da desigual sociedade

de organismos internacionais, como a UNESCO, era preciso realizar grandes reformas educativas. Nesse momento, uma das propostas realizadas em âmbito federal e no estado de São Paulo foi a política de Progressão Continuada, que serviu para reduzir os índices de reprovação.

²⁰ “[...] o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020” (SAVIANI, 2013, p. 753).

brasileira, na qual a riqueza também continuou se ampliando significativamente” (ANTUNES, 2018, p. 223).

No que tange à educação, Demerval Saviani (2013) argumenta que o PT se aproximou do empresariado, dialogando com esse setor e não com o movimento de educadoras e educadores. Uma clara expressão dessa aproximação ocorreu ao formular o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que tem como carro chefe o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, que previa parcerias externas e que, não por acaso, carrega o mesmo nome do “movimento” *Todos pela Educação*, grupo composto por fundações e institutos empresariais²¹.

Conforme Theresa Adrião e Cássia Domiciano (2018), de 2004 a 2014 a educação esteve em uma posição privilegiada para obtenção de recursos do Estado: a porcentagem de verba do PIB destinada para a educação aumentou, o acesso ao ensino superior e a quantidade de universidades públicas cresceram e houve uma complementação financeira para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Contudo, houve também a ampliação de formas de privatização, sendo um período com grande concentração de recursos federais no ensino técnico e profissionalizante e no ensino superior, mas com destinação de fundos públicos para as instituições privadas, seja através de programas como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)²² e PROUNI²³, ou através de isenções e desonerações tributárias (ADRIÃO, 2018, p. 11).

²¹ O *Todos pela Educação* foi criado em 2005 por um grupo de lideranças empresariais para intervenção na educação, através do projeto Compromisso “Todos pela Educação” lançado em 2006 em São Paulo ocorre a formalização dessa organização. O documento é apresentado como uma iniciativa da sociedade brasileira que visa universalizar o acesso a educação de qualidade para crianças e jovens até 2022, com esse movimento o setor empresarial passou a disputar mais intensamente a agenda educacional do país com ênfase aos aspectos de gestão e avaliação (PIOLLI; HELOANI; ZUCCO PIOLLI, 2016). De acordo com Piolli, Heloani e Zucco Piolli (2016), o PDE de 2007 reforçou e estimulou a aproximação com esse setor em âmbito federal. Algumas de suas mantenedoras e apoiadoras são: a Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Telefônica, Vivo, Fundação Educar DPaschoal, entre outras fundações e institutos empresariais.

²² O FIES foi criado em 1999, mas foi nos governos do PT em que houve um incentivo maior ao programa. O programa tem por objetivo financiar o pagamento de mensalidades de estudantes de baixa renda em instituições de ensino superior privadas. O Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal são os agentes dos recursos que provêm do orçamento do MEC. O valor das mensalidades é direcionado para as instituições de ensino e em 18 meses após o término do curso, o estudante tem que iniciar o pagamento do empréstimo (CUNHA, 2017). Segundo Sala (2018) “de 2010 à 2014, o número de novos contratos do FIES aumentou mais de 9,5 vezes, chegando a mais de 732 mil novos contratos e um orçamento de mais de R\$ 12 bilhões”. Com a crise econômica a partir de 2014 a quantidade de ingressantes passou a diminuir e os casos de inadimplência aumentaram, com novas regras e aumento da taxa de juros (SALA, 2018). A partir do governo de Michel Temer (PMDB) os recursos e a quantidade de vagas vem diminuindo.

²³ Cf. nota de rodapé nº 11.

Em consequência, o maior monopólio educacional se formou no Brasil durante esse período, a Kroton²⁴. Esse é um fato bastante ilustrativo da dinâmica privatista, demonstrando que a educação tem sido enorme fonte de lucro com a ajuda direta do Estado:

Em 2014, 40% do faturamento da Kroton eram provenientes dos recursos federais destinados ao financiamento do acesso ao ensino superior privado e no ano passado (2016) sua receita ultrapassava os 5 bilhões de reais, com mais de um milhão de estudantes no país. (CATINI, 2017, p. 11)

Esses são alguns dos dados que mostram a tendência cada vez mais profunda de mercantilização da educação. Além do serviço educativo escolar e não escolar ser responsável pela formação da força de trabalho, a própria educação se tornou um imenso e lucrativo mercado (CATINI, 2017, p. 33). Conforme argumentou José Luís Sanfelice (2010), neste processo de mercantilização da educação, a educação passou a se constituir em um produto que junto vende várias outras mercadorias: cadernos, canetas, computadores, livros, salas de informática, revistas, e várias outras coisas que pouco se sabe o quanto e o como realmente podem ajudar na aprendizagem.

Segundo Catini (2017, p 13) a privatização da educação gera uma mutação agressiva na forma de o direito se efetivar. O dinheiro público é destinado para instituições privadas sujeitando-se aos ditames do mercado, sendo que o financiamento público poderia ser destinado diretamente para instituições públicas com gestão pública. Ademais, a privatização não implica em políticas sustentáveis, conforme sustenta Mauro Sala (2018), ao analisar os programas de expansão do acesso ao ensino superior e na educação profissional, como PROUNI, REUNI, FIES e PRONATEC durante os anos de governo federal do PT, considera que o “problema maior é que com a privatização das vagas e dos recursos públicos não conseguimos construir uma política consistente”, que não cria “uma estrutura sólida de acesso e permanência da juventude trabalhadora a seus diversos níveis e modalidades” (SALA, 2018, on-line).

Ou seja, com a chegada da crise econômica no Brasil, essas políticas que possibilitaram, de forma imediata, a expansão do acesso ao ensino superior e acesso a cursos profissionalizantes, não permaneceram, condicionadas pelas intermitências dos interesses econômicos e mudanças de governos. Além do mais, nos países em que a privatização da educação escolar está em estágio mais avançado, as medidas implementadas com ela não

²⁴ Em outubro de 2019 a Kroton mudou de nome, tornando-se uma *holding* chamada Cogna Educação. Cf. MOURA, M. Maior grupo de educação do país, Kroton, vira Cogna e se divide em quatro. *Época Negócios*, 7 out. 2019. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

significaram a melhoria da aprendizagem, acarretando “graves consequências para a educação”, como o aumento da segregação socioeconômica entre escolas (FREITAS, 2012).

Assim sendo, impera no Brasil um modelo de política educacional pautado nos interesses empresariais, sujeitando a formação escolar de jovens que frequentam as escolas e instituições públicas, ou que precisam de programas estatais para o acesso ao ensino técnico ou superior, ao ímpeto privado. Isso implica que cada vez mais há uma alteração na própria condução das políticas e da efetivação do direito à educação, mesmo que sejam políticas “públicas” e “direito para todos”, o “privado” tem participado de todas as suas etapas, desde formulação, gestão, aplicação, avaliação, entre outras.

1.1.2. “Reorganização” da educação, política de adaptação neoliberal

Se a participação empresarial nas políticas educacionais em âmbito federal e em vários estados e municípios teve início junto com as reformas iniciadas nos anos 90 com claro incentivo por parte do Estado, no estado de São Paulo, sob gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), houve um alinhamento à essas políticas.

Tanto no que se refere à Reforma do Aparelho do Estado, mas também às políticas para a educação, foram implementados mecanismos semelhantes pautados na “racionalização”, “gestão” e “melhoria de qualidade”. Segundo Sanfelice (2010, p. 150) “O Estado de São Paulo tornou-se o laboratório predileto das políticas defendidas pelo ‘tucanato’”.

Nesse sentido, a reforma empreendida no Estado de São Paulo com Mário Covas (PSDB) a partir de 1995 seguiu claramente as características apresentadas anteriormente: aumentar a eficiência e a eficácia da educação virou a palavra de ordem da gestão pública, concentrada na redução de gastos com serviços públicos e na descentralização das políticas associada à manutenção de mecanismos de decisão e controle.

Para Géssica Ramos (2018) embora governos, políticas e programas em São Paulo possam ter mudado de acordo com mudanças conjunturais, não mudaram o que tem de fundamental em sua “coerência ideológica e sequência gerencial, sobretudo no campo da educação” (RAMOS, 2018, p. 553). Nesse âmbito, medidas importantes foram executadas e pautam propostas em vigor ainda hoje. Uma ação de destaque foi a Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual proposta em 1995 e a implementação do SARESP²⁵ a partir

²⁵ Cf. nota de rodapé nº 1.

de 1996, implementadas sob gestão de Rose Neubauer na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP).

O programa de Reorganização da Rede previa alterar a distribuição de classes na Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE-SP) a partir de 1996. Consistia fundamentalmente em agrupar estudantes por faixa etária e concentrar etapas de ensino nos mesmos prédios e períodos de aula. Um dos argumentos que deu base para a proposta foi que a concentração de etapas de ensino diferentes no mesmo prédio dificultava a conclusão do ensino fundamental em 8 anos, pois seria mais difícil o acompanhamento específico para uma etapa, além de facilitar casos de violência entre as crianças e adolescentes (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017).

De acordo com a Secretaria, o problema responsável pela má qualidade da educação no estado era o “gigantismo da rede estadual” que havia crescido sem planejamento acarretando a má utilização de recursos e prédios, com salas de aula ociosas devido à falta de controle efetivo da demanda e das matrículas. A conclusão, desse ponto de vista, é que havia um problema de gestão (SOUZA, 2016; GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017).

Nesse sentido, para a “distribuição eficiente dos recursos destinados à educação” seria necessário a descentralização pela via da municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental e, em outra medida, a centralização pela via da padronização e dos sistemas de avaliação. Conforme Aparecida Neri de Souza (2016, p. 80) “centraliza-se o controle pedagógico e descentraliza-se os mecanismos de financiamento e gestão educacionais”. Além das parcerias com municípios, empresas e associações, conforme o receituário neoliberal, o Estado assumia o papel de regulador e a responsabilidade para com a educação foi expandida ao restante da sociedade através das ideias de colaboração, de voluntariado e de responsabilidade social.

Essa primeira reorganização da REE-SP possibilitou o início da municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, além de cerca de 150 escolas fechadas e 20 mil professores demitidos, o que, de forma imediata, fez aumentar o número de estudantes por sala e reduzir o financiamento para a SEDUC-SP (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016; GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017).

No bojo das medidas que pautam a qualidade a partir dos índices educacionais, em 2009, sob gestão de José Serra (PSDB), a política de bonificação por resultados foi vinculada à avaliação do desempenho do magistério e da escola, por exemplo, imputando às escolas e aos docentes a responsabilidade sobre os resultados alcançados (PIOLLI; HELOANI; ZUCCO PIOLLI, 2016). Essa configuração cria uma dinâmica de controle sobre

o processo educativo através da responsabilização pelos resultados, condicionando o recebimento de bônus (para uma categoria com salário defasado) ao cumprimento de metas estabelecidas de maneira externa à realidade e especificidades das escolas.

Segundo Andressa Mesko, Arnaldo Silva e Evaldo Piolli (2016) a participação empresarial se consolidou de maneira institucionalizada em 2011 sob gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB) através do Programa “Educação - Compromisso de São Paulo”²⁶, aprovado com base no argumento de “promover a qualidade” e “valorização” dos profissionais da rede. De acordo com os autores, tratava-se de um programa de mudança de gestão com foco nos resultados, bastante voltado a um alinhamento mais pragmático com a introdução de critérios na avaliação de estudantes e da carreira docente.

Com tudo isso, a relação empresarial foi se estabelecendo com a rede pública de educação do Estado de São Paulo. Em geral, tal relação evidencia que a educação passa a ser encarada como uma questão puramente de gestão, isolada dos seus vínculos sociais (FREITAS, 2018), tanto é que se deslocou o diálogo sobre a educação para o empresariado, que passou a ser o principal interlocutor do Estado, enquanto pouco diálogo existe com a comunidade escolar e os setores que são diretamente afetados pelas políticas em seu cotidiano e condições de vida, como os próprios estudantes e docentes, mesmo quando esses vão a público demonstrar suas divergências²⁷.

1.1.2.1. A “reorganização” escolar de 2015

Assim como outras políticas elaboradas pelo empresariado para a educação estatal, a “reorganização” escolar do estado de São Paulo esteve no bojo das políticas

²⁶ “O programa foi criado a partir do Decreto nº 57.571/2011 de dezembro de 2011 (SÃO PAULO, 2016a) o qual estabeleceu a composição para o Conselho Consultivo. Na composição do conselho predominam representantes do setor privado. “São parceiros do programa [Educação – Compromisso São Paulo]: Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação), Instituto Península, Fundação Arymax e da consultoria internacional McKinsey&Company.” (SÃO PAULO, 2011 apud PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 22).

²⁷ À título de exemplo, segundo Goulart, Pinto e Camargo (2017), a implementação da Reorganização da Rede de 1995 enfrentou resistências: nos meses de novembro e dezembro de 1995 foram realizadas 46 manifestações em municípios do Estado e mais 16 na capital, além de um abaixo-assinado com cerca de 150 mil assinaturas. Mesmo assim, a reorganização da rede foi realizada.

neoliberais para a educação como fruto da proposta elaborada pelos *Parceiros da Educação*²⁸ com participação fundamental da Consultoria Falconi (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016).

Com lógica semelhante às mudanças realizadas a partir de 1995, o projeto consistia no fechamento de escolas e na transformação de unidades escolares em escolas de ciclo único. Para isso, essas escolas teriam um ou dois ciclos de ensino (fundamental I, II e médio) fechados, impactando na vida de estudantes, que teriam que mudar de escola e/ou de período de estudo, assim como de professoras e professores que teriam suas escolas sedes transferidas (SORDI; MORAIS, 2016).

Nem a lista de escolas ou critérios para as mudanças foram divulgados publicamente²⁹, tampouco houve diálogo e consulta prévia com estudantes, trabalhadoras e trabalhadores das escolas estaduais (SORDI; MORAIS, 2016; OLIVEIRA, 2016). Houve apenas o anúncio de que cerca de mil escolas seriam transformadas em escolas de ciclo único, impactando cerca de um milhão e meio de estudantes (MONTEIRO, 2015). As informações concernentes à proposta de “reorganização” foram primeiramente veiculadas no dia 23 de setembro de 2015 em entrevista com Hermann Voorwald, então secretário da educação, no jornal Bom Dia São Paulo, da rede Globo de Televisão (MARTINS et al., 2016) e em uma reportagem do jornal *Folha de S. Paulo*. Segundo o secretário da educação, para suposto conforto dos atingidos pela “reorganização” a mudança de matrícula seria feita para outra escola em um raio de no máximo 1,5 km de distância³⁰.

Mesmo o secretário dizendo ser “imprescindível” a participação de pais e responsáveis no projeto, a participação deles estaria restrita a um dia de reunião, o chamado “Dia E”, que seria realizado no fim da primeira quinzena de novembro. Nessa reunião os responsáveis e os próprios estudantes seriam informados sobre as mudanças e poderiam tirar dúvidas, ou seja, a participação deles estava restrita a aceitação do que era decidido pela Secretaria (JANUÁRIO et al., 2016).

²⁸ *Parceiros da Educação* é uma associação sem fins lucrativos, ou melhor, uma Organização da Sociedade Civil Pública (OSCIP) fundada em 2004. Essa organização foi fundada com o propósito de estabelecer parcerias entre empresas, empresários e as escolas da rede pública (PIOLLI; HELOANI; ZUCCO PIOLLI, 2016).

²⁹ A lista de escolas que passariam pela “reorganização” foi divulgada no site da SEDUC-SP no dia 29 de outubro de 2015, um mês após o anúncio da medida (SÃO PAULO, 2015a).

³⁰ O único documento oficial que versava sobre alguma alteração prevista com a “reorganização” foi o Decreto 61.672/2015, instituindo a transferência de funcionários das escolas, publicado no Diário Oficial de São Paulo no dia 1 de dezembro de 2015. O artigo 1º dizia: “A Secretaria da Educação fica autorizada a proceder as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal, nos termos dos artigos 54 e 55 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos, ou, quando passarem a atender novos segmentos” (SÃO PAULO, 2015b).

Essa medida de tamanha magnitude foi de imediato questionada pelo professorado, através do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), e por estudantes e seus responsáveis que passaram a realizar manifestações de rua e demonstrar objeção e questionamentos através das redes sociais.

Após as manifestações de rua, abaixo-assinados, reuniões de negociação e outras medidas contrárias ao projeto, que abordaremos no próximo capítulo, no dia 28 de outubro foi divulgada a lista oficial com as 94 escolas que seriam fechadas e o nome das 754 escolas que passariam a oferecer apenas um ciclo de ensino (SÃO PAULO, 2015a). Em sua maioria, os prédios das escolas fechadas seriam entregues para os municípios ou para o Centro Paula Souza. Com esse novo anúncio, a medida iria atingir cerca de 300 mil estudantes e cerca de 74 mil professores (MARTINS et al., 2016).

Herman Voorwald declarou através de entrevistas dadas aos meios de comunicação que a proposta se deu a partir de uma “preocupação” por parte da SEDUC-SP com o ensino médio, já que, segundo ele, quanto mais “complexa” a escola, ou seja, quanto maior a variedade de ciclos, mais difícil seria a gestão, e conseqüentemente, mais difícil seria alcançar os resultados de aprendizagem. Desse modo, com base nos “dados da Secretaria” o secretário argumentou, sem evidências claras, que escolas com ciclo único aumentariam a efetividade da ação pedagógica e o desempenho escolar estudantil³¹.

Ainda é possível encontrar no site da Secretaria de Educação os argumentos utilizados para a proposta, semelhantes aos argumentos base de políticas para a educação nos últimos 30 anos, são eles: “oferecer uma escola mais preparada para as necessidades de cada etapa de ensino e que atenda à nova realidade das crianças e jovens”, “alinhamento aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo”, “diminuir desigualdades educacionais no Brasil e promover a qualidade das aprendizagens”³².

No momento da proposta, um dos argumentos consistia na justificativa de que havia uma tendência a queda da taxa de natalidade da população em idade escolar de 1,3% ao ano, o que havia feito diminuir cerca de 2 milhões de alunos matriculados entre os anos de 1998 e 2015 (SEADE, 2015), acarretando em salas de aula ociosas na Rede. Conforme argumentaram Luiz Fernando Cássio, Leonardo Crochik, Maria Clara Di Perro e Sérgio Stoco (2018), muitos autores questionaram a tomada de decisões políticas acerca da demanda

³¹ Cf. PINHO, M. Reorganização atinge 311 mil alunos e ‘disponibiliza 94 escolas de SP. *GI*, 26 out. 2015, São Paulo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

³² Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>>. Acesso em 3 jun. 2019.

escolar simplesmente por essa via de argumentação. Em primeiro lugar ela não leva em conta o EJA enquanto parte da educação básica e, em segundo lugar, não considera os jovens que estão fora da escola. Além disso, se a SEDUC-SP aponta a decrescência de matrículas dos estudantes da faixa etária entre os 6 e 17 anos, a expansão da rede privada também é um fator a ser considerado como condicionante para isso (CÁSSIO et al., 2018).

Os autores apontam que é necessário considerar outros elementos relacionados à fatores econômicos, sociais ou culturais que podem influenciar na questão da demanda, se tornando impeditivos ou dificultando o acesso à escola. A difícil conciliação entre trabalho e frequência à escola é um dos fatores que explicam as elevadas taxas de abandono do ensino médio e da EJA, por exemplo (CÁSSIO et al., 2018, p. 1097).

Além disso, a SEDUC-SP defendia a existência de uma melhoria na gestão e no desempenho escolar em escolas de ciclo único, com base em um estudo realizado pela CIMA (Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional)³³, alicerçado em resultados expressos em avaliações externas, que apresentava que o desempenho dos estudantes nessas escolas de ciclo único aumentava em 10% acima da média (JANUÁRIO et al., 2016). Com base nisso, foi defendido o “desafio” de “promover uma reforma visando à especialização da oferta: ampliando o número de escolas que passassem a oferecer somente os anos iniciais, outras com somente os anos finais do ensino fundamental e escolas exclusivas de ensino médio” (SÃO PAULO, 2016, p. 7).

Essa argumentação foi contestada por professores da UFABC através de um estudo de análise da política em que apontaram inconsistências, falta de embasamento teórico e empírico para a sustentação desta “lógica causal” de que a oferta de ciclos afeta a gestão e o desempenho, problemas metodológicos, ausência de outras variáveis importantes que influenciam no desempenho escolar, além de questões nebulosas para a efetiva aplicação da política. Os autores enfatizaram ainda a necessidade de evidências sólidas que apontem possíveis consequências das alterações, dado seu grande impacto social (PÓ et al., 2015).

Além disso, reportagens veicularam a informação que 30 das 94 escolas que seriam fechadas tiveram desempenho acima da média no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo)³⁴ de 2014, e que 15 dessas unidades já tinham apenas

³³ Cabe destacar que o estudo “Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos”, datado de agosto do mesmo ano, só foi divulgado após a solicitação do jornal O Estado de São Paulo, via Lei de Acesso à Informação por solicitação do jornal O Estado de São Paulo (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017; MARTINS et al., 2016).

³⁴ O IDESP é um índice utilizado para indicar a “qualidade” do ensino nas escolas estaduais paulista. Para o cálculo são levados em consideração a nota dos estudantes no SARESP e o fluxo escolar de cada ciclo. O IDESP é o principal fator contabilizado para o pagamento de bônus por desempenho aos servidores.

um ciclo de ensino, demonstrando a inconsistência da argumentação e critérios por parte do governo para sua defesa de melhoria no desempenho escolar (PALHARES; TOLEDO; VIEIRA, 2015). Essas informações mostram que, de acordo com a própria lógica defendida pela SEDUC-SP, as decisões não faziam sentido.

Conforme a análise apresentada por Débora Goulart, José Pinto e Rubens Camargo (2017) a partir do paralelo entre a reorganização de 1995, esta segunda proposta de “reorganização” escolar de 2015, daria os alicerces para a continuidade da municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme inclusive foi apontado enquanto meta no Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE-SP) de 2015. A efetiva municipalização auxiliaria na ênfase do atendimento da Rede Estadual no ensino médio, que viria no sentido de outro objetivo também salientado por Evaldo Piolli, Luciano Pereira e Andressa Mesko (2016, p. 24), que é a preparação da Rede para um movimento de privatização do ensino médio tanto nas escolas em tempo integral como também na proposta de flexibilização curricular (movimento também previsto nas metas do PEE-SP), assim como a redução da quantidade de professores e “enxugamento” da SEDUC-SP com a redução de escolas, salas de aula e de funcionários.

Ou seja, ao invés de medidas de acesso e permanência dos estudantes na escola fazerem parte das políticas educacionais, as questões relacionadas a gestão e o incentivo público para o ensino privado são priorizadas. Vem sendo operada uma lógica de sucateamento e conseqüente desprestígio da rede pública e valorização e expansão do que é privado, com tal força que no período de 2007 a 2015 houve a expansão da quantidade de matrículas da rede privada em 32% nos anos iniciais, 18% entre os anos finais do ensino fundamental e 24% no ensino médio (CÁSSIO et al., 2018).

Diversas universidades públicas e Associações ligadas à Educação manifestaram repúdio ao projeto e em todas as declarações encontramos questionamentos e críticas à lógica mercadológica e privatista que embasava a medida. Para a Congregação da Faculdade de Educação da UNICAMP³⁵ tratava-se de criar a organização necessária para a privatização da escola pública, uma vez que não havia nenhum argumento pedagógico sólido que justificasse a “reorganização” escolar. A Congregação da Faculdade de Educação da USP³⁶ enfatizou a

³⁵ Cf. FACULDADE de Educação da Unicamp é contra a reorganização escolar de São Paulo. *Esquerda Diário*. Campinas, 26 out. 2015. Educação. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Faculdade-de-Educacao-da-UNICAMP-e-contra-a-reorganizacao-escolar-de-Sao-Paulo-3473>>. Acesso em: 30 set. 2018.

³⁶ Cf. CONGREGAÇÃO da Faculdade de Educação da USP se posiciona contra a Reorganização escolar de Alckmin. *Esquerda Diário*. Campinas, 18 nov. 2015. Educação. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Congregacao-da-Faculdade-de-Educacao-da-USP-se-posiciona-contra-a-Reorganizacao-escolar-de-Alckmin>>. Acesso em: 30 set. 2018.

perspectiva mercantil com que a educação estava sendo tratada pelo governo. Entidades como FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), questionaram em um manifesto assinado conjuntamente: “a quem interessa atender pior as nossas crianças e nossa juventude?” e a falácia dos argumentos que embasaram o projeto e a intenção de economia de recursos e abertura para a privatização³⁷.

Segundo Luiz Carlos Freitas (2015), que parte da experiência de Nova Iorque e da discussão que trouxe a pesquisadora Diane Ravitch, a “reorganização” escolar junto a outras medidas já em curso provocaria um maior controle das escolas por parte do Estado, já que a especialização de ciclo tornaria mais fácil esse monitoramento. Além disso, a privatização através dos *vouchers*³⁸ e da terceirização de gestão se tornam mais “fáceis” através do contato direto com a comunidade. Na experiência de Nova Iorque, primeiro houve uma centralização grande para justamente “treinar” as escolas para serem autônomas, depois houve uma intensa privatização através das escolas autônomas e da concessão de gestão.

Diane Ravitch (2011), após fazer parte da implementação de uma série de políticas de cunho neoliberal nos Estados Unidos como conselheira do Departamento de Educação nos governos de Bill Clinton e George W. Bush, expõe o porquê não acredita mais na eficácia da lógica de mercado por trás de reformas que ela própria ajudou a implementar. Ela argumenta que após duas décadas de aplicação, as medidas que vieram fundamentadas nas ideias de que o mercado traria maior inovação e eficiência para a educação, não conduziram às melhorias prometidas.

Um dos exemplos que Ravitch (2011) trata foi de quando em 2001 Michael Bloomberg, um dos homens mais ricos do mundo, foi eleito prefeito da cidade de Nova Iorque. Bloomberg inicia o mandato com a promessa de aumentar o controle das escolas públicas e inserir reformas administrativas com incentivos, pagamento por mérito, testagem e responsabilização. Insere o programa de letramento e de matemática em todas as escolas,

³⁷ Cf. SP: entidades repudiam reorganização. *Avaliação educacional - Blog do Freitas*, 30 nov. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/30/sp-entidades-repudiam-reorganizacao/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

³⁸ O sistema de *vouchers* é um mecanismo no qual o Estado transfere recursos para escolas privadas e distribui espécies de vales para as famílias matricularem os filhos em escolas particulares. Esse sistema foi implementado no Chile e não foi registrado melhorias no ensino. Ao invés disso, o que houve foi o aumento da mercantilização da educação e da segregação social (FREITAS, 2018). O sistema de *vouchers* foi parte da proposta de campanha do atual presidente, Jair Bolsonaro, e de seu ministro da Economia, Paulo Guedes (PIRES, 2018).

exceto nas de “alta performance”, aumenta o controle com ênfase na gestão, treina diretores através da criação de uma instituição privada, fragmenta grandes escolas de ensino médio em escolas menores, em resumo, formula e implementa uma série de medidas que levaram ao aumento da privatização com envolvimento direto de consultorias privadas.

A privatização sequer encontra indícios de melhorias significativas: as modalidades de privatização através de concessões público-privadas e das escolas que operam por *vouchers*, por exemplo, foram utilizadas à exaustão nos Estados Unidos e não geraram melhorias no seu cenário educacional, acarretando inclusive em consequências danosas para o ensino (FREITAS, 2012).

Nesse sentido, as bases concretas para averiguar o sucesso das medidas que foram implementadas no Brasil foram pouco estudadas e, no caso de algumas delas, o que se sabe é o fracasso que representaram ao não alcançar os objetivos propostos (TORRES, 1996; FREITAS, 2012). Mesmo que muitos autores caracterizem o período de avanço das políticas neoliberais na educação nos Estados Unidos como de “década perdida”³⁹, elas continuam sendo experiências utilizadas como exemplo de progresso e educação de “primeiro mundo”. Freitas (2012) conclui que as análises mais detidas dessas experiências mostram que seus formuladores pouco se preocupam em verificar e analisar as consequências práticas das políticas públicas que levam a frente.

Num sentido amplo, Torres (1996) argumenta que a defesa da “inovação” e do exemplo das experiências dos países desenvolvidos desde os anos 90 é mero marketing e moeda de troca para um pacote homogeneizador e prescritivo, que produziu o aprofundamento da má qualidade na educação e da desigualdade no sistema escolar em vários países. Segundo a autora, o Banco Mundial generalizou experiências desenvolvidas em alguns países, transferindo para os outros de maneira descontextualizada sem sequer haver estudos sérios que avaliem êxitos dessas experiências.

Após a suspensão da “reorganização” escolar de 2015, conquistada através da luta secundarista, a “reorganização” continuou de maneira silenciosa (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017) com o fechamento de mais de 9.000 salas de aula entre 2015 e 2018⁴⁰.

³⁹ O prefeito de Nova Iorque caracterizou a política de bonificação que havia sido iniciada em 2008 naquela cidade como “desperdícios de recursos”: “Eu acho que deveríamos ter orgulho disso – do fato de que temos a coragem de sentar-se lá e dizer que achávamos que era uma boa ideia [pagar bônus aos professores], não funcionou e estamos parando-a. Nós não vamos desperdiçar o dinheiro público” (SEIFMAN, 2011 apud FREITAS, 2014, p. 385).

⁴⁰ Cf. PROFESSORES denunciam más condições de trabalho na rede pública de São Paulo. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 31 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/08/psdb-deixa-legado-de-deficit-vagas-em-cursos-tecnicos-e-ensino-medio/>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

De 2015 para 2016 houve o crescimento de matrículas tanto no ensino médio quanto no EJA, enquanto no ensino médio houve o fechamento de salas e o crescimento da quantidade de estudantes, excedendo o limite mínimo de estudantes por sala para atender à um padrão mínimo de qualidade considerado no Parecer CNE/CEB nº 8/2010 (CÁSSIO et al., 2018). Ou seja, o imperativo mercadológico continua à revelia da certeza do desastre anunciado.

1.2. A “flexibilização” nas conexões entre escola e trabalho

Parte do cenário que descrevemos de aprofundamento das políticas neoliberais, mais especificamente no que se referem ao direito à educação e às relações entre trabalho e capital, estão inseridos numa dinâmica que se radicaliza desde a crise econômica de 2008.

Virgínia Fontes, com base nos escritos de Marx, descreveu que “as crises são a marca genética do capitalismo, ele as agudiza”. Para sua reprodução, o capital captura “a riqueza produzida e economizada pelos trabalhadores, como seus fundos de pensão e reservas para aposentadoria”, ou apodera-se “dos recursos públicos sob custódia do Estado, como seguridade, saúde e educação” (FONTES, 2017, p. 412).

O Estado, enquanto um comitê para gerir os negócios de uma determinada classe social, detentora dos meios de produção e reprodução do capital (MARX; ENGELS, 2005), impõe essa dinâmica. Não por acaso, estamos vendo nas últimas décadas a diminuição de conquistas dos trabalhadores pela via do Estado. O que, como argumentamos, não significa que o papel do Estado diminua, mas significa justamente uma maior imbricação entre público e privado e o empenho por parte do Estado em garantir a ordem estabelecida pelo capital. Sobre a dinâmica das crises recentes, Fontes (2017, p. 417) enfatiza que:

[...] os Estados assumiram os custos das crises geradas pelo grande capital, como os Estados Unidos após 2008 e os Estados europeus após 2012. As dívidas públicas ascenderam a cifras astronômicas e através delas se recosturam estreitos compromissos entre os Estados e o grande capital, lançando o custo sobre as populações.

Se a tendência à precarização das relações de trabalho através da informalidade e da terceirização datam desde décadas atrás, com a crise de 2008, esse processo se intensifica aprofundando a desregulamentação do trabalho. Antunes (2018, p. 170) assevera que “Hoje estamos diante de um novo vilipêndio em relação aos direitos do trabalho no país, cujo significado tem requintes comparáveis aos da escravidão”.

Antunes (2018, p. 27) declara que “a produção de mercadorias, em sentido amplo, vem se metamorfoseando significativamente a partir da introdução do universo

informacional-digital”. Se em várias partes do mundo o trabalhador da indústria vem se reduzindo, há uma expansão do “novo proletariado da era digital” ou “novo proletariado de serviços”, onde prima a intermitência, a informalidade e a inconstância, intensificadas pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Embora as formas de realização do capital estejam em constante mutação, a totalidade das relações capitalistas se mantém. Se houveram mudanças nos modelos de acumulação, do taylorismo e fordismo, para toyotismo e “indústria 4.0”⁴¹, para citar alguns termos, por mais que essas mudanças nas relações de trabalho e organização da produção não superem totalmente as precedentes, estabelecem mudanças na organização das fábricas e na própria educação, de modo a acompanhar a chamada “modernização”.

Nesse cenário, é possível afirmar que as alterações na educação se elevam cada vez mais para reestruturações profundas com medidas aprovadas em tempo recorde e à revelia dos questionamentos, reivindicações e posicionamentos contrários a elas. A escola é parte importante da formação da mão de obra para o trabalho, desse ponto de vista, “qualificar para o trabalho” significa formar uma mão de obra que será vendida, ou seja, formar uma mercadoria, já que o trabalho assalariado assume uma característica fundamental de mercadoria a ser vendida em troca de um salário.

Para Mariano Enguita (1989), a relação entre a expansão da indústria e a generalização da forma de socialização através da escola mostra a necessidade de conceber a escola enquanto forma histórica, que é correspondente à um modo de produção e produção da vida. Enguita (1989, p 113) escreve que a expansão da indústria exigiu um novo tipo de trabalhador: já não bastava que fosse piedoso e resignado, embora isso continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de então, o trabalhador deveria aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impunha. Dessa forma, as transformações nas relações capitalistas de trabalho, impactaram nas relações que perpassam a instituição escolar.

No período recente, as propostas para a educação escolar são apresentadas como grandes novidades que podem garantir um novo lugar para o Brasil e para os jovens brasileiros no “mundo globalizado”, atendendo às exigências do mundo do trabalho, próprias das sociedades modernas e tecnológicas do século XXI. Na realidade, o argumento da

⁴¹ “Essa propositura nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado a partir das novas TICs que se desenvolvem celeremente. Ela significará a intensificação dos processos produtivos automatizados, em toda a cadeia geradora de valor, de modo que a logística empresarial seja toda controlada digitalmente” (ANTUNES, 2018, p. 37).

“inovação” não é novidade e tampouco é novo o que propõe, apesar de haver um salto de qualidade nas transformações propostas, cujo significado é preciso reter por meio de nossas pesquisas.

Alguns conceitos como “melhoria”, “produtividade”, “equidade”, “inovação” e “eficiência”, presentes nas mudanças no mundo do trabalho, também fazem parte de um rol de expressões inserida nas políticas educacionais com mais força nos anos 90, e fazem sentido quando analisados a partir da matriz conceitual a qual fazem parte.

Antunes (2018) aborda que a precarização do trabalho aprofundada pela “empresa flexível” vem acompanhado com um ideário falseado de “colaboração”, incentivo ao empreendedorismo e imposição de “competências”. Em suas palavras:

[...] a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser amenizada e humanizada. É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”. Quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as “inovações tecnológicas da indústria 4.0”, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a “gestão de pessoas” e pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego de postos de trabalho, menos pessoas trabalhando com direitos preservados. Para tentar “amenizar” esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o “empreendedorismo”, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será. (ANTUNES, 2018, p. 38)

Mais do que simples termos, são conceitos chaves que orientam reformas formuladas e implementadas em muitos países a partir da importação da lógica de mercado e empresarial para os órgãos públicos e, mais especificamente, para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004). Nos últimos anos, um conceito central é o de “flexibilização”. Vemos desde “flexibilização das leis trabalhistas” até a “flexibilização do currículo escolar”.

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e sua continuidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambas aprovadas em 2017 e em atual fase de desenvolvimento e aplicação, se inserem e são um avanço qualitativo da lógica apontada anteriormente, tanto de esvaziamento da formação, quanto de privatização das relações educativas.

Para Catini (2017) a Reforma do Ensino Médio é um exemplo que sintetiza as contradições do direito à educação. Além de financiada pelo BIRD e pelo BM, organizada e formulada por institutos empresariais como Unibanco, Itaú, e “movimento” *Todos pela Educação*, “indica a implementação de formas mais consistentes de gestão e prestação de serviços privados” na educação básica (CATINI, 2017, p. 13).

A Reforma possui a ideia de flexibilização como fundamento importante. Mendonça Filho, Ministro da Educação entre 2016 e abril de 2018 sob presidência de Michel Temer (PMDB) e atualmente consultor da Fundação Lemann e da UNESCO, proferiu a seguinte frase sobre as mudanças propostas por essa Reforma: “Com as mudanças, o modelo brasileiro para o ensino médio se aproxima daqueles adotados nos países que são referência de educação no mundo”⁴². Maria Helena Guimarães de Castro, então secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), declarou que “No caso do ensino médio, a grande inovação foi dada pela reforma, que admitiu a flexibilização curricular”⁴³.

Nessa lógica se insere a proposta de redução da carga horária comum e o aumento da carga horária total do ensino médio. Isto é, a parte do currículo que deverá ser cursada obrigatoriamente por todas e todos estudantes será reduzida e após a finalização dessa etapa os estudantes escolherão entre cinco “itinerários formativos”: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (FTP) (BRASIL, 2017). As únicas matérias obrigatórias nos três anos do ensino médio são língua portuguesa e matemática, as demais poderão ser diluídas nas grandes áreas ou ter diretamente a carga horária reduzida. A propaganda governamental é que o estudante terá a liberdade de “escolher” qual “itinerário formativo” prefere cursar, isto é, isso se ele tiver acesso à área que quer cursar, já que não será obrigatório que todas as escolas ofereçam todos os “itinerários”.

Ademais, parte da carga horária do currículo poderá ser cumprida pela via de outras instituições educacionais, de ensino à distância e até através de demonstrações práticas. (BRASIL, 2017)⁴⁴. A possibilidade de cumprimento da carga horária da educação básica em instituições privadas, presenciais ou a distância, somada ao congelamento dos

⁴² Cf. BONFANTI, C. Mendonça Filho entrega Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. *Valor*, Brasília, 3 abr. 2018. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2018/04/03/mendonca-filho-entrega-base-nacional-comum-curricular-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

⁴³ Cf. MINISTRO da Educação entrega Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ao CNE. *Portal MEC*, 3 abr. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/62371-ministro-da-educacao-entrega-base-nacional-comum-curricular-do-ensino-medio>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

⁴⁴ “§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (BRASIL, 2017).

gastos públicos em educação (Emenda Constitucional nº 95⁴⁵) indica que a intenção deliberada do Estado e do setor privado é buscar novas formas de valorização do capital na educação pública. Ou seja, a Reforma cumpre um papel em que o “privado”, que já prevalece sobre o ensino superior, avance mais sobre o “público” e sobre a educação básica (CATINI, 2017).

Isso mostra a convergência entre políticas e reformas adotadas em âmbito educacional com políticas e reformas adotadas em outros âmbitos, especificamente de orçamento, trabalho e seguridade social. Outrossim, compreender algumas das reformas aplicadas nesses âmbitos citados, ajudam sobremaneira no entendimento das mudanças na educação. Assim o é com a Emenda Constitucional nº 95, e com a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017) e a Reforma da Previdência, projetos responsáveis por despontar inúmeras manifestações contrárias, sendo todos aprovados.

O texto base da Reforma Trabalhista foi aprovado no dia 11 de julho de 2017 com base no discurso da necessidade da flexibilização das leis trabalhistas para modernizá-las. A Reforma criou duas modalidades de contratação: o trabalho intermitente, por jornada ou hora de serviço e o “home office”. Com isso, a jornada diária pode chegar a 12 horas diárias e 48 horas semanais, além de outras alterações, como a “prevalência do negociado sobre o legislado” que significa a possibilidade de acordos coletivos entre trabalhadores e a empresa se sobreporem a alguns pontos da legislação.

A Lei 13.429/2017 que libera a terceirização em todos os âmbitos foi sancionada em 2017 e julgada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal em agosto de 2018. Até então, as empresas só poderiam terceirizar as chamadas “atividades-meio”, aquelas atividades que são consideradas secundárias em uma determinada empresa ou instituição. Com a liberação da terceirização irrestrita, as “atividades-fim”, aquelas que são as atividades principais de uma empresa ou instituição, também poderão ser terceirizadas.

A informalidade e a precarização são eixos que referendam as condições de trabalho de grandes massas da população brasileira. Ambas as leis são exemplos dessa afirmação. Antunes (2018) revela que:

⁴⁵ Luís Antonio Groppo (2018) postulou que a Emenda Constitucional nº 95, que inclusive foi entendida por setores estudantis e servidores públicos na educação federal como uma ameaça à gratuidade e qualidade da educação pública, favorece o pagamento da dívida pública e até o seu incremento. Nas palavras de Groppo (2018, p. 92), a EM 95: “[...] se constitui em verdadeira afronta aos próprios princípios constitucionais de garantia e ampliação dos direitos sociais, enveredando os rumos das políticas governamentais novamente ao neoliberalismo em seu sentido mais estrito, em consonância com os interesses do capital, em especial o financeiro e de setores interessados no crescimento do atendimento privado às demandas de saúde, educação e previdência”.

Estamos, portanto, diante de uma nova fase de desconstrução do trabalho sem precedentes em toda a era moderna, aumentando os diversos modos de ser da informalidade e da precarização. Se no século XX presenciamos a vigência da *era da degradação do trabalho*, na transição para o século XXI passamos a estar diante de novas modalidades e novos *modos de ser* da precarização, da qual a *terceirização* tem sido um de seus elementos mais decisivos. (ANTUNES, 2018, p. 156, grifos do autor)

Contratos de trabalho em regime flexível, com menores salários e erosão de direitos, significam o aumento da exploração de trabalhadores e trabalhadoras (isto é, quando tais contratos existem). Os trabalhos intermitentes e flexíveis sob a égide do “novo proletariado da era digital”, impulsionados pelas TICs e conectados através dos celulares, é a fotografia desta nova fase de subsunção real do trabalho ao capital, com a produção cada vez mais sendo conduzida pelo maquinário digital: “em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, uma variante global do que se pode denominar escravidão digital” (ANTUNES, 2018, p. 30).

Os trabalhos por aplicativo de celular, tais como *Uber*, *Ifood* e *Rappi*, trabalhos sem nenhuma garantia de direitos, são propagandeados através da ideia de empreendedorismo, de um trabalhador que é dono do seu próprio instrumento de trabalho e de que o trabalhador é seu próprio chefe (ou “*burguês-de-si-próprio* e *proletário-de-si-mesmo*”) (ANTUNES, 2018). A ideia de que o trabalhador tem a flexibilidade de estipular o seu próprio tempo de serviço, implica em um falseamento da liberdade de escolha, quando na realidade existem várias formas de assédios e pressão através das metas e regras estabelecidas pelas empresas, que sequer tem preocupações com deveres trabalhistas e com os trabalhadores (ANTUNES, 2018). Vemos aqui o discurso da flexibilidade e da livre escolha que, de forma semelhante, dá base para a Reforma do Ensino Médio que esboçamos anteriormente.

Com os altos índices de desemprego e a crescente quantidade de “trabalhadores por conta própria”⁴⁶, percebe-se uma verdadeira devastação em curso nas condições de vida da maioria da população. A precarização e a exploração do trabalho já era uma realidade. Porém, essas leis juntas e o “incentivo ao ‘autoempreendedorismo’”, significam a expansão

⁴⁶ No ano de 2019 os dados de desemprego no Brasil se mantiveram em alta. De acordo com dados do IBGE divulgados em novembro de 2019, o total de desempregados foi de 12,4 milhões e o número de trabalhadores por conta própria e empregos sem carteira assinada atingiu recorde atingindo 41,2%. Cf. ALVARENGA, Darlan; SILVEIRA, Daniel. Desemprego cai para 11,6%, mas ainda atinge 12,4 milhões, diz IBGE. *G1*, 29 nov. 2019, São Paulo e Rio de Janeiro. Economia. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/11/29/desemprego-fica-em-116percent-em-outubro-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 4 dez. 2019.

do alcance da “subsunção do trabalho às necessidades do capital, em que não há fronteiras espaciais para a subordinação” (CATINI, 2017, p. 31-32)⁴⁷.

Os dados relativos à taxa de desemprego e trabalho informal no Brasil mostram que os jovens são os mais afetados com essa situação. No primeiro trimestre de 2019, 41,8% de trabalhadores e trabalhadoras entre 18 a 24 anos estavam entre o grupo dos “subutilizados” - desempregados, desistiram de procurar emprego ou tinham disponibilidade para trabalhar mais horas durante a semana. A taxa de jovens diretamente desempregados era quase o dobro do que a média geral (27,3%). Entre a população com idade entre 14 e 17 anos, embora haja restrições legais para a função exercida, a taxas chegam a mais de 40%⁴⁸. Ou seja, propor um tipo de educação que estimule a meritocracia, o empreendedorismo e a falta de visão crítica sobre as contradições da realidade social posta, convergem com uma visão que quer a adaptação a uma realidade precária que limita a possibilidade de futuro desses estudantes.

De outro ponto de vista, com a tendência de aprofundamento da precarização das relações de trabalho, com menores salários, desemprego e falta de direitos, a tendência é que as escolas também fiquem mais precárias pois fazem parte da formação da força de trabalho. Se o valor da força de trabalho diminui, o valor com a sua formação também diminui.

Para Acácia Kuenzer (2017) as raízes das recentes reformas educacionais, mais especificamente a Reforma do Ensino Médio, está no regime de acumulação flexível em consonância com a generalização da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação:

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio [...] insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. (KUENZER, 2017, p. 337)

Na crescente ênfase do uso das tecnologias como instrumentos importantes para mediação dos processos educativos, existe um apelo mercadológico que contribui para um

⁴⁷ “Neste mundo, que é o mundo da grande maioria de trabalhadores e trabalhadoras, não existem contratos permanentes, carteira de trabalho, previdência social e direitos trabalhistas há muito tempo. As reformas trabalhistas e a lei das terceirizações legalizam essa situação, expandindo o alcance da subsunção do trabalho às necessidades do capital, em que não há fronteiras espaciais para a subordinação, que pode ser meramente virtual, nem separação estrita entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, pois todo o tempo fica à mercê de ser ou não preenchido por tarefas alheias aos trabalhadores e trabalhadoras, com atividades simples e sem significado para além de suprir as necessidades do estômago” (CATINI, 2017, p. 31-32).

⁴⁸ Cf. GERBELLI, L. G.; CAVALLINI, M. Jovens são os mais afetados pela piora do mercado de trabalho e comprometem futuro da Previdência. *GI*, 21 jun. 2019. Economia. Disponível em: <<https://glo.bo/30zdM11>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

nicho de mercado que cresce cada vez mais. Não à toa, a disseminação dos cursos à distância aumentou no ensino superior e tem ganhado espaço para inserção na educação básica (CHAVES et al., 2016).

Nora Krawczyk (2014, p. 32) destaca que os currículos, a forma de organização e os conteúdos escolares têm sido cada vez mais o centro das atenções dos interesses empresariais na educação que, em geral, interferem no sentido de criar uma “cultura empresarial” nas escolas, experiências materializadas especialmente nas escolas de tempo integral. Segundo ela, o modelo em que baseia a proposta pedagógica para o ensino médio elenca “valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo” (KRAWCZYK, 2014, p. 33), baseado no individualismo, protagonismo, liderança etc. Sob essa perspectiva o foco da escola é a adaptabilidade para as exigências do mercado de trabalho e as situações controversas que a vida fora da escola reserva para as e os estudantes.

Catini (2017, p. 39) denomina essa forma do direito educativo como “forma estatal-empresarial”, na qual todo o “conteúdo político, social e econômico é presidido pelos interesses privados”. Como consequência:

[...] o conteúdo das relações educativas se subordina à formação para o empreendedorismo e produção de indivíduos competitivos com “habilidades sócio-emocionais” e, assim, em nome da formação de cidadãos, a formação é preenchida por exercícios comportamentais de autocontrole necessários à sujeição das subjetividades ao imperativo da lógica dos resultados objetivos e heterônomos à organização da vida. (CATINI, 2017, p. 39-40)

Considerando as condições laborais, de concorrência e precarização, a intenção nada mais é do que formar um tipo de subjetividade capaz de se adaptar ao capitalismo em crise. Por isso o empreendedorismo e a meritocracia são valores tão caros à estas reformas. Se a pessoa não se adapta e não alcança o sucesso, deverá ao menos ter a percepção de que o responsável pelo fracasso está na falta de esforço individual, na suposta falta de empreendedorismo e de resiliência, não nos problemas estruturais existentes neste projeto de sociedade. Nesse sentido, problemas estruturais como desemprego e precarização do trabalho deslocam-se para a qualificação e esforço individual do trabalhador. No mesmo sentido, Freitas (2016b, on-line) argumentou que:

A ênfase recente em ensinar na escola as tais habilidades socioemocionais às crianças, entre elas a resiliência, tem a ver com esta preocupação de que os jovens vão se enfrentar com a precarização e com as instabilidades e incertezas no mundo do trabalho, por um lado. Por outro, tem a ver com o grau em que a juventude de um país possui as competências para “aceitar” estas novas formas de organização do trabalho. Isso, junto a outras variáveis, orienta investimentos.

Não é por acaso que sob parâmetros de flexibilização, escolha e liberdade, os conteúdos formativos da educação escolar e os potenciais críticos são reduzidos: a Reforma do Ensino Médio e a BNCC retiraram a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia da carga horária obrigatória, disciplinas vistas como marcadas pelo questionamento das relações e normas sociais.

Ademais do esvaziamento da formação escolar pautada pelos valores de mercado, também se aprofunda uma tendência de “aligeiramento” da formação de professores. É nessa área em que é possível encontrar a maior quantidade de cursos superiores à distância, baseados no discurso da liberdade e autonomia em que, em contraposição à rigidez dos cursos presenciais, os estudantes podem definir seu horário e organização dos estudos. Quando na verdade estimula o trabalho isolado, sem sociabilidade e sem convívio entre pares.

A lógica da flexibilização que perpassa as relações trabalhistas e as referências acerca de quais devem ser as qualidades de trabalhadores e trabalhadoras, adentram também no trabalho docente. Embora não seja possível focar com minúcia neste aspecto, a corrosão dos direitos aumenta através dos contratos temporários de trabalho, salários defasados, estabelecimento de parâmetros externos, novas formas de responsabilização, pressão por resultados e controle, e aumento de problemas relacionadas à saúde laboral. Para ilustrar, somente no ano de 2016 a rede estadual de São Paulo teve mais de 50 mil afastamentos por transtornos mentais ou comportamentais, esse número quase dobrou de 2015 para 2016⁴⁹.

Em um cenário de crise econômica, ajuste fiscal e congelamento dos recursos destinados aos setores públicos, a necessidade de agenciamento privado é ainda maior. Novos mecanismos são empenhados para o capital romper os limites colocados pela crise, criam-se nichos de mercado e direitos outrora conquistados tornam-se efêmeros.

Em resumo, o processo em curso de precarização da educação escolar faz parte do avanço nas condições de reprodução do capital pela via da privatização e diminuição do valor da força de trabalho. A formação escolar é parte das condições necessárias para a “formação” da força de trabalho, ocupando importante espaço no âmbito da produção dessa mercadoria. Nesse sentido, o processo educativo estabelece uma relação com a forma mercadoria, inclusive para valorizar o valor (CATINI, 2013).

⁴⁹ Cf. ALCOVERDE, L. et al. Número de professores afastados por transtornos em SP quase dobra em 2016 e vai a 50 mil. *GI*, São Paulo, 21 nov. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

Se a formação está incluída no valor da força de trabalho, em um momento em que reformas que diminuem o valor gasto com a força de trabalho são impostas (como através da retirada de direitos trabalhistas), é necessário diminuir ainda mais o investimento com a formação da força de trabalho realizada através da escolarização. Afinal, para uma força de trabalho barata, com salário baixo e sem direitos, não se faz necessária uma formação de alto custo.

Em outro sentido, destacado que a escola cumpre o papel de educar para um determinado tipo de subjetividade, amoldando e criando hábitos requeridos pelas demandas do modo de produção, as mudanças empreendidas neste regime de acumulação flexível no que se refere às relações entre trabalho e capital, impactam na educação das massas. É possível analisar tais articulações nas novas políticas educacionais.

Desse modo, a “reorganização” escolar e a posterior Reforma do Ensino Médio e a BNCC convergem com a Reforma Trabalhista, a Terceirização Irrestrita, a Reforma da Previdência⁵⁰ e as mudanças que vão no sentido de “flexibilização” de direitos. Ou seja, as primeiras são necessárias para que essas últimas sejam implementadas em sua potencialidade.

1.3. Projetos de educação para um capitalismo em crise

As políticas neoliberais para a educação utilizam o discurso de liberdade de escolha, mas empreendem o controle do processo pedagógico. Uma série de medidas que objetivam esvaziar a formação escolar de conteúdo crítico foram implementadas. Freitas (2018) argumenta que a insistência dessas reformas para que as escolas se restrinjam cada vez mais à “aprendizagem das disciplinas básicas” mostra o temor com a possibilidade de que os níveis de conscientização estudantil se elevem e passem a questionar o *status quo*. Sendo assim,

⁵⁰ Em 2016 o governo de Michel Temer (PSDB) apresentou uma proposta de Reforma da Previdência. Em linhas gerais, essa proposta previa o aumento da idade mínima para que trabalhadores e trabalhadoras terem direito à aposentadoria, aumento do tempo de contribuição, diminuição do valor recebido e outros detalhes no que se refere à aposentadoria de trabalhadores da iniciativa privada, pública, categoria docente e de militares. Com várias manifestações contrárias à reforma, a medida não foi aprovada. Porém, em 2019, sob governo de Jair Bolsonaro (PSL) um projeto de Reforma da Previdência foi aprovado. Sala (2019) argumentou que além do impacto que a alteração da aposentadoria da categoria docente gera na educação escolar, com docentes trabalhando mais tempo sob condições cada vez mais precárias sobretudo na educação pública, o fato da Reforma da Previdência impor que trabalhadores e trabalhadoras permaneçam mais tempo trabalhando, acarretará numa desvalorização do valor da força de trabalho de todos, aumentando a precarização da vida e da educação escolar.

Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da ‘nova’ direita na escola. (FREITAS, 2018, p. 29)

Embora o movimento Escola sem Partido seja reconhecidamente contra ideias que defendem a liberdade, diferente do que é cunhado pelo discurso empresarial, Freitas (2018, p. 28) argumenta que esses projetos não são contraditórios, tendo em vista que “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social” é agregada aos processos educativos pautados pelo mercado, assim como ocorre com o Escola sem Partido.

Esse postulado faz sentido quando pensamos a própria origem do movimento Escola sem Partido, que foi fundado em 2003 por Miguel Nagib e tinha um teor “antimarxista”, “anti esquerda” e “anticomunista” (MIGUEL, 2016).

Luis Felipe Miguel (2016) identifica que a partir de 2010 existe um avanço de vozes abertamente conservadoras no debate público brasileiro, sendo elas: o ultraliberalismo, o anticomunismo e o fundamentalismo religioso. Não há uma divisão estanque e o próprio movimento Escola sem Partido cresce com a confluência entre elas. Quando conflui com a “ideologia de gênero” o movimento cresce e consegue novos apoiadores e o discurso abertamente mais conservador ganha visibilidade⁵¹. O termo pejorativo é utilizado para dar a entender que o debate sobre as relações de gênero nas escolas serviria para ensinar crianças e adolescentes princípios que não estão na suposta “natureza” do homem e da mulher.

Com isso, o movimento que defende que existe uma doutrinação política e ideológica de esquerda, conflui com o que defende a primazia da família sobre a escola, sob o prisma de que o que é ensinado não pode entrar em conflito com as convicções religiosas ou morais da família. Para Fernando Penna (2016), essa proposta pretende reduzir a escolarização à mera instrução, com o reforço de representações únicas, contribuindo para as desigualdades já existentes, e com uma concepção em que o professor é visto como um

⁵¹ Desde 2011 vinha a polêmica do kit anti-homofobia, material didático para combater a homofobia nas escolas. Através da atuação do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, como deputado federal, o kit não foi distribuído com a argumentação da “ideologia de gênero”. Em 2014 o debate sobre igualdade de gênero foi retirado do Plano Nacional de Educação, com figuras como Marco Feliciano (PSC) e Eduardo Cunha (MDB) a frente da campanha. Desde então, o projeto Escola sem Partido vem sendo pautado no Congresso Nacional, e outros projetos similares em Câmaras estaduais e municipais, bem como o termo “gênero” retirado de Planos de Educação#. Cf. SEMIS, L. “Gênero” e “orientação sexual” têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. *Nova Escola*. 11 abr. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-terminos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

prestador de serviço. Em suas palavras, “significa a efetiva destruição da escola como espaço de debate (PENNA, 2016, p. 53).

Em 2014, Flávio Bolsonaro, então deputado estadual do Rio de Janeiro pelo Partido Progressista (PP) solicitou para que Nagib formulasse um projeto para que ele e Carlos Bolsonaro (então vereador do município pelo mesmo partido) apresentassem em plenário (PENNA, 2016). Mesmo não sendo aprovado haja vista a inconstitucionalidade definida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2017, as movimentações e os pareceres contrários ao projeto, que demonstram as profundas implicações nocivas ao processo de ensino-aprendizagem, o Escola sem Partido se tornou um “movimento” para coagir professores e a juventude (SALA, 2018a). Ou seja, mesmo sem ser lei, ele vem impactando nas escolas, com professores expostos em redes sociais e sendo tachados de criminosos, além de querer proibir diretamente o termo “gênero” em qualquer material pedagógico.

A ideia de neutralidade política presente no projeto é, na verdade, um “instrumento retórico” para um projeto que é justamente engajado politicamente, impedindo e atacando as divergências⁵². Nas palavras de Miguel (2016, p. 615) “a pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem”. Desse modo, existe uma ideologia totalitária presente, que quer criar um clima de “suposta doutrinação nas escolas” e de criminalização dos professores atacando justamente a dimensão educativa e de debates livres que pudessem ser criados (SALA, 2018a).

À medida que o Escola sem Partido representa um esvaziamento completo de debates críticos, censurando, criminalizando e acusando docentes de doutrinação, e impedindo que questões tão caras presentes no cotidiano discente como as questões de gênero e sexualidade façam parte dos debates escolares, as reformas empresariais também interferem no conteúdo do currículo escolar sob o prisma do empreendedorismo, além do controle exercido através das avaliações externas e outras medidas de gestão.

Com o empreendedorismo e o conservadorismo, temos projetos para um capitalismo em crise. Visto a tendência de agressiva exploração em escala cada vez mais

⁵² O Parecer Técnico emitido pela Faculdade de Educação (FE) da Unicamp em 2017 demonstra que o projeto viola princípios constitucionais e princípios e direitos previstos na LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente, que garantem que a educação oferecida deva se dar com base no pluralismo de ideias, ao contrário da ideia de “neutralidade”, encarada pelo Parecer, como um falseamento que não se realiza na prática. Cf. Parecer sobre PLO 213/2017 – “Programa Escola sem Partido” deliberado em reunião de Congregação da Faculdade de Educação da Unicamp em agosto de 2017. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/institucional/noticias/professores-da-fe-elaboram-parecer-tecnico-sobre-escola-sem-partido-em>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ampliada, de um lado temos o incentivo à responsabilização de si, a meritocracia e a incorporação de concepções próprias do tipo de regime de exploração que vivemos, ou “a construção de um futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo” (KRAWCZYK, 2014, p. 33). De outro lado, a censura, o impedimento da diversidade de gênero e cultural e a criminalização direta. Evidentemente não cabe nesses projetos a compreensão crítica capaz de transformar a sociedade.

Estas medidas aumentam a desigualdade social e a precarização da formação escolar dos filhos da classe trabalhadora, aprofundando o abismo entre uma educação voltada para as pessoas que possuem condições socioeconômicas mais favoráveis, e para aqueles e aquelas que estão entre os mais pobres e em situações de vida de maior vulnerabilidade.

Freitas (2018) argumenta que uma das maneiras de aumentar a exclusão e as desigualdades já presentes no Brasil são as escolas públicas sob gestão da Polícia Militar. Sem entrarmos no debate sobre o contrassenso que significa tratar a educação como assunto de polícia, segundo Freitas (2018, p. 120), essas escolas que tem a finalidade de “restabelecer a disciplina em áreas de pobreza e violência”, tem aumentado a segregação social já que, em escolas praticamente transformadas em quartéis, quem não se adapta às regras é transferido, ou seja, excluído⁵³.

O autor traz a experiência dos Estados Unidos com escolas em que a garantia da disciplina e o consequente aumento do autoritarismo dão base para eliminar os “tomates podres” ou “aqueles que não querem aprender” (FREITAS, 2018, p. 117). Além disso, nesse mesmo país, as escolas que são terceirizadas e operam através dos *vouchers* também incorporam a prática de exclusão daqueles que não se adaptam, já que são vistos como prejudiciais aos índices. Os que sofrem com a segregação e exclusão são estudantes de origem pobre e negros.

Georges Snyders (1977) escreveu que em alguns casos, as classes dominantes diminuem a influência da escola sobre os jovens filhos da classe trabalhadora para submetê-los à sua ação. É nas zonas mais pobres das cidades que as escolas são mais precárias e onde é maior a possibilidade de abandono escolar, por exemplo. Por isso a precarização da educação escolar para os mais pobres também é considerada uma forma de ação.

⁵³ “Em 2015 já tínhamos 93 escolas terceirizadas para a Polícia Militar, com liberdade inclusive para pedir pagamento voluntário aos pais dos estudantes que havia planejamento para entregar outras 24 para a administração da corporação. Goiás e Minas são campeões na iniciativa” (FREITAS, 2018, p. 120).

No entanto, o próprio autor argumentou que não é possível atribuir aos filhos da classe trabalhadora uma “consciência inteiramente mistificada”, como se eles não enxergassem em nada as contradições do sistema escolar e sua condição de explorados (SNYDERS, 1977). Isto é, as contradições se expressam no ambiente escolar e muitas vezes são percebidas.

Voltando às palavras de ordem que citamos no início do capítulo, elas demonstram que as ocupações secundaristas se posicionaram contra a lógica presente nestes projetos dominantes de escola e de educação. Ao contrário do postulado, as ocupações reivindicaram um processo educativo crítico como uma força para se contrapor às medidas governamentais que ocorrem em detrimento das condições de vida da população.

CAPÍTULO 2. O movimento de ocupações secundaristas: contexto e desenvolvimento

As ocupações de escolas ocorreram em um contexto de aprofundamento da crise econômica no Brasil, após as manifestações de junho de 2013 e com a polarização social entre direita e esquerda, reduzida às imagens de “coxinhas” e “mortadelas” posta após as eleições presidenciais de 2014 com a vitória de Dilma Rousseff (PT). Dessa forma, estão inseridas dentro de uma processualidade histórica com influência de manifestações anteriores que tiveram como marca a crítica aos governos, além de formas de atuação política que não estavam tomadas pelas organizações políticas tradicionais.

Pesquisadoras e pesquisadores têm ressaltado as conexões entre o clima inicial dos protestos de junho de 2013 e as ocupações secundaristas. Parece consenso que as ocupações se inserem nesse plano. Para citar alguns: Catini e Mello (2016, p. 1180) apontam “a influência das periódicas jornadas de luta contra os aumentos das tarifas do transporte público, que sempre contaram com grande participação de secundaristas”. Piolli, Pereira e Mesko (2016, p. 26) descrevem que “entre as Jornadas de Junho e as ocupações secundaristas, há vários elementos de continuidade”. Martins et al. (2016) cita que, ao que parece, as ocupações seguem a trilha das “jornadas de junho de 2013”. Januário, Campos e Ribeiro (2016) também abordam as conexões entre as ocupações e os protestos de junho. Algumas “continuidades” e “conexões” apontadas pelos autores, como veremos, se referem às características gerais que abordamos em relação aos movimentos de juventude, como as práticas consideradas horizontais e o questionamento às organizações e partidos políticos tradicionais.

Estudantes entrevistados para a presente pesquisa, de fato, citaram os protestos de junho como uma referência de ação política coletiva. Alguns, ainda cursando o ensino fundamental, tiveram sua primeira experiência em manifestações de rua em 2013, outros acompanharam pela televisão ou recordavam os impactos que as manifestações geraram no dia a dia. Além disso, as imagens de junho também reverberaram entre os familiares que temiam que a criminalização e repressão vivida pelos manifestantes alguns anos antes acontecessem de forma semelhante com os secundaristas que defendiam suas escolas.

Para Ricardo Antunes (2018), para o entendimento sobre junho de 2013 se faz necessário o entendimento sobre o contexto internacional de efervescência política em diversos cantos do mundo, já que o processo interno das manifestações de junho se articula com o movimento externo.

Com os custos da crise sendo descarregados sobre as costas dos trabalhadores - aqueles que mantêm a existência própria do capital -, acirram-se as contradições: concentração de renda, pobreza, desemprego, devastação da natureza e formas brutais de fragmentação e opressão (FONTES, 2017). Iuri Tonelo em sua tese intitulada “A crise do capital e seus efeitos, a nova dinâmica do capital pós-2008” (2019) argumentou que com as profundas contradições que se abriram com a quebra do Lehman Brothers⁵⁴, emergiu um conjunto de fenômenos políticos e movimentos sociais no interior dessa crise, embora, evidentemente, os conflitos sociais não se apresentem enquanto reações automáticas.

Em outras palavras, com o impacto da crise econômica, cujo marco é o ano de 2008, uma série de lutas, manifestações, protestos, mobilizações, movimentos despontam em vários cantos do mundo. Parte importante desses protestos foram protagonizados pela juventude, setor que prioritariamente tem sofrido os efeitos da crise impactados sobretudo pelos altos índices de desemprego⁵⁵.

Nesse marco, a Primavera Árabe⁵⁶, que foi capaz de chacoalhar o cenário internacional a partir do Oriente Médio e do Norte da África, impactou a subjetividade da juventude, que passou a ouvir a ideia de revolução depois de 30 anos de avanço neoliberal (TONELO, 2019). Os movimentos de juventude como *Indignados* na Espanha (2011), *Educación Gratuita Ya* no Chile (2011), *Occupy Wall Street* nos Estados Unidos (2011), *Yo Soy 132* no México (2012)⁵⁷, junho de 2013 no Brasil, e outros processos elencados por Tonelo (2019) se inserem nessa relação/ reação.

⁵⁴ A quebra do Lehman Brothers, quarto maior banco de investimentos dos Estados Unidos, a partir da explosão da bolha imobiliária nesse país, representa um marco da crise econômica que iniciou em 2008, atingiu o sistema financeiro dos Estados Unidos impactando a economia mundial até hoje (TONELO, 2019).

⁵⁵ A geração dos ativistas dos *Indignados* na Espanha ficou conhecida como “nem, nem”: “nem estuda, nem trabalha”, já que imersos em cifras desesperadoras de desemprego e deterioração das condições de vida. Tonelo (2019) descreve que “não é para menos, pois os impactos que a crise teve em setores da juventude são mais que chamativos: os dados colhidos na Encuesta de Población Activa sobre a sociedade espanhola de 2013, um dos auges da crise e mesmo pós-*indignados*, indicavam que ‘a taxa de desemprego da juventude na Espanha em 2013 é absolutamente exorbitante, situando-se na atualidade, segundo EPA7 (terceiro trimestre, 2013) em 54,37% (73,85% em jovens de 16 a 19 anos, e 53,65% nos de 20 a 24 anos)’” (HILA, 2014, p. 104), conforme escreve Ana Belén Cano Hila – a análise dos dados de 2011 mostra uma realidade também de descalabro. Em outros termos, um país de capitalismo avançado como a Espanha, um dos países mais ricos da Europa, chegou a atingir quase 55% de desemprego entre a juventude, uma dramática negação do futuro para a juventude de toda uma sociedade” (TONELO, 2019, p. 207).

⁵⁶ Conflitos geopolíticos contra regimes totalitários no Oriente Médio e Norte da África que ganharam atenção mundial, cujo principal processo se deu em 2010 no Egito contra o ditador Mubarak, mas também ocorreu na Tunísia, além de guerra civil na Líbia e na Síria, também ocorreram grandes protestos na Argélia, Bahrein, Djibuti, Iraque, Jordânia, Omã e Iêmen e protestos menores no Kuwait, Líbano, Mauritânia, Marrocos, Arábia Saudita, Sudão e Saara Ocidental.

⁵⁷ Durante o período eleitoral de 2012 no México, 131 estudantes publicaram um vídeo no Youtube em resposta aos meios de comunicação que buscavam diminuir um protesto que haviam feito contra o candidato presidencial Enrique Peña Nieto. O vídeo foi massivamente compartilhado e deu início ao movimento #YoSoy132. O

Esses movimentos, mesmo que tenham suas características e pautas localizadas, estão inseridos neste espectro de movimentos de juventude que explodiram em 2011, e possuem muitos pontos em comum. Três deles devem ser destacados pois expressaram características importantes acerca das tendências políticas globais, as quais junho de 2013 se insere.

Os *Indignados* da Espanha ou 15M espanhol⁵⁸ e o *Occupy Wall Street*⁵⁹ foram movimentos de ocupação de vias e praças públicas e chamaram a atenção do mundo todo questionando, com suas diferenças, a desigualdade social e os regimes políticos nesses países. Ambos os movimentos, que são frutos da crise e das contradições acumuladas durante o período neoliberal, não foram previamente organizados por entidades, organizações, ou partidos tradicionais, utilizando as redes sociais como forma de articulação e difusão de informações. Em geral, questionam o papel dos partidos tradicionais se confrontando, em alguma medida, com os sistemas políticos de seus países.

No Chile, o movimento de ocupações de escolas e universidades que explodiu em 2011 teve como precedente importante a “Revolução dos Pinguins” de 2006, nome dado devido ao uniforme escolar obrigatório chileno. A “Revolução dos Pinguins” teve início com pautas pela gratuidade no exame de ingresso nas universidades, passe escolar gratuito, melhoria na merenda escolar e reforma em instalações sanitárias das escolas utilizando as táticas de ocupações de escolas e manifestações de rua para pressionar o governo chileno. A organização estudantil através de reuniões e assembleias foi marca do movimento desde seu início. Essa experiência de organização, somada às massivas marchas e enfrentamentos com a repressão policial, fez com que as pautas levantadas passassem a problematizar outras características do sistema educacional chileno, considerado um laboratório para a

movimento durou até 2013 com manifestações contra Peña Nieto, eleito presidente, e questionamentos sobre o regime político mexicano, que possui um aparato estatal vinculado ao tráfico de drogas (TONELO, 2019).

⁵⁸ “Um amplo movimento que atinge 58 cidades e chama a atenção do mundo todo, com conflitos contra a polícia em muitas cidades e particularmente com a poderosa manifestação na praça Puerta del Sol, em Madrid. As manifestações apareceram mundialmente como apresentando a demanda de “democracia real ya”, mas de fundo expressam questionamentos mais integrais ao regime bipartidário de 1978, com o profundo desgaste do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE), por um lado, e do Partido Popular (PP), por outro. [...] Um impacto político que olhando alguns anos depois é possível identificar na conformação de organizações como Podemos ou Ciudadanos, que modificaram categoricamente o regime político espanhol” (TONELO, 2019, p. 207).

⁵⁹ O *Occupy Wall Street*, mesmo que menor se comparado aos outros movimentos citados, teve uma grande importância pois se deu no centro financeiro, e teve como questão central o questionamento à desigualdade social e à apropriação da riqueza enquanto efeitos causados pela crise de 2008. O movimento deu base para o que ficaria conhecido como “99% contra 1%”, denunciando a apropriação e concentração da riqueza por parte de um setor ínfimo da população (TONELO, 2019).

implementação das políticas neoliberais educacionais na América Latina⁶⁰, questionando também as heranças do regime ditatorial de Augusto Pinochet (ZIBAS, 2008).

Em 2011, as manifestações estudantis no Chile chegaram a aglomerar, em seu ápice, setecentas mil pessoas nas ruas, além das ocupações de escolas e universidades. Nesse momento as reivindicações se ampliaram e os principais pontos eram: “a estatização do modelo educacional, a gratuidade, a melhor qualidade de ensino e a proibição de qualquer lucratividade” (BETENCOURT, 2016, p. 186). Conforme o movimento crescia outras forças sociais incorporavam suas próprias demandas e aos apelos estudantis se juntaram gritos “por uma nova constituição, pela nacionalização da indústria do cobre e por uma reforma tributária” (BETENCOURT, 2016).

Destacamos as mobilizações chilenas por terem sido uma referência presente nas falas de estudantes durante as ocupações de escola, ou mesmo na organização da proposta do processo de ocupação de escolas no Brasil, com a divulgação do Manual “Como ocupar um colégio?” (O MAL EDUCADO, 2015). A forma de organização através de assembleias e comissões foram tomadas como exemplo pelos participantes das ocupações no Brasil. Além disso, as práticas consideradas horizontais se assemelham aos modelos reivindicados nas outras mobilizações destacadas.

Essa “época de sublevações em escala global” evidenciou um claro descontentamento em relação às formas de representação política e aos meios institucionais que compõe as “democracias” dos países capitalistas e os regimes de caráter ditatorial de países do Oriente Médio (ANTUNES, 2018). Segundo Antunes, essas manifestações populares têm um traço tático comum: a ocupação do espaço público, das ruas e praças “contra a destruição da res pública, contra a lógica de uma acumulação financeira ilimitada, além da destruição social e pública também ilimitada” (ANTUNES, 2018, p. 248), demonstrando um alto grau de insatisfação social. Do ponto de vista da forma, com essa tática foram exercitadas “práticas mais plebiscitárias, horizontalizadas” (ANTUNES, 2018).

Posto isto, faremos uma regressão às manifestações de 2013 e alguns de seus desdobramentos na conjuntura nacional para entender sob qual contexto as ocupações de escolas se desenvolveram.

⁶⁰ “De fato, na década passada, as três características mais marcantes do sistema educacional chileno – a descentralização da gestão, a subvenção pública à demanda (ou por aluno presente na sala de aula), tanto na rede municipal quanto na rede privada, e o “financiamento compartilhado”, isto é, a permissão de que escolas subvencionadas cobrem mensalidades às famílias – foram constantemente destacadas por agências internacionais, por empresários e por diversos especialistas como exemplos a serem seguidos pela América Latina” (ZIBAS, 2008, p. 200).

2.1. Junho de 2013: ciclo de protestos e polarização social

A previsão de Lula em 2008 de que a crise econômica seria apenas uma “marolinha” no Brasil⁶¹ caiu por terra alguns anos depois. De início a crise afetou em cheio alguns países capitalistas centrais, já no Brasil, passamos a senti-la de maneira mais aguda anos depois, através de um processo de degradação das condições de vida somado a uma crise política que se abriu. Com isso, conforme argumentou Antunes (2018) o mito do “país da classe média” e a mitigação da pobreza através dos programas assistencialistas mostraram-se extremamente frágeis. Essas políticas não enfrentaram nenhum dos “pilares estruturantes” da miséria (ANTUNES, 2018, p. 229), e foram possíveis durante os anos de governo do PT através de sua política de conciliação de classes que beneficiou os grandes capitais. Tal promessa passou a ser colocada em xeque sobretudo durante os governos de Dilma Rousseff, sendo as manifestações de junho um marco da crise. Nas palavras de Antunes (2018, p. 268):

Enquanto o cenário econômico foi favorável, o país parecia estar em um círculo virtuoso. Mas, com o agravamento da crise econômica global (que teve como epicentro os países capitalistas do Norte e que aqui se intensificou posteriormente), esse mito começou a evaporar.

Junho de 2013 marcou o aprofundamento da crise no Brasil e as manifestações significaram uma inflexão no cenário político do país. As “jornadas de junho” tiveram início com os chamados do Movimento Passe Livre (MPL) para os atos contra o aumento das tarifas do transporte público anunciado em São Paulo pelo PT (na prefeitura) e pelo PSDB (no governo do Estado). Os chamados para os atos já eram recorrentes no início dos anos quando os governos anunciam aumentos, mas, em 2013, a reivindicação relativa à tarifa abusiva para o uso do transporte público como direito, se excedeu. E na intensidade dos dias em que os atos seguiram, se escancarou uma crescente crise de representatividade e indignação popular frente aos problemas em diversas áreas sociais.

Depois dos primeiros dias de protestos iniciados no dia 6 de junho, a dura repressão sofrida pelos manifestantes em 13 de junho pela Polícia Militar paulista chamou a atenção de toda a sociedade para os atos em São Paulo, mas que também ocorriam em outras grandes cidades do país. Um enorme arsenal de gás lacrimogêneo, bombas de efeito moral e

⁶¹ Cf. GALHARDO, R. Lula: crise é tsunami nos EUA e, se chegar ao Brasil, será “marolinha”. *O GLOBO*, 4 out. 2008. Economia. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/lula-crise-tsunami-nos-eua-se-chegar-ao-brasil-sera-marolinha-3827410>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

balas de borracha foram utilizados, manifestantes foram presos, feridos e até jornalistas agredidos. A mídia, que até então taxava as manifestações de “vandalismo” (CANESIN, 2018)⁶², passa a posicionar-se de maneira distante em relação aos protestos, em conjunto com o crescimento de um apoio e participação popular nos atos. André Singer (2013, p. 25) descreveu o fato: “Depoimentos de partícipes e observadores deram conta de policiais ‘enlouquecidos’ e ‘cenas de guerra’ a céu aberto”. Como resposta, o movimento se massificou, chegando a centenas de cidades, com centenas de milhares de pessoas saindo às ruas contra a repressão policial. Segundo Antunes (2018, p. 250):

A partir desses episódios, intensificou-se um sentimento de repúdio generalizado da população em relação a essa violência, e daí em diante não apenas os jovens foram para as passeatas, mas também pais, vizinhos e amigos; de repente as manifestações se tornaram de massa.

Ricardo Antunes (2018) analisa que as manifestações de junho têm início com uma parcela da juventude e de organizações políticas de esquerda sob a bandeira do transporte coletivo e que, com o tempo, vai se adensando com setores da juventude trabalhadora e estudantil que, em sua maioria, não possuía experiência política progressista. Além das condições do transporte público, tampouco estava contente com a educação e saúde e sentia na pele a precarização do trabalho e diminuição da capacidade de consumo.

Segundo Antunes (2018), as rebeliões de junho de 2013 irromperam em uma contextualidade política e social marcada por alguns fatores fundamentais acrescidos ao contexto internacional: a percepção da precarização dos serviços públicos, num contexto em que o Brasil estava às vésperas de sediar a Copa das Confederações, ademais da crise política evidenciada pelos escândalos de corrupção que assolavam o PT. Por esses motivos, o sociólogo caracteriza esse momento como o “fim da letargia e o transbordamento dos múltiplos descontentamentos” (ANTUNES, 2018, p. 246). No entanto, também afirma:

Mas essas rebeliões eram polimorfos e diferenciadas, sendo que várias classes e setores de classes delas participaram. Assim, as esquerdas sociais e partidárias também estiveram presentes, desde a primeira hora, sem nunca ter se tornando dominantes ou hegemônicas. No curso dos levantes e rebeliões ocorreu também um elemento novo e imprevisível, dado pela aparição aberta de vários espectros das direitas conservadoras, algumas protofascistas e fascistas, defendendo inclusive a ditadura militar, expressão em boa medida de sentimentos e valores muito presentes nas classes médias mais tradicionais. (ANTUNES, 2018, p. 233)

⁶² Segundo Canesin (2018), até essa data os jornais se posicionavam contrários às manifestações, com o discurso de que havia “vandalismo”, que os manifestantes atrapalhavam o trânsito, causavam danos ao patrimônio público etc. Ademais, Canesin (2018, p. 97) relata que “Não à toa os jornais (como a Folha de S.Paulo) cobravam das autoridades uma atuação mais enérgica, que coibisse o vandalismo e retomasse a Paulista das mãos dos arruaceiros (COSTA, 2016, p. 44)”. Após esse marco as manifestações deixaram de ser “vandalismo” e passaram a ser apresentadas enquanto uma “luta democrática”, mas ainda com um alvo de ataque: os *black blocs*.

Ou seja, as manifestações se tornaram cada vez mais policlassistas e com pautas difusas.

Para Breno Bringel e Geoffrey Pleyers (2015), os movimentos de junho produziram uma “abertura societária”, configurando-se enquanto um processo aberto e inacabado:

Emergiram novos espaços e atores que levaram a um aumento da conflitualidade no espaço público e a um questionamento dos códigos, sujeitos e ações tradicionais que primaram no país durante as últimas duas décadas. Embora com visões e projetos distintos (e, em geral, opostos) da sociedade brasileira, os indivíduos e coletividades à esquerda e à direita do governo mobilizados entre 2013 e 2015 são fruto desta mesma abertura sociopolítica. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 8)

Os autores localizam a polarização entre direita e esquerda que se abre, não enquanto uma resposta ou um desenvolvimento posterior a junho, mas enquanto parte do momento que se abre com junho. Isso porque, argumentam, a polarização é resultado do retorno do conflito e da ação direta à política nacional. Do nosso ponto de vista, do retorno da luta de classes⁶³.

Antunes e Ruy Braga (2014) escreveram, ainda em 2013, um artigo sobre os primeiros 10 dias das manifestações de junho. Em um trecho expressam a crise de representatividade que influenciou num sentimento antipartido que esteve presente nas manifestações:

A massa de trabalhadores jovens e precarizados que ganhou as ruas no mês de junho sabe que para alcançar seus objetivos não pode contar com o PSDB, nem com o PT. Afinal, há décadas estes partidos são parte diferenciada de uma mesma lógica, que a cada eleição negocia milhões de reais de financiamento por inúmeros acertos e acordos com grandes construtoras, empresas de ônibus etc. Isso ajuda a compreender a formação desse sentimento antipartidário, alimentado por um sentimento igualitarista resistente ao desigual jogo político parlamentar. (ANTUNES; BRAGA, 2014, p. 45)

⁶³ No artigo “Os dias que abalaram o Brasil: as rebeliões de junho, julho de 2013” (2014), Ricardo Antunes e Ruy Braga citam as greves operárias de 2011 e 2012 como indício de que “estava se rompendo o quadro de letargia” inaugurado com Lula na presidência em 2002. A “onda de paralisações, greves e rebeliões operárias que se espalhou em março de 2011 pela indústria da construção civil” atingiu algumas obras do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) do governo federal, desde Hidrelétricas em Rondônia, Mato Grosso do Sul, Complexo Petroquímico em Pernambuco, com greves de trabalhadores na Bahia e Ceará. O DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) calculou em 170 mil o número de trabalhadores que entraram em greve com pautas relacionadas às condições de trabalho nesse período. Em 2012 seguiu para Belo Monte, Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj), Jirau, novas paralisações em Suape, greves em várias obras dos estádios da Copa do Mundo de futebol etc. Conforme os autores trazem, segundo dados do DIEESE, o número de horas paradas em 2012 foi a maior quantidade desde as greves dos anos 1990.

Semelhante ao *Occupy Wall Street* e os *Indignados* na Espanha, não havia, nos protestos de junho, organizações políticas tradicionais, como sindicatos e partidos, na posição de direção política do movimento. Ou seja, os movimentos aconteceram por fora das organizações políticas tradicionais. Bringel e Pleyers (2015, p. 16) argumentam que a “ausência de lideranças formais” era um ato de afirmar a autonomia frente às “instâncias clássicas de socialização política e de organização dos militantes”.

Um elemento que mostra o aprofundamento da polarização e crise política que consideramos importante destacar é que, em 2014, setores de direita começaram a atuar no cenário político nacional de forma organizada. É nesse período que são criados os grupos *Vem Pra Rua* e Movimento Brasil Livre (MBL) que foram protagonistas dos atos pró-*impeachment* de Dilma Rousseff após as eleições de 2014, e que em 2016 esteve organizado contra as ocupações de escola. Com os atos a favor e contra o *impeachment*, a polarização política e violenta aumenta, com um momento pré-eleitoral agudo e sua continuidade com as manifestações em 2015, com manifestações de setores de extrema-direita que chegavam a pedir inclusive intervenção militar.

Além dessas manifestações com expressões declaradamente de direita, também ocorreram importantes expressões à esquerda. Greves de trabalhadores⁶⁴ como a greve dos garis do Rio de Janeiro em 2014 que, em meio ao carnaval, conseguiu conquistar um aumento salarial de 37%, a greve dos metroviários em São Paulo durante a Copa do Mundo da Fifa, atos “Não vai ter Copa” etc. É interessante notar que várias frases de cartazes durante as manifestações contra a Copa pediam saúde, educação e transporte “padrão Fifa”, ou seja, que os serviços públicos já degradados também tivessem o mesmo investimento destinado à realização da restrita Copa do Mundo. Os Jogos Olímpicos de 2016 também provocaram manifestações e abriram questionamentos semelhantes aos colocados pela realização da Copa, agravado pelas remoções forçadas de moradores de regiões próximas dos locais de construção dos estádios⁶⁵, localizados no Rio de Janeiro.

⁶⁴ Cf. BENITES, A. Uma onda de greves sacode o Brasil às vésperas da Copa do Mundo. *El País*, São Paulo, 21 mai. 2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/21/politica/1400696438_164932.html>. Acesso em: 26 out. 2019.

⁶⁵ Além de muitas denúncias nas redes sociais, em 2015 foi divulgado um dossiê com as violações aos direitos durante a preparação do Rio de Janeiro para as Olimpíadas. Nessa ocasião, o Comitê que organizou o dossiê veiculou que foram, pelo menos, 4.120 famílias removidas devido às mega construções de preparação para as Olimpíadas, e mais 2.486 famílias ameaçadas de remoção. Além disso, o dossiê evidencia que, ao passo que se tentava mostrar uma visão mais segura do Rio de Janeiro internacionalmente, a violência com os moradores das periferias e favelas só se elevava.

Cf. GANDRA, A. Dossiê denúncia violações na preparação do Rio para os Jogos Olímpicos. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 8 dez. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/dossie-denuncia-violacoes-na-preparacao-do-rio-para-olimpiada>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

Em meio ao avanço da recessão econômica, Dilma Rousseff inicia o novo mandato em 2015 e segue com a política de alianças, implementando ajustes a favor da direita e do grande capital, e perdendo ainda mais o apoio da classe trabalhadora e de partes dos movimentos sociais (ANTUNES, 2018). Por outro lado, com o agravamento da crise e seu impacto na lucratividade das frações burguesas, para as classes dominantes a questão passa a ser “quem perderia mais ou menos com a crise”, o que desemboca no golpe institucional de 2016 (ANTUNES, 2018).

Ainda que os governos do PT sempre tenham feito tudo o que lhes foi exigido pelas classes dominantes, agora é o momento de descartar um governo dócil e viabilizar um governo próprio, sem as marcas do PT, de Lula e de Dilma, para garantir a sua própria dominação burguesa em tempos de crise. (ANTUNES, 2018, p. 262)

Setores empresariais que o próprio PT havia favorecido passaram a apoiar a operação Lava Jato⁶⁶ e financiar organizações de direita e manifestações de setores de classe média, contemplando grupos que exibiam facetas racistas, sexistas e discriminatórias (FONTES, 2017, p. 421). Parlamentares que outrora eram aliados do PT, não queriam ser correlacionados aos escândalos de corrupção, sendo, dessa forma, “apeado de maneira ilegítima do poder, e não pelos bem ou malfeitos que porventura tenha cometido” (FONTES, 2017). Deste ponto de vista, o golpe de 2016 não ocorreu porque a política petista era oposta às classes dominantes e aos interesses neoliberais, mas porque, por mais que o PT muito tenha feito por eles, já não era mais o suficiente.

Tonelo (2019, p. 213-214) faz uma síntese da dinâmica que se abre com junho e se desenvolve em 2016:

As jornadas de junho, embora como mobilizações espontâneas tenham um inegável impulso progressista, ao não encontrarem alternativa – e posto que o PT no governo sempre viu as mobilizações com um caráter negativo -, após a recessão encontraram-se com os limites do petismo (de seu programa reformista e sua estratégia de alianças com a velha direita), o que abriu espaço para a direita; esta, por sua vez, em 2015 conseguiu ir instrumentalizando o descontentamento e criando condições necessárias para consumir o golpe institucional em 2016.

Consideramos que o debate sobre junho de 2013, os protestos e as contradições que transpareceram após esse momento é um tema de grande magnitude. Além de existir diferentes leituras sobre o assunto, a polarização está vigente no momento presente, expressa

⁶⁶A Operação Lava Jato foi um conjunto de investigações e ações contra crimes de corrupção e lavagem de dinheiro tomadas pela Polícia Federal do Brasil. Teve seu início em março de 2014 em Curitiba e hoje segue em sua 70ª fase. Teve como principal figura o ex-juiz de primeira instância Sérgio Moro, hoje atual ministro da justiça, além de outras figuras importantes como o procurador da República Deltan Dallagnol. Entre vários políticos presos, o de maior destaque foi o ex-presidente Lula, o que fez com que não pudesse participar das eleições presidenciais de 2018, quando era primeiro em intenção de votos.

sobretudo pela eleição de Jair Bolsonaro (PSL) em 2018, eleito com um violento discurso anti-esquerda, de “nova política” e em defesa da família tradicional e de Deus.

Em suma, é sob esse contexto que as ocupações de escola e universidades em 2015 e 2016 ocorreram: num contexto de crise econômica e política e aumento da polarização social, em que uma série de mobilizações haviam ocorrido e estavam ocorrendo, desde manifestações contrárias ao aprofundamento da precarização da vida, manifestações pelos direitos das mulheres e manifestações contra o PT, contra projetos e por reformas. Tratamos de alguns aspectos que nos ajudam a entender o contexto em que as ocupações de escola ocorreram, bem como o contexto pós ocupações que, sem dúvidas, influenciou na percepção sobre política e as concepções acerca das formas de transformação social que os participantes das ocupações tinham e passaram a ter.

2.2. As ocupações de escola no Estado de São Paulo

À luz do projeto hegemônico de educação escolar sob as políticas educacionais neoliberais e do contexto de enfrentamentos iniciado com o processo que ficou conhecido como Jornadas de Junho de 2013, que marca o início da intensificação da crise política e de insatisfação social frente a precarização das condições de vida da população, podemos, enfim, nos deter aos estudos do movimento de ocupações de escola que teve seu início em novembro de 2015.

O ciclo de ocupações teve início no estado de São Paulo e se estendeu para outros estados ao fim de 2015. Em 2016, o movimento superou o de 2015 em extensão territorial e quantidade de escolas ocupadas em todo o país. Luís Antonio Groppo (2018), a modo de análise, dividiu as ocupações em duas “ondas”. A primeira ocorreu entre o final de 2015 e o mês de julho de 2016, com pautas motivadas por projetos estaduais:

As ações coletivas enfrentavam, notadamente, políticas educacionais de acento neoliberal que têm marcado as gestões do PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira), à frente dos Estados de São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul. Entretanto, não se resumiram a se opor a esse partido, já que também houve o rechaço à precarização da educação pública mantida no Rio de Janeiro (gestão do PMDB) e no Ceará (gestão do PT). A recusa da negociação, a repressão policial e as ameaças judiciais tenderam a marcar a reação dos governos do PSDB, em especial em São Paulo e Goiás. Contudo, também caracterizaram a atuação do governo cearense, enquanto que o governo gaúcho foi o único que realizou negociações efetivas com os manifestantes. (GROPPO, 2018, p. 93-94)

Já a “segunda onda” ocorreu no fim de 2016: teve seu início no Paraná, envolvendo mais 22 estados, com ocupações de escolas e em institutos técnicos e

universidades públicas contra a PEC do teto de gastos, a Reforma do Ensino Médio e o projeto Escola sem Partido. No início de novembro de 2016, período em que as ocupações atingiram seu auge, foram cerca de 1200 escolas e outras instituições de ensino ocupadas (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2016 apud GROPPPO, 2018), se configurando enquanto o maior movimento de ocupações estudantis da história do país.

Conforme exposto, nesta pesquisa iremos nos debruçar sobre o processo de ocupações de escolas que ocorreu entre novembro e dezembro de 2015 no estado de São Paulo. Ao final do texto, voltaremos às ocupações de 2016, por ser continuidade dessa primeira explosão, inclusive com escolas que participaram do movimento de 2015 aderindo novamente à tática de luta.

O ano de 2015 teve início no estado de São Paulo com uma série de denúncias contra as medidas de sucateamento da educação, desde o fechamento de mais de 3.000 salas de aulas (APEOESP, 2015), salas com listas com mais de 90 alunos matriculados (CAPUCHINHO, 2015 apud CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016), falta de materiais básicos como papel sulfite, e zero por cento de reajuste salarial para a categoria docente que estava sem reajuste já há 3 anos. Contra essas medidas houve um movimento de greve do professorado que durou mais de três meses. Porém, mesmo com a longa greve e outras táticas adotadas, o movimento docente não teve suas reivindicações atendidas (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016).

Para complementar o desmonte, no mês de setembro o secretário da educação, Hermann Voorwald, anunciou a “reorganização” escolar que, como já discurremos, afetaria cerca de 300 mil estudantes e 74 mil professores e professoras de todo o Estado (MARTINS et al., 2016). O projeto seria implantado à revelia do que a comunidade escolar, especialistas e pesquisadores da área da educação tinham a opinar. Para a Secretaria, os estudantes e suas famílias deveriam esperar pelo “Dia E” em novembro para saber o futuro de cada estudante e família. Embora no discurso a palavra “diálogo” estivesse presente, não havia diálogo, muito menos construção coletiva para uma medida já anunciada. Havia apenas a convocação para que estudantes e seus responsáveis fossem informados e convencidos acerca das mudanças.

Eduardo Canesin (2018) em sua análise sobre as reportagens veiculadas pelo jornal *Folha de S. Paulo* durante as ocupações, aponta que frente a falta de dados oficiais claros divulgados pelo governo, os jornais que noticiaram a proposta permitiram uma melhor contextualização dos eventos. Ou seja, a medida foi mais bem divulgada pela imprensa do que pelos órgãos oficiais, que operaram pela desinformação, dúvida e confusão.

É comum que organizações sindicais do magistério, Faculdades de Educação e entidades de pesquisadores da área debatam e realizem propostas e resistam às políticas educacionais implementadas. Assim tem sido perante as políticas de cunho neoliberal implementadas pelos governos do PSDB no estado de São Paulo. No entanto, a surpresa foi que “novos atores entraram em cena” (CANESIN, 2018) com uma força e audácia que ninguém ousaria prever.

No dia após ao anúncio da “reorganização”, estudantes de diversas escolas começaram a questionar o projeto através das redes sociais, que se mostrou um importante meio para dar visibilidade aos questionamentos através das *hashtags* (*#NãoFecheMinhaEscola*, por exemplo) e para a articulação das ações políticas e eventos de protestos (JANUÁRIO et al., 2016).

Em várias regiões do estado, estudantes buscaram virtual e presencialmente, as Diretorias de Ensino e a Secretaria da Educação questionando as consequências da medida e a forma autoritária e antidemocrática com que ela estava sendo levada, já que não houve nenhum tipo de consulta prévia ao anúncio da “reorganização” escolar⁶⁷. O questionamento seguiu com as manifestações nas escolas, nos bairros e atos centralizados nas cidades, abaixo-assinados, busca de apoios de advogados e vereadores, reuniões de negociação e diversas medidas pelas quais os estudantes foram tentando ser ouvidos (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016; PRONZATO, 2016).

Na capital, o primeiro ato centralizado ocorreu no dia 6 de outubro e nesse mesmo dia estudantes se reuniram com Herman Voorwald, que disse que não voltaria atrás com o projeto (JANUÁRIO et al., 2016).

Mesmo recebendo “não” como resposta, além de muitas portas fechadas, a indignação entre estudantes cresceu e os protestos se intensificaram. De acordo com o levantamento realizado por Antônia Campos, Jonas Medeiros e Márcio Ribeiro (2016) foram cerca de 163 protestos em todo o estado nas seis semanas entre o anúncio da “reorganização” e o início de novembro, quando o movimento de ocupações começou. Nas palavras dos autores: “Foi um verdadeiro levante. Nesta explosão de indignação, verificamos cerca de 40 atos na primeira semana de mobilização (de 28/09 a 04/10) e quase o dobro na segunda semana (de 05/10 a 11/10)” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 42-43).

⁶⁷ Cf. SECRETÁRIO da educação esclarece dúvidas sobre a mudança na divisão de alunos nas escolas. *Bom Dia SP*, 23 set. 2015. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4486989/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

Esses dados mostram a intensidade com que o movimento seguiu. Muitos autores identificaram que os estudantes não estavam indignados apenas pela medida autoritária, mas pela política em si e pelas consequências imediatamente identificadas, como a superlotação de salas que se agravaria e a dificuldade com transporte e locomoção até a escola de destino (JANUÁRIO et al., 2016). Ou seja, a indignação com as consequências da política, que eram justificadas pela Secretaria com supostas bases pedagógicas, se dava sobretudo porque elas eram desmascaradas quando confrontadas com a própria experiência cotidiana da estudantada:

[...] qualquer discurso que defendesse a medida com “bases pedagógicas”, quando confrontado com a experiência concreta dos estudantes, se revela nada mais do que uma “desculpa” para o corte de gastos e para o fato de que a educação não é vista como prioridade. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 38)

Semanalmente vários atos ocorreram em todo o estado, mas com o tempo e com o desgaste comum que ações intensas geram, foram diminuindo e se esvaziando. A reviravolta se deu com uma nova tática de luta: as ocupações de escola, movimento nunca visto no Brasil na proporção e visibilidade que alcançou.

Depois de um mês de mobilizações de rua, abaixo-assinados, tentativas de diálogo com diretorias de ensino e com o governo, e sem obter resultados, os estudantes optaram por uma estratégia inusitada de ação direta que logo se espalhou por todo o estado. (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1161)

Antes do estopim com a primeira ocupação, estudantes de diversas escolas se agrupavam através das assembleias regionais na cidade de São Paulo para discutir conjuntamente o que fazer frente à falta de escuta e resposta positiva por parte do governo do Estado. Nesse momento já se gestava de forma mais organizada a idealização das ocupações.

A ideia da ocupação remete à cartilha “Como ocupar uma escola?” (O MAL EDUCADO, 2015), distribuída pelo coletivo *O Mal Educado* durante os atos na capital. O material foi organizado por estudantes argentinos e fora traduzido pelo coletivo em novembro de 2013 com a intenção de registrar a experiência de ocupações estudantis da Argentina e do Chile para que, quiçá, servisse de exemplo para ações também no Brasil. Esse manual foi citado por estudantes que ocuparam suas escolas que reconheceram que a própria ideia de ocupação e a forma de organização da mesma partiu do material e, conseqüentemente, do exemplo da “Revolução dos Pinguins”, expressão pela qual ficou conhecida a mobilização secundarista chilena em 2006 (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

O manual tem início com o relato da experiência do Chile e o papel político que as ocupações cumpriram em defesa da educação no país e questiona: “Já pensou se fizessemos igual em São Paulo?”. Além do exemplo do Chile e da Argentina, também é relatado o exemplo da ocupação realizada no Mato Grosso do Sul em 2012, o que gera uma aproximação geográfica, mostrando que tal forma de luta já havia se realizado no Brasil obtendo conquistas⁶⁸. O manual segue com um passo a passo com sugestões sobre a organização interna das ocupações, apresentando formas que se tornaram características de destaque durante as ocupações com as assembleias e comissões.

Por outro lado, corroborando com a ideia de ocupar começava a circular pelas redes o funk “Escolas de Luta” que virou “o hino” do processo de ocupações (CATINI; MELLO, 2016). Na letra da música há o alerta que os “estudantes já *tão* organizados” e que “se fechar, *nóis* ocupa” seguindo com o nome das “escolas de luta”, que posteriormente passariam de duas centenas.

Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) identificaram que estudantes de diversas regiões e escolas planejavam a ocupação ao mesmo tempo, mesmo sem saber que estudantes de outras escolas também se organizavam para tal. Foi então que no dia 10 de novembro e na manhã seguinte, as escolas EE Diadema e EE Fernão Dias foram ocupadas (OLIVEIRA, 2016). Ana Paula Corti, Maria Corrochano e José Silva (2016, p. 1161), descrevem o fascínio que essas ações desencadearam: “não seria exagerado afirmar que o evento foi inesperado; numa rede escolar vertical, hierarquizada e burocratizada, nada parecia indicar uma ação transgressora com tamanha força e poder”.

Quando as ocupações começaram, as tentativas de desmobilização e repressão ao movimento foram aumentando e em alguns momentos se tornando até mais ardilosas. A escola Fernão Dias, localizada no bairro Pinheiros em São Paulo, ficou cercada por mais de 100 policiais por 4 dias, que não deixavam sequer entrar alimento:

Os policiais impediam que quem havia saído voltasse à escola ou então que novos alunos pudessem entrar na ocupação. Por algum tempo, até mesmo a doação de comida e água foi proibida de passar pelo cerco policial. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 95)

A disputa jurídica se abriu com incertezas sobre quais seriam os rumos do movimento. O Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) determinou no dia 11 de novembro

⁶⁸ Em 2012 no Mato Grosso do Sul, estudantes da EE Prof. Luiz Carlos Sampaio ocuparam a escola para impedir que o Governo do Estado entregasse a escola ao município. No final, os estudantes conquistaram e a escola se manteve (O MAL EDUCADO, 2015).

a reintegração de posse da escola dando o prazo de 24 horas para que os estudantes dali saíssem⁶⁹. No dia seguinte o mesmo juiz mudou a determinação, declarando que o que estava em questão “não é a proteção da posse, mas uma questão de política pública”, e que a reintegração de posse poderia gerar riscos para os estudantes:

Caso imprescindível a utilização de força policial, por mais preparada e capacitada seja a Corporação Estadual, existe a probabilidade de ocorrer algum prejuízo aos menores, já que o calor da situação, aliado à pressão popular no entorno da escola são elementos suficientes a algum acontecimento trágico⁷⁰.

Ao mesmo tempo em que as dificuldades com o cerco policial afetavam a ocupação, havia um acampamento em volta da escola com muitos apoiadores. Essa forte rede de apoios que se constituiu, somado à participação de uma extensa rede de advogados ativistas, do Ministério Público e da Defensoria Pública tomando medidas judiciais foi reconhecida como importante via de ação para ajudar o movimento a ganhar legitimidade e somar forças para a posterior suspensão do projeto (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016).

As evidências sobre a forma como os poderes públicos lidaram com a estudantada não nos leva a concluir que de fato havia uma preocupação com a segurança dos presentes. A probabilidade maior é que a visibilidade que as ocupações tiveram com o acampamento de apoiadores e movimentos em volta da escola, somado ao crescimento do movimento de ocupações, fez com que o Tribunal de Justiça tivesse que retroceder com o pedido de reintegração de posse da Fernão Dias e das outras escolas da cidade de São Paulo.

Alguns números nos ajudam a ter uma dimensão da força e do crescimento exponencial do movimento a partir de então: na virada do final de semana para a segunda-feira (16/11/2015) o crescimento do número de ocupações foi de cerca de 80%, e no domingo seguinte, dia 22/11, o total de escolas ocupadas passou para 89, o que significou cerca de 8,2 escolas ocupadas por dia durante essa semana (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 111). Seguramente este intenso aumento se explica em partes pelo fato de que já antes das ocupações, na fase das manifestações de rua, a mobilização era intensa e que “a decisão de ocupar se dá justamente a partir da avaliação da insuficiência destes protestos” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 112).

⁶⁹ Cf. JUSTIÇA determina reintegração de posse de escola ocupada por alunos em SP. *Agência Brasil*, São Paulo, 12 nov. 2015. Educação. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-11/justica-determina-reintegracao-de-posse-de-escola-ocupada-por-alunos-em-sp>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

⁷⁰ Cf. JUSTIÇA suspende reintegração de posse em escolas ocupadas em SP. *GI*, São Paulo, 13 nov. 2018. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/justica-suspende-reintegracao-de-posse-em-escolas-ocupadas-em-sp.html>>. Acesso em: 3 set. 2018.

Na semana seguinte, para radicalizar, o *Comando das Escolas Ocupadas*⁷¹ junto à página d'*O Mal Educado*⁷² chamam uma campanha de boicote ao SARESP, que aconteceria nos dias 24 e 25 de novembro.

Os dias 24/11 e 25/11 foram dois dias de muitas disputas entre diretorias, professores e estudantes, mas no final o boicote foi considerado um sucesso pelo movimento, sendo que, de 1,1 milhão de alunos esperados, apenas 915 mil (80,5%) realizaram a prova. O índice de comparecimento tinha sido de 85,1% em 2014 e já tinha chegado a 90,3% no ano de 2009 [Folha de S. Paulo – site – 27/11]. Porém, o principal indicador de sucesso foi a ocupação de 60 escolas nos dois dias de aplicação da prova, um salto de 51,7%. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 181)

Após o boicote, o governo anunciou que iria deixar de pagar R\$30 milhões em bônus para funcionárias, funcionários e docentes de escolas ocupadas⁷³, essa medida foi interpretada como uma tentativa de influenciar que os mesmos se posicionassem contrários às ocupações, mas mesmo com essas e outras tentativas de pressão, o boicote foi considerado um sucesso, dado que mais 60 escolas foram ocupadas no dia da prova.

Este crescimento do número de ocupações durante o SARESP ocorreu em todo o estado e é representativo do projeto de educação que os estudantes estavam negando, da politização que se desenvolveu durante esse período e uma indicação de sucesso da aposta tática de ocupações. Por outro lado, também é representativo sobre qual é o projeto de educação defendido pelo governo, já que durante o SARESP as denúncias de repressão aos estudantes por parte da polícia, da burocracia estatal e das diretorias das escolas aumentaram ainda mais (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Eduardo Canesin (2018) expôs o que chamou de “atores do conflito”: de um lado o governo do Estado que queria a aprovação da “reorganização” escolar, de outro, os estudantes (sendo que também existem atores coadjuvantes muito importantes que

⁷¹ De acordo com Januário et al. (2016, p. 18), “o Comando foi criado pelas primeiras escolas ocupadas como forma de bloquear a representatividade de entidades estudantis – como a UBES, a UPES e a UMES-SP – junto ao governo estadual. Também foi uma das tentativas de articular externamente as ocupações para discutir os rumos da luta e do movimento. Outra articulação que foi tentada foram as Assembleias dos Estudantes, convocadas justamente por UBES e UPES”. De acordo com a página do *Facebook*: “O Comando das escolas Ocupadas é uma tentativa de unificar as ocupações de escolas em torno da luta contra a reorganização escolar. O Comando é composto por representantes secundaristas de várias escolas ocupadas e se propõe a ser um espaço de articulação independente, horizontal e apartidário, aberto à todas as ocupações que estão na luta.” Disponível em: <<https://bit.ly/3a1ZRFn>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

⁷² Durante as ocupações, páginas do Facebook como *Não Fechem Minha Escola* e *O Mal Educado* se tornaram meios primordiais para obter informações e divulgar o movimento de ocupações. Estudantes de todo o estado enviavam denúncias e informações sobre novas ocupações ou protestos em suas cidades, que logo eram reproduzidas e divulgadas pelas páginas.

⁷³ Cf. SEM Saresp em escolas ocupadas, SP deixará de pagar R\$30 mi de bônus. *G1*, São Paulo, 25 nov. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/sem-saresp-em-escolas-ocupadas-sp-deixara-de-pagar-r-30-mi-de-bonus.html>>. Acesso em: 15 set. 2019.

auxiliaram em todo o processo). Nessa disputa, o governo do PSDB, que vinha conseguindo aprovar todas as políticas educacionais até então, demorou a assumir a derrota. No dia 29 de novembro, após essa enorme ascensão do número de escolas ocupadas, se tornou público o fatídico áudio de uma reunião no Gabinete do Secretário em que o chefe de gabinete da SEDUC-SP, Fernando Padula Novaes, participou com 40 dirigentes de ensino traçando táticas para acabar com as ocupações (JORNALISTAS LIVRES, 2015).

Fernando Padula iniciou a reunião transmitindo aos dirigentes presentes o “apoio, solidariedade e respeito” por parte do governador Geraldo Alckmin, garantindo que o governador não estava “nem *titubiando* em relação à ‘reorganização’” e que “nem passa na cabeça dele voltar atrás”. Depois de algumas explicações, o chefe de gabinete continuou esclarecendo o caráter da reunião:

[...] nós estamos no meio de uma guerra e temos que nos preparar para continuar enfrentando. Eventualmente a gente perde algumas batalhas, mas temos que ganhar a guerra final. Então, para isso, a gente tem que parar um pouco e traçar algumas estratégias. [...] a gente tem que pensar uma ação ao longo da semana no sentido de começar a deixar do outro lado a intransigência. Então acho que a gente teria que ter um ou dois tipos de ofício que vocês entreguem dizendo “olha, apresentem as suas propostas, venha conversar...” e intensificar isso que vocês já estão fazendo que é chamar pais, chamar a comunidade escolar para conversar na Diretoria de Ensino e explicar [...], e continuar muito essas reuniões, documentar, tirar foto, ter ata... porque aí a gente coloca no nosso portal também lá o que eu chamei de “dialogômetro”. Vamos mostrar lá que o “dialogômetro” só aumenta [...] e a radicalização está do lado de lá. Porque é isso: a gente tem que, de um lado, desqualificar o movimento. O movimento é político, é partidário, é pra, pra... pra criar, pra desviar o foco... Eu e a professora Raquel tivemos com o Dom Odílio Scherer – nós estamos apelando pra todo mundo, é. Impressionante a leitura do cardeal! O cardeal vira e fala: “Mas isto é pra desviar o foco de Brasília”. Isso é pra criar... lógico que a gente não pode sair por aí falando que o cardeal falou isso... Vocês vejam que a autoridade máxima da Igreja Católica consegue entender que o que tem do lado de lá é uma ação política [uma dirigente complementa ao fundo: “partidária”].

Além dos dirigentes de ensino, também estavam presentes na reunião representantes da Juventude do PSDB, informação anunciada por Padula justamente após argumentar sobre a suposta instrumentalização partidária do movimento secundarista.

Conforme o áudio divulgado pela rede *Jornalistas Livres*, para vencer “a guerra” contra o movimento secundarista e implementar a “reorganização”, a orientação do representante da SEDUC-SP foi que medidas de isolamento, desmoralização e repressão deveriam ser empreendidas pelas Diretorias de Ensino, que já contavam com o apoio da polícia, além de contar também com o apoio de representantes da Igreja Católica. Nessa ocasião, além de mencionarem ações que a Secretaria de Segurança Pública (SSP-SP) já estava fazendo, como fotografar placas de carros estacionados próximos às escolas como

forma de tentar criminalizar a APEOESP, algumas ações contrárias às ocupações chegaram a ser planejadas em reuniões dentro de espaços das igrejas (DONATO, 2015).

A partir de então os relatos sobre a intensificação de mentiras contadas pelas direções das escolas para mães, pais e responsáveis sobre supostas consequências para as famílias e para os ocupantes, a pressão por parte das Diretorias de Ensino, as rondas policiais nas escolas, além de ações obscuras para tentar intimidar estudantes nas escolas aumentaram. Segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), existem relatos em que representantes das Diretorias de Ensino chegaram a dizer absurdos para os responsáveis dos estudantes: que estes poderiam reprovar de série, que não receberiam diploma, que os nomes dos filhos poderiam ir para o Conselho Tutelar e até que a família perderia o Bolsa Família.

Para completar, uma reportagem do *UOL* havia apresentado já no dia 24 de novembro que o governo planejava fazer um investimento grande em propaganda publicitária a favor da “reorganização” escolar: R\$9 milhões em propaganda na televisão para “informar” sobre o projeto (RODRIGUES, 2015).

As várias frentes da operação de guerra estavam armadas.

Alguns atos estudantis ficaram marcados pela forte repressão policial. As imagens são chocantes e é possível ver algumas delas em um vídeo apresentado no ano seguinte à Comissão Interamericana de Direitos Humanos - OEA denunciando as violações cometidas pela Secretaria de Segurança Pública de SP⁷⁴. A saber, agressões verbais e físicas, policial apontando arma de fogo para estudantes, enforcamentos, chutes, batidas com cassetetes, bombas de efeito moral, spray de pimenta, até a impactante imagem de um estudante algemado sendo levado por policiais como se estivesse amarrado num pau de arara, posição símbolo de tortura, fazem parte do compilado no vídeo que comprova a truculência da polícia com a conivência das autoridades públicas⁷⁵.

Se a brutalidade dessas cenas nos assustam, elas não foram o suficiente para assustar os secundaristas ao ponto de fazê-los desistir. Imagens de meninas adolescentes encarando e enfrentando policiais, lutando pelas suas carteiras, entrando dentro do camburão ao serem presas, sem abaixar a cabeça e gritando sobre a vergonha que é reprimir estudantes,

⁷⁴ Em abril de 2016 foi enviado pelo *Comitê de Mães e Pais em Luta* e a ONG *Artigo 19* um dossiê sobre as violências e arbitrariedades cometidas pelo governo do Estado de São Paulo contra os estudantes para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), da Organização dos Estados Americanos (OEA) (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 254).

⁷⁵ Cf. DENÚNCIA À COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS – OEA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oBlaaW2DvIE>>. Acesso em: 3 set. 2018. CAMPANHA: SECUNDAS LUTAM POR DIREITOS HUMANOS EM WASHINGTON. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dAehgv2RVXQ>>. Acesso em: 3 set. 2018.

e o quanto elas e eles estavam “fervendo”, como anunciado na música “Escolas de Luta”, podem ser vistas nas imagens das manifestações.

Ou seja, as repressões e tentativas de “convencimento” não foram o suficiente para impedir o avanço das mobilizações estudantis, que continuaram com atos e ocupando escolas. A rede de apoios frente à uma pauta tão elementar que se remete ao direito de estudar aumentou e cumpriu papel fundamental.

Foram muitas as formas de apoio localizadas em cada escola, e outras movimentações ao longo do período de ocupações, com universidades, movimentos vinculados à educação, coletivos estudantis e de juventude, intelectuais e artistas se posicionando a favor da luta secundarista:

[...] embora tenha havido críticas de parte das comunidades escolares às ocupações, as manifestações de solidariedade recebidas foram bastante significativas, expressando-se na doação de alimentos, água, sacos de dormir, itens de higiene pessoal, e na oferta de atividades diversas, como shows e atividades culturais, palestras, oficinas e cursos. (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1170)

Com tudo isso, os secundaristas conquistaram o apoio da população e os índices de popularidade do governo Alckmin despencaram. “A popularidade do governador Geraldo Alckmin (PSDB) nunca esteve tão baixa”, anunciou a *Folha de S. Paulo* a partir de dados obtidos pelo Datafolha em pesquisa realizada entre os dias 25 e 26 de novembro⁷⁶. Nesta mesma pesquisa, um dos temas abordados, identificado como fator para a queda de popularidade do governador foi justamente as mudanças na educação. Segundo os dados, 61% dos entrevistados eram contra a “reorganização” escolar (sendo 29% a favor) e 55% apoiavam as ocupações (sendo 40% que não apoiavam). Na reportagem do jornal ainda existe a ressalva que a pesquisa foi feita antes das cenas de maior violência policial contra os protestos estudantis nas vias públicas, o que gerou a hipótese de que as cenas de truculência podem ter contribuído para crescer ainda mais a impopularidade do governo.

Esse fato citado acima é muito importante. Como relatamos, neste mesmo ano o professorado havia enfrentado uma longa greve contra o Estado de São Paulo, e não obtiveram conquistas. Mesmo que o PSDB tenha enfrentado resistência em projetos anteriores, nunca havia sido derrotado e, nesse momento, estudantes do ensino fundamental e médio, saíram vitoriosos. O secretário da educação Herman Voorwald saiu do cargo e

⁷⁶ Cf. MENDONÇA, R. Popularidade de Alckmin atinge pior marca, aponta Datafolha. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 dez. 2015. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1714813-popularidade-de-alcmin-atinge-pior-marcaaponta-datafolha.shtml>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Geraldo Alckmin foi à público no dia 4 de dezembro para declarar que estava suspendendo a “reorganização” escolar para, no ano seguinte, “dialogar” com a comunidade. No dia seguinte o único decreto homologado sobre a “reorganização” escolar, o Decreto 61.672/2015, que versava sobre transferência de funcionários, foi revogado (SÃO PAULO, 2015c).

2.3. Ocupações de escola em Campinas/SP

O primeiro semestre de 2015 foi agitado na cidade de Campinas no que diz respeito às questões que envolvem a educação. Assim como ocorreu em todo o estado, na região de Campinas 200 salas de aula foram fechadas no início do ano (APEOESP, 2015)⁷⁷. De acordo com informações passadas por representantes da APEOESP, a maior parte das salas fechadas na região eram de ensino médio noturno (VARELLA, 2015a). Com essa situação, no início do ano letivo, professores e professoras realizaram uma manifestação em uma das Diretorias de Ensino da cidade, sem obter resposta⁷⁸. Protestos como esse foram realizados em várias cidades do estado e foi uma das pautas da greve que iniciou em março.

Além da greve de 90 dias e de outras táticas praticadas pelo professorado em greve, como manifestações no centro e na periferia da cidade, carreata e até bloqueios de rodovias importantes, parte dos docentes das escolas municipais da cidade ficaram em greve durante 16 dias durante o mês de junho, e também no mês de junho foram realizados atos com participação de docentes, estudantes secundaristas e universitários na câmara dos vereadores contra a “emenda da opressão”, projeto que visava proibir os debates relacionados às questões de gênero no Plano Municipal de Educação⁷⁹.

Quanto à “reorganização” escolar, a falta de informação ocorreu tal como foi em todo o estado. Primeiramente, de acordo com a lista divulgada pela APEOESP, estimava-se que dez escolas seriam fechadas na cidade (ABDEL, 2015). Com a listagem divulgada pela

⁷⁷ Nessa ocasião, o Ministério Público de Campinas entrou com um inquérito para investigar e pedir esclarecimentos acerca do fechamento das classes, já que isso acarretou a transferência forçada de estudantes para outras escolas, além da situação de atraso na entrega de kit escolar, falta de manutenção das escolas e corte de verbas. Os alvos das investigações foram a SEDUC-SP e as duas Diretorias de Ensino da região (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016).

⁷⁸ Cf. GRUPO de professores estaduais faz protesto em Campinas. *Correio Popular*. Campinas, 12 fev. 2015. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/02/capa/campinas_e_rmc/240634-grupo-de-professores-faz-protesto-em-campinas.html>. Acesso em: 11 set. 2018.

⁷⁹ Cf. NUNES, T. Sob tensão, Câmara de Campinas rejeita a chamada ideologia de gênero. *G1*, Campinas, 29 jun. 2015. Campinas e região. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/06/sob-tensao-camara-de-campinas-rejeita-chamada-ideologia-de-genero.html>>. Acesso em: 15 out. 2019.

Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 2015a), os meios de comunicação divulgaram que, em Campinas, 16 escolas passariam a ter apenas um ciclo de ensino e uma escola seria fechada, cujo prédio passaria para o Centro Paula Souza ou para a prefeitura⁸⁰.

Dentro desta lista das escolas que seriam transformadas, não constam todas as escolas que de fato teriam ciclos fechados. Fato é que quatro escolas que foram ocupadas motivadas pelo fechamento de algum ciclo, não estão na lista (a escola do centro é um exemplo). Ou seja, o número de escolas que seriam diretamente “reorganizadas” era muito maior. Além do mais, a lista não considerava as escolas que seriam impactadas de outra forma, recebendo estudantes, docentes e superlotando salas. O impacto que a “reorganização” traria para as escolas da cidade e do estado era, portanto, muito maior do que o relatado pelos meios de comunicação.

Para tentar “reconstituir” o histórico das ocupações na cidade de Campinas, fizemos um levantamento de reportagens nos meios de comunicação online através da busca no Google e diretamente no site de alguns jornais, tais como *G1 Campinas*, *Correio Popular* e *CBN Campinas*⁸¹. Além disso, buscamos vídeos de reportagens e produções independentes no *Youtube* através dos termos “ocupação Campinas” e “ocupação escola Campinas”.

Em sua maioria, as reportagens encontradas nos jornais citados abordam questões relacionadas ao impacto da “reorganização” escolar na cidade, ao início das ocupações e o informe de algumas manifestações. Encontramos reportagens e vídeos em mídias independentes como o portal *Esquerda Diário*, reportagens no site da ONG *Minha Campinas* e um vídeo da *Mídia Livre Vai Jão*, além de outros vídeos independentes divulgados através de canais particulares no *Youtube*, como o produzido pela Prof^a Dr^a Carolina Catini (2015) e informações publicadas em páginas do *Facebook*. Em geral, essas reportagens são mais longas, contém entrevistas com estudantes e possuem um claro posicionamento de apoio ao movimento. Outra forma de obter informações foi através das páginas do *Facebook* das ocupações de cada escola (das 11 escolas que foram ocupadas, 8 páginas estão ativadas).

⁸⁰ Cf. REGIÃO de Campinas terá 55 escolas de ciclo único em 2016; confira lista. *G1*, Campinas, 29 out. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/10/regiao-de-campinas-tera-55-escolas-de-ciclo-unico-em-2016-confira-lista.html>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

⁸¹ Em vista disso, é importante destacar que utilizamos essas fontes - reportagens da grande imprensa e redes sociais - principalmente para fazer um levantamento das datas das ações realizadas pelos estudantes e as atividades desenvolvidas nas ocupações, e menos para tentar analisar os discursos presentes nas reportagens. Mas mesmo esse não sendo o objetivo central da pesquisa, se faz importante destacar, ao longo do texto, questões referentes ao papel da grande imprensa nesse processo, em diálogo com estudos que se dedicaram à essa análise.

A partir do nosso levantamento, identificamos 13 manifestações na cidade. Nove manifestações na região central⁸², duas na região do Campo Grande e duas na região do Ouro Verde⁸³. Os registros sobre cinco dessas manifestações foram encontrados através das páginas de *Facebook* ou pela via de vídeos independentes, logo, algumas das manifestações realizadas pelos estudantes não foram noticiadas através dos sites dos jornais que pesquisamos. Não é possível assegurar que esse é o número total de manifestações realizadas já que, sobretudo nas áreas periféricas, a cobertura dos meios de comunicação foi menor e não são todas as ocupações que criaram páginas no *Facebook*.

Desde antes do início das ocupações manifestações de diversos tipos foram realizadas por estudantes em todo o estado. Em Campinas encontramos registros de um ato na região do Ouro Verde e outro ato na região central logo na primeira quinzena de outubro. No Ouro Verde os protestos começaram no dia 8 de outubro com a participação de cerca de 5 escolas da região, seguindo com outras manifestações de rua no mês seguinte que bloquearam importantes avenidas da região, como a Av. Ruy Rodrigues e Av. Amoreiras (HEIN, 2015). Já o ato no centro foi unificado com docentes no dia 15 de outubro, dia dos professores.

Após essas primeiras manifestações, a intensificação das movimentações ocorreu nos dias anteriores ao “Dia E” (14/10) - dia chamado pela SEDUC-SP nas escolas para simplesmente informar estudantes e seus responsáveis sobre as mudanças do próximo ano. No dia 13, cerca de 400 estudantes da escola do centro e de outra escola próxima fizeram um ato de rua (VARELLA, 2015b). Em meio às várias palavras de ordem que denunciava a política do governo de Geraldo Alckmin, e com estudantes dizendo que estavam defendendo a educação e o direito de serem ouvidos, os estudantes anunciavam em coro e com enérgicos saltos: “e o noturno não vai fechar, e se fechar nós vamos ocupar”⁸⁴.

⁸² Estamos considerando como parte da região central, as escolas que ficam em bairros vizinhos ao centro da cidade. Foram 4 escolas ocupadas nesta região.

⁸³ Os distritos do Campo Grande e do Ouro Verde ficam localizados na região Sul do Município de Campinas. O Ouro Verde reúne 140 bairros e 240 mil habitantes. Já o Campo Grande inclui 90 bairros e tem população aproximada de 190 mil habitantes. Cf. OURO Verde e Campo Grande: TRE oficializa Câmara sobre resultado de plebiscito e Rafa Zimbaldi protocola projetos de lei para criação dos novos distritos de Campinas. *Câmara Municipal de Campinas*, Campinas, 30 mar. 2015. Notícias. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.leg.br/comunicacao/noticias/2015/marco/ouro-verde-e-campo-grande-tre-oficializa-camara-sobre-resultado-de-plebiscito-e-rafa-zimbaldi-protocola-projetos-de-lei-para-criacao-dos-novos-distritos-de-campinas>> Acesso em: 4 nov. 2019.

⁸⁴ Cf. ESTUDANTES protestam contra fechamento de escola estadual em campinas. *Jornal da VTV*, 2015. Vídeo (1min57s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-cc6w38nJi0>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

Nessa ocasião, um grupo de estudantes conseguiu se reunir com o dirigente de ensino, acordando que não haveria nenhum tipo de retaliação ou punição pelo protesto através de notas ou suspensões. No entanto, em uma reportagem veiculada pela *TV Câmara* da cidade, um estudante relatou que já na segunda-feira (16/11) vários responsáveis receberam ligações da gestão da escola dizendo que os estudantes “estavam fazendo baderna”, o que causou nova indignação frente à ineficácia da negociação e a intransigência por parte da direção da escola⁸⁵.

No dia 16, estudantes da escola do centro fizeram um novo ato contra o projeto e a retaliação da direção da escola, e a ocupação tem início no dia seguinte, dia 17. Foi nessa semana do dia 16 de novembro de 2015, uma semana após o início do movimento de ocupações em São Paulo, que a quantidade de ocupações de escolas foram crescendo exponencialmente, com cerca de 8 escolas sendo ocupadas por dia em todo o estado, chegando a mais de 30 ao final da segunda semana, acompanhada da intensificação dos atos e manifestações de rua (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Em Campinas, por exemplo, essa semana em questão foi bastante cheia de eventos e a movimentação foi fundamental para o desenvolvimento do processo na cidade: na segunda-feira, dia 16 de novembro, estudantes da escola do centro fizeram um ato e no dia seguinte ocuparam a escola. No dia 18, estudantes de várias escolas periféricas da região do Ouro Verde fizeram um ato fechando a Av. Ruy Rodrigues⁸⁶. No dia 19 uma escola a 500 metros da escola do centro, no centro, foi ocupada, e no mesmo dia estudantes de várias escolas da região do Campo Grande fizeram um protesto bloqueando a Av. John Boyd Dunlop, avenida importante para a circulação em Campinas, pois conecta o centro da cidade até essa região do Campo Grande. A partir dessa semana, em Campinas e em todo o estado o crescimento das ocupações ocorre “em cadeia”, como “efeito dominó”, o que culmina no aumento explosivo do número de ocupações.

Na segunda-feira (23) duas escolas próximas à região central da cidade e outra escola na região do Ouro Verde foram ocupadas⁸⁷. Na quarta-feira (25) se consolidou as ocupações de mais três escolas: a escola da periferia, localizada no Campo Grande, outra

⁸⁵ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=XJKpIOa0pXY>. Acesso em: 13 jul. 2018.

⁸⁶ Cf. ALUNOS de escolas estaduais protestam em campinas. *EPTV*, 2015, Vídeo (2min11s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zfdIMPiJMfs>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

⁸⁷ Cf. SOBE para 5 n° de escolas ocupadas em Campinas contra a reorganização. *GI*, Campinas, 23 nov. 2015. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/11/sobe-para-5-n-de-escolas-ocupadas-em-campinas-contr-reorganizacao.html>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

escola próxima à região central e outra no Jardim das Oliveiras⁸⁸. No dia seguinte (quinta-feira, dia 26), mais duas escolas foram ocupadas chegando ao total de dez escolas em dez dias, ambas na região do Ouro Verde (RAMIREZ, 2015a). Sem configurar-se como uma ação coordenada, três escolas foram ocupadas no dia 25 de novembro, data de realização do SARESP - dia em que várias ações de boicote à prova foram realizadas em todo o estado de São Paulo.

Após estes momentos de ações espontâneas e coordenadas, bem como de início de novas ocupações, esse movimento seguiu na cidade até o final de dezembro, avançando em formas de organização conjunta entre as escolas. Após o anúncio da suspensão da “reorganização”, no dia 14 de dezembro, 9 escolas foram desocupadas. Os informes nas páginas das ocupações são contagiantes com a moral que afirma que a luta estava só começando. A ocupação da escola do centro continuou com a reivindicação pela saída da diretora do cargo, atraindo a solidariedade de ocupantes de outras escolas.

A cronologia abaixo facilita a visualização dos eventos:

08/10 - Manifestação na região do Ouro Verde.

15/10 - Manifestação nas ruas do centro da cidade no dia dos professores.

28/10 - Divulgação da lista de escolas que seriam fechadas.

13/11 - Manifestação nas ruas do centro.

14/11 - Dia E.

16/11 - Manifestação nas ruas do centro.

17/11 - Manifestação na escola do centro.

Ocupação da 1ª escola (escola do centro).

18/11 - Manifestação na região do Ouro Verde.

19/11 - Manifestação de apoio em frente à escola ocupada do centro por estudantes de outra escola (a terceira que seria ocupada no dia 23/11).

Manifestação na região do Campo Grande.

Ocupação da 2ª escola.

23/11 - Ocupação da 3ª, 4ª e 5ª escola.

24/11 - Passeata de uma das escolas (a 7ª a ser ocupada no dia 25/11) até o centro da cidade.

⁸⁸ Cf. ALUNOS de Campinas ocupam mais 3 escolas contra reorganização em SP. *GI*, Campinas, 25 nov. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/11/alunos-de-campinas-ocupam-mais-3-escolas-contra-reorganizacao-em-sp.html>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

Ocupação da 6ª escola.

25/11 - Ocupação da 7ª (escola da periferia) e 8ª escola.

26/11 - Ocupação da 9ª e 10ª escola.

01/12 - Manifestação na região do Campo Grande.

03/12 - Ocupação da 11ª escola.

04/12 - Manifestação em frente à escola ocupada do centro com representantes de outras escolas.

Anúncio da suspensão da “reorganização” escolar.

09/12 - Manifestação nas ruas do centro.

14/12 - Desocupação de 9 escolas.

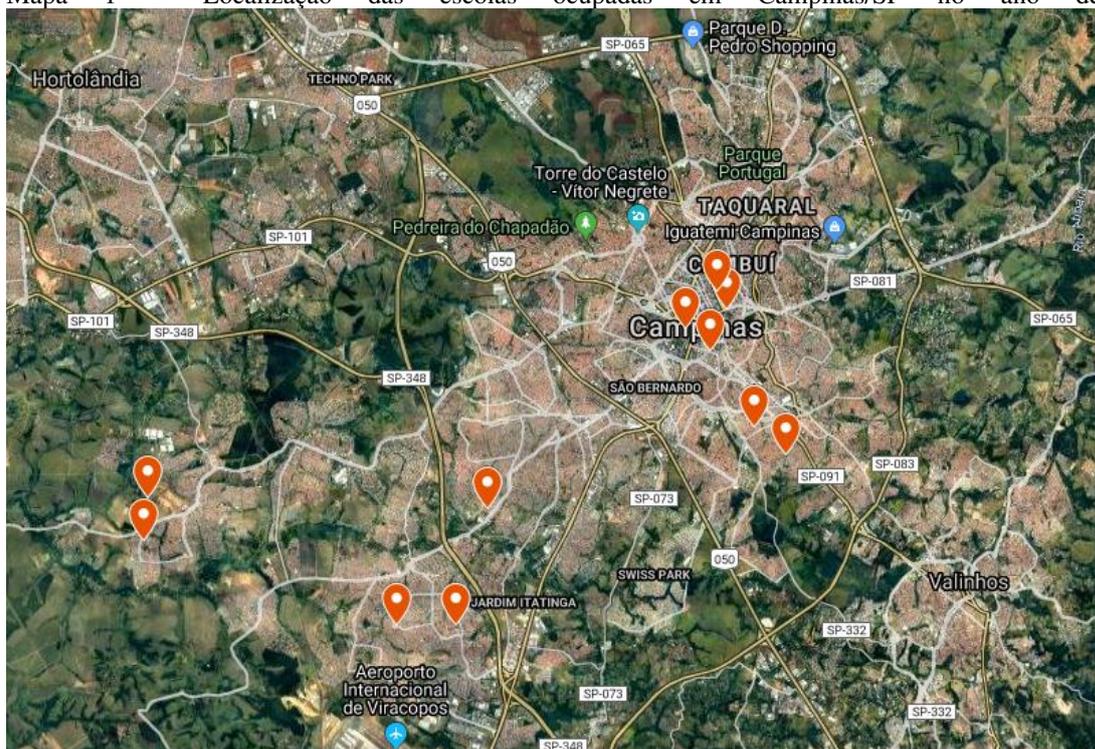
Manifestação das escolas da região central que haviam desocupado em direção à escola ocupada do centro.

18/12 - Desocupação da 2ª escola que havia sido ocupada.

23/12 - Desocupação da escola do centro.

2.3.1. Localização das escolas ocupadas em Campinas/SP

Mapa 1 – Localização das escolas ocupadas em Campinas/SP no ano de 2015



Mapa produzido através do Google Maps. Os marcadores em vermelho sinalizam a localização das 11 escolas ocupadas na cidade de Campinas/SP.

2.3.2. Ocupações: uma escola no centro e uma na periferia de Campinas

A escola ocupada do centro foi a que ficou mais conhecida na cidade, tanto por estar localizada na região central e por ser uma escola tradicional, mas também por ter sido a primeira a ocupar e última a desocupar, já às vésperas do natal. Os secundaristas dessa escola mantiveram o movimento com base na reivindicação pela retirada da diretora do cargo. Já a escola ocupada da periferia, localizada na região do Campo Grande há cerca de 20 km do centro da cidade, durou cerca de 20 dias. A escola voltou a ser ocupada em 2016 junto com o movimento de ocupações nacional, e em 2017, na paralisação nacional do dia 28 de abril contra a Reforma da Previdência proposta por Michel Temer (PMDB).

Em síntese, a ocupação do centro durou 37 dias: do dia 17 de novembro até o dia 23 de dezembro. Já a ocupação da periferia teve início no dia 24 de novembro e foi encerrada no dia 14 de dezembro, acompanhando a desocupação das demais escolas da cidade. A escola do centro teria o ensino médio noturno, o EJA e o ensino fundamental I fechados. Os estudantes do ensino fundamental dessa escola seriam transferidos para uma escola que fica a 500 metros de distância e os estudantes do ensino médio noturno iriam para uma escola que fica há mais de 2,4 km de distância da escola do centro. A escola da periferia também teria o ensino médio noturno fechado - único ensino médio da escola, e os estudantes seriam transferidos para uma escola que fica há 1,6 km de distância da escola da periferia.

Nas entrevistas com estudantes que participaram das duas ocupações, captamos relatos do início do movimento em cada uma das escolas, assim como das dificuldades que enfrentaram e das experiências políticas acompanhadas de aprendizados profundos. Carla, da escola do centro, que estava cursando a 2ª série do ensino médio, relata a importância de perceberem como estavam sendo considerados e consideradas, enquanto estudantes, pela política educacional e seus formuladores:

[...] inicialmente eram poucas as pessoas que sabiam o que estava de fato rolando, mas o que foi o estopim para que nós de fato tomássemos a decisão de realizar a ocupação, foi quando nós soubemos quais eram os efeitos que a reorganização ia causar na nossa escola [...] tratando como se as pessoas fossem números, não ia ter uma notificação prévia e nem pergunta. (Carla, escola ocupada do centro)

Bianca, que estava na 1ª série do ensino médio nessa mesma escola, conta que o tema da “reorganização” escolar e do movimento de ocupações chegou através de professores e dos noticiários. Bianca relatou que a articulação para ocupar a escola começou através de conversas entre grupos de amigos, mas também em debate sobre a educação pública em uma aula de Sociologia, o que fez com que os estudantes se informassem sobre o que estava

acontecendo e tivessem a vontade de “ter voz” para combater a falta de informação e canais de participação por parte da Secretaria de Educação.

Após a realização de um ato na escola e uma reunião com o dirigente de ensino da região no dia 13 de novembro, estudantes dessa escola perceberam que a “reorganização” não estava em negociação, o que foi fundamental para decidirem pela ação. Carla argumentou que:

[...] quando nós levamos esse diálogo até a Diretoria de Ensino... primeiro nós levamos até a diretora e nós não vimos coerência na fala, não vimos justificativa, e nem o mínimo grau de tentativa de resolver ou de ilustrar pra nós o porquê que aquilo de fato ia acontecer, e depois quando nós fizemos... no primeiro dia, nós fizemos uma passeata, um protesto, e fomos caminhando até a Diretoria de Ensino Leste [...]. Nós fomos atendidos pelo dirigente e também nós não vimos coerência na fala dele, e disse “bom, se ele diz que não pode fazer nada em relação a isso, nós vamos somar força com a galera que está fazendo alguma coisa em São Paulo e vamos começar aqui” e isso foi o principal ponto. (Carla, escola ocupada do centro)

No caso da escola ocupada da periferia que foi a sétima ocupação de Campinas iniciando durante a semana prevista para a realização do SARESP, Cláudio, que estava na 1ª série do ensino médio, contou que “por incrível que pareça”, ficou sabendo das ocupações através do programa Profissão Repórter da Rede Globo que passou na televisão no dia 17 de novembro. A partir disso, obtiveram algumas poucas informações com funcionárias da escola, e os próprios estudantes passaram a divulgar a notícia para seus pares. Fernanda, que também estava na 1ª série do ensino médio, contou que:

[...] um belo dia eu estava lá naquela sala de vídeo, sabe? [...] O Cláudio e o João começaram a comentar, acho que com a Fátima [nome fictício para a inspetora de alunos] que viram no Globo Repórter que as escolas de São Paulo estavam ocupando [...]. Aí eles falaram assim: “vamos ocupar?” Aí começou aquela onda... *Vish!* Todo mundo ficou atiçado para fazer isso. Eu mesma não sabia o que estava acontecendo. Acho que fui procurar sobre, fui dar uma lida.... Aí a gente viu. Nisso todo mundo já estava esquentado para fazer isso. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

João, que é visto pelos outros estudantes como o principal articulador da ocupação na escola da periferia, fez referência à escola ocupada do centro de Campinas e ressaltou a importância de escolas de outras regiões da cidade fortalecerem o movimento:

Eu vi [a escola do centro] ocupando, aí eu vi na televisão também as escolas de outros locais [...]. Eu nunca tinha visto isso na minha vida! Aí eu “nossa, vou ter que fazer alguma coisa aqui também”, porque não adianta [...] só umas 10 escolas do centro fazer e as periféricas daqui não fazer nada. (João, escola ocupada da periferia)

Os discursos demonstram que a falta de informação e diálogo por parte dos órgãos de educação, somada à indignação frente à uma grande mudança que veio de surpresa, motivaram o início das ocupações, e assim como no caso exposto por Martins et al. (2016, p. 231) que entrevistou secundaristas de Sorocaba/SP, “foram motivados pela experiência em curso em escolas que já estavam ocupadas, particularmente as primeiras delas, que se localizavam na capital paulista”.

Em várias escolas houve o questionamento sobre a dificuldade com o transporte, a falta de disponibilidade de pessoas para acompanhar as crianças mais novas até as escolas, problemas de segurança durante o trajeto até as novas escolas, além de várias denúncias de que a distância da escola de destino era maior do que previsão anunciada de até 1,5 km de distância da escola de origem (JANUÁRIO et al., 2016).

Ademais, Fernanda relatou que o que motivou sua participação foi o apego afetivo com a escola, e que durante a ocupação, sua percepção sobre o descaso e a negligência com a educação pública por parte do governo foi aumentando:

[...] quando a gente soube que a nossa escola ia ficar só o período da manhã e tarde e que a gente teria que mudar a escola... pra onde iam mandar a gente? e a gente não queria aceitar de maneira nenhuma ser mudado de lá... Fora o apego pela escola, tantos anos ali. Todo mundo que ocupou, a maioria, desde a primeira série lá... (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Como Fernanda evidenciou, um fator de destaque foi que em muitos casos existe um vínculo afetivo construído com a escola, um sentimento de pertencimento, relações de amizade, conhecimento do espaço, o que inclusive se contrapõe radicalmente à imagem de que os estudantes não criam fortes ligações com a escola. É curioso que no áudio da reunião de Fernando Padula com os dirigentes de ensino, o chefe de gabinete se refere às motivações que deram início ao movimento de ocupações como “drama”⁸⁹, como se não fossem motivações e argumentos relevantes para as tomadas de decisões referentes às escolas e a qualidade das relações pedagógicas. Esse fato mostra o quanto a educação é tomada como coisa a ser gerida, sem considerar os vínculos sociais presentes.

⁸⁹ “[...] eu acho que a gente deve ir consolidando a reorganização.... o que eu vi lá em Sorocaba, na mudança agora que as pessoas vão pedir transferência... eu tô falando de Sorocaba porque tá vivo aqui porque eu tive lá sexta-feira. Mas pediram mudança por proximidade da escola 187, quer dizer, eu acho que a gente tem que juntar essas informações, divulgar um balanço, e ir consolidando a reorganização, alunos tão matriculados, o pedido da mudança já foi feito, contextualizar esse pedido de mudança percentualmente pra mostrar que ela também não está causando um drama assim tão profundo e se em algum lugar tiver causando [...] a gente pode rever caso a caso pontual, né, e não rever a política pública. Rever se tiver consistência obviamente, mas vocês conseguem ter esse termômetro da realidade de vocês. E de repente pegar alguns casos emblemáticos "ah, aqui tem uma panela de pressão", você destampa aqui, dá pra... vocês conseguem ver isso. Quer dizer, sem abrir mão da reorganização...” (JORNALISTAS LIVRES, 2015).

Nesse sentido, a percepção de que a “reorganização” escolar não se tratava de uma medida que visava a melhoria da educação era bastante evidente:

Você não fecha escola, você melhora ela e abre mais. Você não diz que não tem vagas aqui, [...] você dá um jeito de melhorar ela [...]. Eles não querem investir na educação, sabe? (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Na escola pública a gente tem contato com a realidade da educação, então a gente sabe que, na prática, o investimento não vem forte na infraestrutura especialmente, e também na própria valorização do professor... [...] aí a gente já tinha uma ideia que o governo quer poupar grana, não quer investir em educação [...], a gente já sabia que era um corte de investimentos. (Felipe, escola ocupada do centro)

A defesa da permanência do ensino noturno nessas escolas, tem relação com a defesa do direito de estudar e trabalhar. Para a ocupação do centro, este foi um argumento central:

Isso [o fechamento do ensino noturno] ia afetar a vida de muita gente porque além de ser uma escola corredor, é uma das mais tradicionais de Campinas, e todo mundo que está lá, principalmente o pessoal que estudava de noite, está lá por conta da localização, por ser no centro, por ser mais fácil... então redirecionar as pessoas para outros locais prejudicaria muito. (Carla, escola ocupada do centro)

Em ambos os casos, por se tratarem de escolas com ensino médio noturno que atendem uma grande parcela de estudantes trabalhadores, o fechamento desse ciclo poderia implicar na evasão de muitos estudantes, que passariam a ter uma maior dificuldade em conciliar trabalho e estudo tendo que se locomover até escolas mais distantes.

Catini e Mello (2016) alegam que só é possível compreender o movimento secundarista, se considerarmos “as condições materiais de vida e de educação de parte da juventude estudantil da rede pública articulada com o imperativo do trabalho” (CATINI; MELLO, 2016, p. 1185). Isso porque esses estudantes tinham consciência de que o acesso ao estudo formal é pressuposto para a venda da sua força de trabalho e, conseqüentemente, para a própria sobrevivência (CATINI; MELLO, 2016).

Evidenciando o quanto a educação escolar não é tomada desde o ponto de vista de atender às necessidades de formação daquelas e daqueles que usufruem diretamente de seus espaços, as direções das duas escolas atuaram como agentes da Secretaria da Educação. Esse fato escancarou a amplitude das problemáticas com as quais os secundaristas se enfrentavam. Desde o início, a diretora da escola ocupada do centro tentou desmobilizar a ocupação de diversas maneiras, com ligações aos pais e responsáveis antes do início da ocupação, com ameaça de reintegração de posse, tentativa de organizar um ato para “abraçar”

a escola junto a estudantes contrários ao movimento, durante o período em que a escola esteve ocupada. Além desses exemplos, Bianca e Marcelo contaram mais dois episódios:

[No início da ocupação] [...] ela chamou alguns alunos que eram maior de idade na sala, pressionando que eles iriam sofrer consequências jurídica, ser processados se acontecesse alguma coisa na ocupação e etc., e alguns alunos até deixaram a ocupação por causa disso e se manteve apoiando pelo lado de fora... (Bianca, escola ocupada do centro)

A direção tentou até infiltrar um estudante lá para arrumar algum motivo para polícia entrar e acabar com a ocupação. A gente descobriu e de forma coletiva expulsamos o moleque. (Marcelo, escola ocupada do centro)

Por esses e outros motivos relacionados ao autoritarismo e atitudes preconceituosas por parte da diretora, uma das pautas que os estudantes da escola ocupada do centro levantaram como condição para a desocupação foi a retirada da diretora do cargo.

Embora o enfrentamento direto com a direção só tenha se tornado parte da pauta central na escola ocupada do centro, ele também esteve presente na experiência da escola ocupada da periferia. Fernanda contou que no início da ocupação a diretora da escola chamou o João e, com insistência, tentou pressionar para a desocupação:

[...] ficaram horas e horas, tentando convencer ele a convencer a gente a desistir... ficou, ficou, muito, muito tempo. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Ou seja, essas direções atuaram diretamente para que o movimento terminasse. Do lado estatal, outros agentes também atuaram de forma distinta nas duas escolas. Vejamos como essas relações ocorreram em cada uma delas.

2.3.3. Centro e periferia: algumas diferenças

As duas escolas em questão estão inseridas em condições sociais distintas de acordo com a região e o entorno em que se localizam, que descrevemos na introdução desta pesquisa. A diferença entre centro e periferia se faz importante nesta pesquisa, pois implicou em circunstâncias diferentes para o próprio processo de ocupação nas duas escolas, gerando, conseqüentemente, diferenças nas experiências dos estudantes entrevistados. Identificamos que as principais diferenças encontradas vinculadas às condições socioeconômicas do centro e da periferia são: visibilidade que a ocupação teve na mídia, quantidade e variedade de apoios externos e abordagem e repressão policial. Ou seja, as especificidades das escolas e do seu entorno implicaram em dificuldades e facilidades também específicas durante as ocupações.

O primeiro aspecto que nos chamou atenção sobre a distinção entre uma ocupação do centro e uma ocupação da periferia foi a visibilidade na grande mídia e a quantidade e variedade de apoios externos (questão que abordaremos no próximo capítulo). Não foi tarefa fácil conseguir informações sobre as ocupações através dos meios de comunicação, além da diferença na quantidade de informações disponíveis sobre cada uma das ocupações. Sobre a ocupação do centro, encontramos dezenas de notícias, vídeos, curtas-metragens, relatos de estudantes e descrições em livros, e uma página no *Facebook* com muitas informações e postagens em sua *timeline*. Já sobre a ocupação da periferia, encontramos poucas notícias de fácil acesso e poucas postagens na sua página do *Facebook*. Conseguimos encontrar notícias sobre dois atos realizados na região, sendo que um dos vídeos foi publicado por um professor da escola (RAMIREZ, 2015b). O relato de Fernanda problematiza a diferença de visibilidade:

[...] quando você fala que tem uma escola ocupada no Campo Grande, primeiro que as pessoas nem conhecem, né, depois que não chama tanto a atenção... E por ser para cá, onde as pessoas olham com tantos maus olhos, fica complicado... Tem muito essa diferença. Até para questão de jornalismo também, como a mídia abordava... (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Fernanda mostra a ambiguidade do fato de ser um bairro “desconhecido” e, ao mesmo tempo, ser visto “com maus olhos”. A mídia não se interessa pela divulgação de formas de organização da população de um bairro como tantos outros da periferia, mas veicula excessivamente notícias da violência que, por sua vez, retroalimentam o preconceito. Desse modo, tanto a produção quanto os efeitos da abordagem midiática de uma escola ocupada no centro e outra na periferia, tem seus efeitos distintos quando também é feito de modo distinto.

É importante ressaltar que não necessariamente pelo fato de ter uma maior quantidade de notícias sobre uma ocupação, que significa que a abordagem e o conteúdo do que se divulgava pela mídia era algo positivo. Inclusive, os estudantes demonstraram bastante desconfiança em relação à mídia:

Foi bem persuadido pelas grandes mídias... Então eu acho que a gente teve que equilibrar bastante o que a gente ia fazer ali, porque tudo que a gente fizesse poderia ser mal visto pela comunidade, e a gente tinha medo da polícia tomar uma medida mais drástica com a ocupação muito pela visão da comunidade, então a gente queria fazer tudo certo pra não sair feio pra todo o movimento... (Gustavo, escola ocupada do centro)

As pessoas que estão de fora... ela vai olhar e vai ver uma baderna, vai ver um monte de aluno não querendo estudar e não sabendo nada. E eu acho que querendo ou não, a televisão manipula muito as pessoas, tanto é que tinha coisas que a gente

falava... eles cortavam aquela coisa... na entrevista falava coisas que não era...
(Flávia, escola ocupada do centro)

De fato, ao anunciar o início do movimento de ocupações, os jornais locais reproduziram a perspectiva da SEDUC-SP de que estavam ocorrendo “tumultos” e que a Diretoria de Ensino se esforçava para “informar” os estudantes sobre a reestruturação das escolas, ou que a DE estava “à espera de diálogo”⁹⁰. Em reportagem veiculada pela EPTV, a repórter reproduz que no dia 17 (terça-feira, dia do início da ocupação da escola da periferia): “a Diretoria de Ensino ficou lá o dia todo para explicar o projeto do governo do Estado, mesmo assim alguns alunos resolveram continuar acampados. [...] A gente continua acompanhando para ver até se tem algum transtorno”⁹¹.

O tom das primeiras notícias é de que mesmo com a explicação institucional, os estudantes são intransigentes e se “recusam a assistir aula” (fala presente em outra reportagem, dessa vez da “Câmara Notícia”), como se apenas lhe faltassem conhecer as regras da “reorganização”. Na ocasião, o dirigente da Diretoria de Ensino Leste de Campinas declarou para o G1 que:

O objetivo nosso de reorganizar é que melhore o desenvolvimento das crianças em termos pedagógicos. A gente está apostando muito nessa reorganização, acredito que a partir daí o aprendizado melhore a cada dia mais⁹².

O G1 também divulgou no dia 25 de novembro o lamento do dirigente de ensino da Diretoria Oeste, após as primeiras escolas que fazem parte dessa diretoria de ensino, a qual ele é responsável, serem ocupadas: “É uma tragédia grega. Se eles sentassem para conversar, a gente dialogava. Há manipulação política”. E continua: “nós estamos encaminhando a documentação dos boletins de ocorrência, das fotos, das invasões, dos relatórios feitos pelas escolas a Procuradoria Regional do Estado para que ela tome as devidas providências”⁹³.

Em todo o processo de ocupações, como veremos, é frequente a reprodução da perspectiva de que tudo não passava de um mal-entendido, de que os estudantes, enquanto “aprendizes” e portadores do dever de estudar, deveriam compreender as intenções do

⁹⁰ Cf. nota de rodapé n°. 39.

⁹¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/jornal-da-eptv-2edicao//videos/v/alunos-da-escola-carlos-gomes-protestam-contraprojeto-estadual-em-campinas/4615497/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

⁹² Cf. ESCOLAS de Campinas e região abrem para explicar reorganização de 2016. G1, Campinas, 14 nov. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/11/escolas-de-campinas-e-regiao-abrem-para-explicar-reorganizacao-de-2016.html>. Acesso em: 13 jul. 2018.

⁹³ Cf. https://www.youtube.com/watch?v=_AkKkHeyzi4. Acesso em: 13 jul. 2018.

governo que mesmo com argumentos pedagógicos insustentáveis, desejava a melhoria do ensino⁹⁴.

Nesse ínterim, a atuação dos meios de imprensa, pertencentes a monopólios midiáticos (Moraes, 2013), além de registrar o passo a passo das mobilizações, exerceu o papel de desmoralização do movimento. Ao cobrirem as manifestações trataram de esclarecer e analisar os motivos pelos quais estudantes estariam se mobilizando em torno da pauta da educação. Em contexto de justificativas à reorganização escolar o movimento dos estudantes foi apresentado como um “grande mal-entendido” entre as partes, devido às estratégias de comunicação mal executadas pelo governo. (SORDI; MORAIS, 2016, p. 29)

Outra questão fundamental a ser enfatizada se refere à repressão, sobretudo policial. Gustavo, em uma fala que reproduzimos acima, argumentou que os estudantes da escola ocupada do centro tinham que garantir que a mídia não distorcesse o que acontecia na ocupação para que, assim, a repressão policial fosse evitada:

Tudo que a gente fizesse poderia ser malvisto pela comunidade, e a gente tinha medo da polícia tomar uma medida mais drástica com a ocupação muito pela visão da comunidade, então a gente queria fazer tudo certo pra não sair feio pra todo o movimento, sabe. Mas eu acho que isso foi uma consciência estudantil tanto das ocupações do interior quanto das ocupações da capital, porque a gente viu a capital tomando uma repressão muito grande, e por consequência as periferias que também não tinham um acesso maior às grandes mídias, tipo as grandes mídias não tinham acesso grande a eles, acabava que acontecia bastante, né, porque lá se acontecesse não era tão visto, não tinha um problema tão grande se a polícia reprimisse eles... (Gustavo, Escola ocupada do centro)

Gustavo identificou uma relação delicada com a mídia. Ao mesmo tempo em que a mídia era importante, pois ficava evidente que quando não havia cobertura midiática a possibilidade de sofrer repressão era maior, como no caso das escolas periféricas, por outro lado, a veiculação de notícias com conteúdo que criminalizasse o movimento poderia corroborar com a repressão policial.

Quando questionamos os entrevistados sobre como foram os movimentos contrários e a relação com a polícia, os estudantes da escola ocupada do centro comentaram com maior ênfase sobre dificuldades que tiveram com a polícia, que fazia rondas com a intenção de amedrontar os ocupantes, apenas no início da ocupação.

⁹⁴ Um aspecto interessante identificado por Canesin (2018) é uma mudança discursiva nas reportagens veiculadas por vários jornais: “De uma crítica inicial às manifestações, passou-se a apoiá-las, mudando o foco da condenação (em 2013, condenou-se, por fim, o vandalismo, não a manifestação; em 2015, condenou-se o fato de não perceberem que a reorganização seria benéfica para a educação e que permitiria uma melhor gestão pública dos recursos, mas apoiaram a manifestação em si – após condená-la num primeiro momento)” (CANESIN, 2018, p. 100-101). Mesmo com a identificada mudança de discurso, Canesin (2018) identifica que a Folha de SP não divulgou nenhum caso de violência durante as ocupações mesmo quando passou a veicular notícias a favor do movimento, o que mostra um posicionamento questionável.

Estudantes da escola ocupada da periferia relataram que foi frequente a polícia ir até a escola durante todo o período em que estiveram ocupados. Na própria mídia local encontramos o relato de ação policial em duas passeatas que ocorreram na região. Em um ato no dia 19 de novembro em que estudantes tentaram ocupar uma escola, há o relato em uma reportagem de agressão por parte da polícia. De acordo com a reportagem a polícia teria mobilizado “sete viaturas e nove motos, apoiadas pelo BAEP” (Batalhão de Ações Especiais da Polícia Militar) para reprimir o grupo com gás de pimenta, bombas de efeito moral e tiros de bala de borracha. Mesmo negando a utilização de balas de borracha, a tenente entrevistada pelo jornal argumentou que a ação foi necessária para “controlar os estudantes” e “para garantir a integridade dos policiais” (MIRANDA; VALLI, 2015). Ou seja, de acordo com as forças policiais, a operação que mobilizou esse enorme aparato repressivo se deu devido ao suposto perigo que algumas dezenas de estudantes de 15 a 18 anos representavam para a “integridade dos policiais”.

Outro exemplo ocorreu no início de dezembro durante a ocupação de outra escola na mesma região, a última escola a ser ocupada na cidade em 2015. Um grupo de estudantes tentou ocupar a escola pela primeira vez durante a noite, a polícia foi chamada (pelo vídeo é possível ver cerca de cinco viaturas) e usaram bombas para impedir a continuidade da ocupação. No entanto, no dia seguinte pela manhã a escola foi ocupada⁹⁵.

Durante a entrevista, João relatou mais de uma vez que foi ameaçado de morte por policiais logo no início da ocupação da escola da periferia, e reconheceu a diferença na abordagem policial no centro da cidade e na periferia:

A polícia lá é totalmente diferente daqui. A ocupação deles lá... você pode chegar e conversar e perguntar: “mas como foi a ocupação aqui? A polícia chegou já metendo o louco em vocês?” Eles vão chegar e falar “não, não teve nada disso, nós entramos tranquilo, devolvemos a escola tranquilo sem repressão nenhuma”. Agora pergunta aqui na [escola da periferia]? Teve ameaça de morte, arma apontando para você, os caras de metralhadora e você fica com medo... Por que vou perder a minha vida tentando lutar por um direito? Então a diferença entre lá [no centro] e aqui é a polícia. Lá tem mais apoio e aqui tem menos. Lá é centro e chama mais atenção, aqui é periferia e não vai chamar tanta atenção. Se polícia chegar, invadir e bater em todo mundo, ninguém vê nada. Se bater em alguém lá, *vish*, vira uma repercussão... aqui eles oprimem, reprimem mesmo. Não quer saber... [...] aqui como é periferia já é mais difícil. É mais difícil lidar com polícia. Aqui os caras não querem saber de nada, não tem nada a perder para eles. É periferia, é tudo vândalo. Agora lá no centro não [...] aqui trata *nóis* como vagabundo. (João, Escola ocupada da periferia)

⁹⁵ Cf. MAIS uma escola estadual é ocupada em campinas. *Jornal EPTV*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/jornal-da-eptv/videos/v/mais-uma-escola-estadual-e-ocupada-em-campinas/4651175/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Sobre a abordagem policial, Cláudio relatou:

Ó, não vou dizer que eles bateram, porque se eu falar que bateram em alguém ali, eu *tô* mentindo. Mas eles eram agressivos com palavras, verbalmente, xingava você de vagabundo... Era tanto faz. E querendo ou não, muitos dali que nem eu... eu participava da ocupação, mas no outro dia trabalhava [...]. Nós não podíamos deixar o portão aberto [...]. No dia que deixamos acho que uns 30 segundos abertos, eles [os policiais] chegaram, deram uma bicuda no portão, entraram na escola, fez uma algazarra, não chegou a entrar dentro do prédio da escola, mas no terreno entrou e foi difícil. Aí teve umas pessoas lá, advogados, que entreviu, sabe..., mas se não, eles teriam feito alguma coisa assim para ter acabado naquele momento ali. (Cláudio, Escola ocupada da periferia)

Esta diferença de ação da Polícia Militar entre as escolas das periferias e das escolas de regiões centrais ficou evidente em várias cidades. Em São Paulo, por exemplo, um dia depois da suspensão do pedido de reintegração de posse no dia 13 de novembro, uma escola no Jardim Ângela, na zona sul da cidade, foi desocupada sob forte repressão policial: estudantes sendo agredidos, docentes sendo espancados e algemados e um professor levado preso⁹⁶.

Seguramente a dinâmica mais ampla do movimento de ocupação, com o fortalecimento do movimento, apoio popular e recursos judiciais favoráveis, são fatores que fizeram com que a polícia não tenha entrado e desocupado a escola ocupada da periferia. Por mais que tenham sido mais violentos, não puderam acabar com o movimento conforme ameaçavam (o que seria mais fácil tendo em vista a pouca visibilidade da escola e a distância do centro da cidade).

Caetano Patta (2017) relatou que em algumas visitas à escola Fernão Dias de São Paulo, conversou com muitos estudantes que eram moradores da periferia da cidade, os próprios estudantes viam a diferença da atuação policial em Pinheiros e nos seus bairros de origem. No mesmo sentido, estudantes da escola do centro, alguns que moram na periferia, demonstraram conhecimento dessa diferença e do fato de estarem em uma localização prioritária:

[...] a gente estava do lado da prefeitura, [...] então qualquer movimento que eles [a polícia] e a gente fazia era muito importante, então tinha esse cuidado. Agora na periferia não, o pau comeu mesmo. No Campo Grande teve coisa feia. Até do envolvimento do tráfico com as ocupações, polícia... uma coisa bem terrível assim. (Marcelo, Escola ocupada do centro)

[...] a gente nunca chegou a ter um ataque de alguém estourar o nosso cadeado e ir lá e *tretar* com a gente... ou do nada aparecer ameaças... nas outras escolas teve

⁹⁶ Cf. REDAÇÃO RBA. Polícia usa força para desocupar escola do Jardim Ângela. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 14 nov. 2015. Disponível em: < <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/11/policia-usa-forca-para-desocupar-escola-do-jardim-angela-3677.html>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

muito disso. Pelo menos dos relatos que eu lembro tiveram muito. No [cita o nome de uma das escolas do Ouro Verde] por exemplo, teve um dia que sofreram um “ataque” das pessoas entrarem dentro da escola e todo mundo ter que se esconder... e a gente nunca passou por isso... as vezes passava umas pessoas e buzinavam, xingavam... mas nunca de fazerem algum ato contra nós. Até porque para eles não fazia diferença, né... as pessoas ali ao redor da escola... (Paula, Escola ocupada do centro)

Contudo, mesmo que em diversos estudos tenha sido explicitado a maior cobertura e certa “imunização” que as ocupações que ocorreram em escolas centrais tiveram, pela própria localização e as consequências de visibilidade e apoio, a intimidação, o medo e a cautela não deixaram de existir na escola ocupada do centro, Pedro relatou que:

Qualquer coisa de errada que acontecesse dentro [da escola do centro] e chegasse no ouvido do [dirigente de ensino] já era um motivo muito grande para colocar Tropa de Choque lá para reintegração de posse... (Pedro, Escola ocupada do centro)

De outro ponto de vista, a localização da escola, que podemos enxergar como um fator positivo que contribuiu para a maior visibilidade e apoios, também foi considerado como um fator de grande pressão por Carla:

Era uma pressão muito grande morar dentro de um prédio tombado no centro da cidade mediante a tudo o que estava acontecendo, e a maioria eram menores de idade, então assim... era muito exaustivo, era pesado. (Carla, Escola ocupada do centro)

Na visão de Carla, o fato de estarem em um prédio tombado ao lado da prefeitura, considerado patrimônio público da cidade, foi um fator que fez aumentar ainda mais a responsabilidade com as ações do movimento. Estudantes desta escola não estavam imunes de sofrer repressão simplesmente por estarem no centro da cidade, mas ter uma forte rede de apoio, a visibilidade, a responsabilidade e o comprometimento com a manutenção da ocupação, além do movimento a nível estadual conquistar o apoio da população, era o que poderia ajudar a garantir a manutenção da ocupação e alguma blindagem contra a repressão.

Os discursos deixaram evidentes que as dificuldades enfrentadas em cada ocupação foram diferentes a partir das condições e relações em que cada uma estava inserida. Não se trata de estabelecer uma comparação valorativa acerca dos processos e formação dos estudantes de cada uma das duas ocupações, mas de sublinhar as diferenças advindas das desigualdades socioeconômicas. Tendo em vista a segregação existente entre centro e periferia, desafios e dificuldades específicas permearam o movimento, ao mesmo tempo em que o envolvimento com o movimento possibilitou que esses estudantes, de ambas as escolas, tivessem acesso a um mundo desconhecido.

Eu comecei a me integrar em vários mundos que não faziam parte dos meus, sabe, porque esse lance de jovem trabalhador acaba tirando a sua vida de vários jeitos... até na escola mesmo porque eu não tinha tempo nem de estudar... (Paula, Escola ocupada do centro)

[...] teve espaços para outras ideias virem, pra gente conhecer outras coisas... [...] A gente saiu pra ir à UNICAMP por exemplo, nunca tinha ido na UNICAMP antes disso! (Fernanda, Escola ocupada da periferia)

De outro ponto de vista, Patta (2017), que realizou um estudo de caso em uma escola ocupada na zona leste de São Paulo com o objetivo de investigar sobre as visões de mundo e o engajamento de jovens periféricos, expôs a importância das escolas públicas localizadas nas regiões centrais da cidade de São Paulo, assim como a importância da defesa dessas escolas (realizada pelos estudantes durante as ocupações). Segundo ele, muitos estudantes que estudavam e participavam da ocupação da escola Fernão Dias em São Paulo, não eram moradores do bairro de Pinheiros, mas vinham de bairros de periferia. Realidade semelhante é vista na escola ocupada do centro. No período matutino estudantes que moram em bairros periféricos matriculam-se na escola por considerá-la com melhor qualidade se comparada com algumas escolas dos bairros, e no período noturno, estudantes que trabalham durante o dia na região central da cidade estudam ali por ser uma escola próxima aos locais de trabalho.

Patta (2017, p. 21) argumenta que essas características próprias da localização das escolas centrais, mostram “um elemento importante na determinação das condições do cotidiano de jovens”. Durante o movimento de ocupações estes estudantes do centro podiam participar de manifestações e reuniões com mais facilidade se comparado com estudantes das regiões periféricas, que precisavam pagar passagem e despende de um tempo fora da escola ocupada. Mas a determinação das condições do cotidiano dos jovens não foi diferente somente durante o movimento de ocupações, os estudantes que estudam no centro podem ter acesso à cidade, aos meios culturais etc. com maior facilidade. Sendo assim, para o autor, “a localização (e a defesa da permanência) das escolas no centro figura como ato de resistência à segregação” (PATTA, 2017).

Considerando que as diferenças entre os processos de ocupação nas escolas de todo o estado são de várias naturezas, lidar com elas exigiu criatividade por parte dos ocupantes, além da rede de solidariedades que se formou entre as ocupações e com apoiadores externos. Estudantes mobilizados e mobilizadas sabiam que, enquanto movimento e luta por um objetivo em comum, cada ocupação era importante para a vitória de todas. A fala de Artur sintetiza essa convicção, sem deixar de considerar as contradições:

A [escola] do centro era 24 horas acompanhada pela mídia. A população também... por ser uma escola central, por ter mais movimento também, tinha mais essa visibilidade, e por a gente ser periferia, a gente só tinha visibilidade quando acontecia algum fato, então nem sempre estava aquele olhar ligado para nós, o olhar estava ligado para o pessoal do centro. Porém, a gente estava nas estatísticas então isso fortaleceu o movimento e a gente nos viu como uma base de apoio, e não o centro como um todo. (Artur, Escola ocupada da periferia)

Com base na diferença de abordagem no centro e na periferia, Artur pondera que por mais que a ocupação do centro tivesse um protagonismo e visibilidade importante, uma ocupação não era mais importante do que a outra, o movimento era um só e por isso todas as ocupações serviam para fortalecer o movimento como um todo.

CAPÍTULO 3. “A escola é nossa!”: ocupação de escola e formação política

Luís Antonio Groppo (2018) sintetizou algumas das características do movimento de ocupações que aparecem com centralidade nas pesquisas. Em primeiro lugar destacou o “caráter inesperado” do movimento, “dado que foram realizadas por estudantes, em geral, sem participação política anterior” (GROPPO, 2018, p. 97) o que não impediu que avançassem na forma de organização e se politizassem durante as próprias ocupações. A segunda característica elencada pelo autor é o “grande grau de autonomia” estudantil, em que mesmo com auxílio de coletivos, organizações e sindicatos, o “controle total” do movimento estava sob as mãos secundaristas (GROPPO, 2018, p. 98). A terceira característica é a auto-organização nos processos decisórios, na manutenção do espaço escolar e nas atividades formativas e, por último, considerada como uma das características “mais marcantes”, foi “o protagonismo das secundaristas, juntamente com a problematização das relações entre os gêneros” (GROPPO, 2018, p. 99).

Destacamos a síntese elaborada por Groppo (2018) tendo em vista que abordaremos eixos e categorias de análise que estão em consonância com suas pesquisas. Sendo assim, em primeiro lugar, buscaremos compreender qual o sentido de educação que foi construído durante o processo de ocupações, bem como a própria relação com a escola.

Carolina Catini e Gustavo Mello (2016) argumentam que, no momento das ocupações, as manifestações estudantis colocaram em pauta um modelo de escola e de educação diferente do que está posto. Através da própria experiência prática, realizaram uma inversão (em maior ou menor grau) das relações e práticas naturalizadas no ambiente escolar.

Em segundo lugar, além da reflexão sobre a forma de organização, é importante evidenciar que a auto-organização e a subversão das práticas escolares pautadas na hierarquia e nas prescrições, fez com que as relações entre os estudantes fossem distintas do vivido durante o cotidiano escolar. Com a prática de debates e formas coletivas de deliberação, estudantes mulheres e LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) participaram do movimento de forma ativa. O protagonismo feminino deu base para a consigna “Lute como uma menina” se tornar uma marca das ocupações secundaristas.

A noção de que o aprendizado foi grande durante as ocupações é algo presente em todas as pesquisas que tivemos acesso e nas entrevistas que realizamos. Esse aprendizado esteve relacionado com o ponto que destacamos em terceiro lugar, a autonomia e a auto-organização. Essa experiência potencializou o aprendizado acerca da organização do espaço

coletivo, tanto no que se refere às decisões coletivas sobre atividades promovidas pelo movimento estudantil dentro da escola, quanto para a conservação do espaço ocupado. Os embates com as autoridades, principalmente pela via das negociações com representantes da Secretaria de Educação e conflitos com a polícia implicou numa experiência acelerada com as relações de poder que permeiam a política, além da busca por parte dos estudantes de colocar em prática uma forma de “fazer política” distinta dessas relações de poder, sobretudo pela via da tomada de decisão conjunta.

Durante cerca de 30 dias em mais de 200 escolas no estado de São Paulo, quem decidia sobre o andamento das atividades realizadas, sobre a organização do espaço e sobre o que seria discutido ou não, eram os próprios estudantes. Ou seja, eles passaram a ter o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem trazendo um sentido próprio, diferente de quando todo esse processo está sob controle alheio e estranho a si. Nesse sentido, Groppo (2018) argumenta que durante a ocupação o aprendizado foi cotejado com a rotina escolar e a metodologia de ensino que não considera os estudantes enquanto sujeitos.

Os três pontos que destacamos fazem parte do processo de formação política que ocorreu através da potência da ação coletiva. A concepção de formação política que adotamos aqui, é distinta da ideia que concebe a ação política limitada aos espaços institucionais, em que os jovens devem aprender e se inserir nesses espaços já constituídos da política tradicional a partir da tutela do adulto. Groppo et al. (2017) aborda a possibilidade de uma formação relacional, em que se aprende com os outros e se ensina. No caso das ocupações, a troca e o conseqüente aprendizado ocorrem entre os estudantes, que estão ali como iguais, e com os adultos. Rompem-se com as barreiras dos papéis cimentados nas instituições e suas hierarquias, possibilitando uma “formação política autopromovida” (GROPPO et al., 2017, p. 147).

Desse modo, se faz importante refletir sobre os potenciais acerca da formação política dos estudantes e os impactos individuais e coletivos gerados através dessa experiência, bem como por qual direção reverberaram.

3.1. Ocupações de escola *ou* por outra concepção de educação escolar

A falta de identificação dos estudantes com a escola tradicional, sua forma de organização e metodologias de ensino-aprendizagem não é novidade e tem sido tema de estudos e reflexões (DAYRELL, 1996). Ana Paula Corti, Maria Carla Corrochano e José Silva (2016) argumentam que alguns estudos que têm promovido a escuta de estudantes do

ensino médio e sua percepção sobre a escola, mostram que existe uma valorização acerca da escola principalmente enquanto um espaço de encontro e enquanto espaço que pode “favorecer suas trajetórias futuras”. No entanto, as práticas em sala de aula em geral são descritas como um obstáculo ao aprendizado, consideradas “‘chatas’, ‘repetitivas’, ‘desinteressantes’ e ‘sem sentido’” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1166).

Juarez Dayrell (1996) argumenta que a sala de aula é um dos espaços em que mais é possível ver a tensão entre “o ser jovem e o ser aluno”. Segundo ele, nesse espaço, estudantes acionam distintas estratégias individuais e coletivas de transgressão, onde a “aparente desordem” pode ser o anúncio de “uma nova ordem que a instituição escolar insiste em negar” (DAYRELL, 1996, p. 1121).

Segundo Dayrell (1996), muitos profissionais da educação reproduzem uma ideia que justifica que o problema da escola está nos estudantes, considerados individualistas, irresponsáveis e que “não querem saber de nada”; para o corpo estudantil, muitas vezes a escolarização é vista como uma “obrigação necessária”. Segundo o autor, o que predomina é uma representação negativa e preconceituosa em relação aos estudantes, que são vistos enquanto parte de uma fase da vida de “vir a ser”, sendo a condição de “aluno” concebida como uma condição pré-determinada, universal, em relação assimétrica à vida adulta. Ou seja, os “alunos” estão numa condição de aprendizes, devendo, portanto, seguir o caminho indicado pelos adultos.

Kimi Tomizaki e Marcelo Daniliauskas (2018) escrevem que o “olhar adulto” sobre as relações entre juventude e política é bastante pautado pela marca que vê os mais jovens como esse “vir a ser”, alguém em desenvolvimento que precisa ser amadurecido. A visão sobre os estudantes como “sujeitos tutelados” influencia na percepção sobre suas movimentações e práticas. Scarlett Borges e Rodrigo Silva (2019) argumentam que embora os estudantes em sua maioria tenham uma idade que “garante” uma “proteção” por parte do Estado, esta condição de sujeito tutelado os deixam mais expostos para a violência moral e física por parte do próprio Estado, uma vez que são vistos como incapazes de tomar decisões por si próprios.

Como resposta a estes descompassos entre a realidade escolar e as características dos estudantes, no contexto atual, muito se fala e se ouve falar sobre “protagonismo juvenil” e “participação” estudantil no espaço escolar. São ideias utilizadas nas propostas de políticas públicas para a educação defendidas por fundações e institutos empresariais. O Projeto de

escola de Tempo Integral, Reforma do Ensino Médio e Inova Educação⁹⁷ são alguns exemplos, já que adotam esses termos na linguagem pedagógica. Porém, é necessário refletir e questionar se a “participação” e o “protagonismo” que fazem parte desses projetos, incluem de fato uma participação que considera o que estudantes e docentes têm a dizer. Se considerarmos o fato de que muitos estudantes e professores se posicionaram diretamente contrários à “reorganização” escolar e à Reforma do Ensino Médio, como através de ocupações de centenas de escolas em 2015 e 2016, nos parece que não.

Em contrapartida à esta visão que concebe a “participação” e o “protagonismo” estudantil dentro de modelos pré-concebidos, nas palavras de Borges e Silva (2019, p. 1056) “o cenário das ocupações diferencia-se das representações sociais vulgares da juventude tanto das e dos estudantes revolucionárias/os quanto apolíticas/os, pois explicita um formato organizativo diferenciado de participação política juvenil”.

Ao mesmo tempo em que as ocupações expressaram o fato de muitos estudantes não se identificarem com a escola e não se interessarem pelo o que ela tem oferecido em sua estrutura e funcionamento tradicional, durante o período das ocupações foi possível construir um tipo de formação que excedeu a lógica tradicional, com estudantes assumindo uma posição de responsabilidade que questionou as visões citadas de que esses não se importam com a escola ou que são incapazes de opinar e se posicionar.

Segundo Groppo et al. (2017), nesse momento houve a identificação do espaço escolar como espaço dos estudantes. Consideramos que essa identificação necessariamente perpassa pela crítica à escola e por proposições para a transformação dela. Isto é, a identificação e o sentido da educação escolar aumentaram conforme a experiência ou expectativa de mudanças foram sendo vislumbradas junto com a subversão da lógica escolar pautada pela hierarquia e heteronomia.

Tal qual as experiências de 2015, Miriam Leite (2017, p. 35-36) aborda relações durante algumas ocupações no Rio de Janeiro em 2016: para ela, ao invés da “carência material e simbólica e/ou da alienação e irresponsabilidade política”, emergiu “uma juventude que critica a escola e a sociedade, em perspectiva solidária e igualitarista” e que

⁹⁷ No início de 2019 foi lançado um programa chamado Inova Educação, que estabelece mudanças no currículo, na organização da carga horária do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. A proposta é “ampliar para toda a rede as experiências exitosas do Programa Ensino Integral (PEI) e da Escola de Tempo Integral (ETI)”. Assim, a partir de 2020, ao invés de 6 aulas de 50 minutos cada, está previsto 7 aulas de 45 minutos cada. Ou seja, ao passo em que haverá o aumento do tempo total dos estudantes na escola, haverá também a diminuição do tempo de cada aula. Além disso, com base nos exemplos “exitosos” das escolas de tempo integral, haverá a inserção de disciplinas de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia que serão ministradas pelos professores que realizem cursos de capacitação a distância pela Escola de Formação da REE-SP. Cf. <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

apresenta “alternativas concretas”, “que incluem sua efetiva participação nos espaços-tempos públicos que frequenta”. Artur, da escola ocupada da periferia, ao destacar a previsibilidade dos hábitos e atividades realizadas durante o cotidiano escolar, salientou que a ocupação trouxe a vontade de aprender, justamente por ver sentido num outro tipo de aprendizado ligado com a prática e com sua realidade:

[...] você vai para uma escola você entra, você assiste aquela aula sentado, você sai, faz um lanche, volta e faz aquela aula de novo sentado. A ocupação mostrou que você aprende fazendo... diferente... você se interessa pelo assunto, você tem vontade de aprender. Então ela trouxe para nós, como estudantes, uma vontade de se interessar mais por coisas que a gente faz na prática, ou que sai do nosso foco, que é uma lousa, uma carteira e um caderno. (Artur, escola ocupada da periferia)

Marcelo, da escola ocupada do centro, também destacou o quanto a precarização da estrutura escolar e da relação de ensino cria um ambiente alheio à participação e identificação estudantil:

[...] acho que até a própria estrutura escolar do Estado... ela parece ser um negócio meio repressivo assim, ser uma educação muito robotizada, voltada pra tecnificação do indivíduo, e esse tipo de coisa... Fora os problemas normais entre aspas que toda escola pública tem, da falta de investimento, da precarização, da falta de professor... então a gente aluno que passou pela escola pública... eu estudei a vida inteira na escola pública... a gente acaba nem se sentindo parte da coisa. (Marcelo, escola ocupada do centro)

Os discursos demonstram o quanto houve uma ressignificação do que deve ser a escola e o quanto a experiência prática de ocupação possibilitou vislumbrar possibilidades para além do que é costumeiro dentro do ambiente escolar. Pedro também contou que o cotidiano da ocupação era enriquecido com atividades:

[...] cada dia tinha um tema diferente que a gente colocava em debate, aí para os alunos ficava a escolha de participar do debate, participar de alguma oficina, porque tinha duas ou mais oficinas durante o dia que a gente programava... (Pedro, escola ocupada do centro)

Nas páginas do *Facebook* das ocupações de Campinas essas atividades foram registradas e divulgadas através dos cronogramas ou de fotos, dentre as quais, podemos citar: oficina de jardinagem, de grafite, de fotojornalismo, de percussão, alimentação orgânica, debate sobre gênero e sexualidade, debate sobre feminismo, debate sobre consumo consciente, oficina de palhaço, de dança, debate sobre racismo, oficina de música, teatro, zine, realização de saraus, enfim, uma ampla gama de atividades de debates e oficinas práticas que serviam para manter o espaço da ocupação vivo, movimentado, politizado, e que também mostrava um pequeno aspecto do que é a escola que os estudantes desejam.

Nos parece evidente que tanto pelo fato de uma ocupação estar localizada no centro da cidade e a outra na extrema periferia, quanto pelo fato da escola ocupada do centro ter durado mais do que o dobro de tempo do que a escola ocupada da periferia, permitiu que uma diversidade e quantidade maior de atividades de debates, aulas, e atividades artístico-culturais fossem realizadas na escola ocupada do centro e, como vimos, os próprios estudantes entrevistados são conscientes dessa diferença. Não obstante, é muito presente nos discursos dos estudantes entrevistados de ambas ocupações o quanto o que experimentaram durante a ocupação se distingue do cotidiano escolar e que foi fonte de intenso aprendizado.

A expansão do aprendizado se deu pela experiência prática de “tomar posse” da escola e pelos debates que foram organizados com a ajuda de muitos apoiadores, docentes de outras escolas estaduais, docentes universitários, militantes e ativistas de coletivos, movimentos e partidos. Conforme relatou Flávia:

Quem geralmente fazia [atividades] eram professores e estudantes de fora, que vinham reunir os alunos e aí faziam os debates, faziam atividades... a gente tinha aula sobre várias coisas [...]. Eu lembro uma que teve que foi bem interessante... [...] eu particularmente nunca tinha tido uma aula sobre esse tema que era sobre sexologia... de doenças... como elas eram transmitidas, essas coisas assim. (Flávia, escola ocupada da periferia)

Debates que muitas vezes não são bem aceitos nas escolas puderam ser realizados durante as ocupações, e mesmo em muitos momentos utilizando dos mesmos meios presentes no cotidiano tradicional das escolas, como aulas públicas, palestras etc. esses foram ressignificados (CATINI; MELLO, 2016). No mesmo sentido, Groppo (2018, p. 113) argumenta que mesmo as atividades com metodologia de tipo escolar, “tinham motivações diversas”, o que contribuiu para a continuidade do processo de auto-educação e a co-educação com a manutenção do espaço ocupado, além da organização de atividades formativas. Gustavo associou a importância dessas atividades com a própria manutenção e defesa da ocupação:

[...] de alguma forma a gente buscava outros meios de estudar, professores entraram na escola pra fazer, trazer cargas educacionais pra gente, sabe, pra gente continuar mantendo esse foco em estudar, porque a gente não estava lá “vagabundeando”, né, tanto politicamente falando, quanto de uma maneira mais estudantil... (Gustavo, escola ocupada do centro)

Assim, os secundaristas vivenciaram outras formas de relações de ensino-aprendizagem e de organização do espaço (GROPPO, 2018). Luciano Corsino e Dirce Zan (2017) que investigaram sobre uma escola ocupada na cidade de São Paulo, chegaram à seguinte conclusão:

A experiência no interior da ocupação mostrou que o ambiente hostil observado no cotidiano da escola ao longo do ano letivo foi modificado durante o período de ocupação. Os/as estudantes, que são nomeados/as como os/as desordeiros/as e desinteressados/as, se mostraram organizados/as e com grande disposição colaborativa para preservar e defender a instituição escolar. (CORSINO; ZAN, 2017, p. 46)

Um dos aspectos bastante evidenciado nas pesquisas sobre as ocupações foi a forma de organização dos estudantes, através da qual, além da auto-organização através das reuniões e assembleias enquanto forma fundamental de deliberação política, os estudantes dividiam-se em comissões ou grupos para organizar a escola e garantir atividades essenciais para a permanência deles no espaço, como alimentação, limpeza e segurança (MARTINS et al., 2017). Nesse sentido, as necessidades imediatas de manutenção e de defesa da ocupação se impunham e exigiam criatividade. Felipe falou sobre as primeiras necessidades da ocupação e do aprendizado que ocorreu mediante o processo coletivo de decisão, divisão de tarefas e organização interna:

[...] a gente se preocupou primeiro com segurança, porque acredito que quando você ocupa a desocupação imediata é um perigo [...], e aí estabelecendo a segurança, de dia e de noite a gente começou a procurar as outras coisas pra organizar pra sobreviver lá dentro que era alimentação, moradia, como dormir, limpeza, organização de entrada e saída, então foi dividida em questão de comissões, a limpeza, comissão da portaria, comissão da comida, e essa comissão era trocada frequentemente, então todos os dias eram realizadas algumas reuniões [...] e lá a gente decidia o que cada um ia fazer, e como ia fazer. (Felipe, escola ocupada do centro)

A fala de Felipe, evidencia a auto-organização para o cuidado com o espaço e a garantia de um bom convívio. A responsabilidade demonstrada com a escola ocupada através do zelo e cuidado com o espaço escolar, fez com que muitos estudantes tivessem a sensação de que deixaram o ambiente melhor do que era.

[...] quando saiu da escola, a gente limpou a escola inteira, a gente lavou a escola inteira, e as salas de aula que estavam abertas, a gente limpou as carteiras, deixou as carteiras branquinhas, a gente mostrou pra direção que a gente não destruiu a escola, a gente limpou a escola, porque quando a gente pegou a escola tinha um monte de lixo [...] tinha um monte de coisa que estava lá quebrada, que não tinha conserto, que ninguém fazia nada e deixava parado. A gente tirou, a gente lavou, então a gente deixou a escola bem melhor do que estava antes. (Artur, escola ocupada da periferia)

Verificou-se, conforme delineado por Marcos Martins et al. (2016) que as atividades cotidianas de manutenção do espaço, atividades de formação, atividades recreativas e culturais desenvolvidas de forma coletiva durante as ocupações, contribuíram para a “elevação do nível de consciência dos ocupantes, que aprenderam a enxergar a si

mesmos, a escola e o mundo vivido de outra maneira” (MARTINS et al., 2016, p. 232). Ou seja, se viram enquanto parte constitutiva da escola. Deste modo, ao ocuparem determinadas funções e espaços na escola, os e as ocupantes foram se “colocando no lugar” de quem trabalha naquela função. Fernanda contou que esse processo de empatia aconteceu durante as reuniões para tomada de decisões e durante o cotidiano da ocupação:

A gente passou a entender o papel do pessoal que trabalha na escola. Quando o professor pedia silêncio para falar e a gente não parava... e a gente estava se pedindo silêncio, sabe? [...] Sobre uma questão que me chamou bastante atenção é que [...] quando a gente passou a ter que cuidar do ambiente que a gente estava... aí a gente viu o que as “mulherzinha” (da limpeza) passavam... E isso foi muito incrível. Eu acho que na conversa... a gente ali meio que fazendo o papel da gestão... foi muito legal isso. Nossa, veio várias ideias, “porque a escola não ser assim?” ... (Fernanda, escola ocupada da periferia)

A fala de Fernanda nos reporta à um debate trazido pela antropóloga Lúcia Arrais Morales (2010) sobre faxineiras num campus universitário. Morales problematiza o fato de neste espaço de referência para construção do conhecimento científico, com debates sobre sociologia do trabalho e outros aspectos das ciências humanas e sociais, conter uma rotina de “desprezo pelo trabalho da faxineira expresso pela negligência com o ato de deixar papéis usados fora da cesta de lixo bem como não utilizar a descarga após o uso do sanitário” (MORALES, 2010, n.p.). A autora afirma que, “de imediato, isto mostra que a vida das pessoas aqui nesse campus é regulada por outros fatores que não os oriundos do conhecimento científico ou da conduta informada pela razão” (MORALES, 2010, n.p.). Se essa rotina parece uma contradição, ela argumenta que é, na realidade, coerente com uma concepção dualista de natureza/cultura, humanidade/animalidade. Neste caso, as trabalhadoras da faxina, em sua maioria mulheres, negras, moradoras da periferia, que possuem um trabalho precário e desvalorizado, são percebidos como mais próximas à natureza do que da humanidade.

Da mesma forma, o cotidiano da escola também visto como espaço de construção e socialização do saber - com suas diferenças fundamentais em comparação ao espaço universitário -, também é permeado por atitudes como estas, de invisibilização de um trabalho fundamental para que qualquer atividade possa ser desenvolvida, que é o cuidado e limpeza do espaço, além das relações desrespeitosas entre os demais sujeitos que convivem ali. Essa realidade pode aparecer enquanto uma contradição tendo em vista que o espaço escolar é um espaço da “educação”, mas na realidade é coerente com a lógica individualista e de fragmentação presente nas relações de trabalho e na área educacional.

Se as nossas ações nunca se fazem num vazio e se constituem num contexto (MORALES, 2010), o contexto das ocupações possibilitou um início de problematização das relações naturalizadas no ambiente escolar, como a dificuldade em manter uma boa convivência, além do trabalho árduo que é manter o espaço limpo e habitável, ainda mais com centenas de crianças e adolescentes convivendo no ambiente. Ou seja, com esta experiência simples e cotidiana de colocar a escola e seus espaços para funcionar, os ocupantes perceberam que ao saber da importância e do porquê de determinadas regras e tarefas, e mais, ao fazer parte da definição do que é importante ou não, essas passaram a fazer sentido, diferente da realidade durante o cotidiano escolar:

Eles impõem o que a gente tem que fazer, e eu acho que quando é imposto é muito chato e [...] a gente vai querer fazer ao contrário, a gente não vai enxergar que aquilo é bom, ser organizado é bom, manter limpeza é bom, muito tem a ver com a nossa educação também, mas se a gente não para pra analisar aquilo acho que a gente acaba continuando na mesma sempre e quando a gente parou, quando a gente teve que se organizar, foi aí que a gente viu muita coisa sabe, como cuidar da escola. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Os relatos destacam uma problemática abordada por Mariano Enguita (1989, p. 164) que diz que o “problema da ordem, quando não é livremente desejada ou consentida, converte-se de imediato no problema da autoridade e da submissão à mesma”. Em muitos momentos, a organização e o ordenamento são condição para o andamento de uma determinada atividade ou ação coletiva, no entanto, na escola, a determinação da ordem e organização se dá de maneira hierárquica e autoritária, o que é terreno fértil para conflitos e momentos de desconforto nas relações escolares.

A sala de aula talvez seja a demonstração máxima dessa relação. Para muitos professores manter o silêncio e a disciplina dentro da sala de aula passa a ser o objetivo principal da atividade docente, no entanto, uma vez que nem sempre a permanência no local se dá a partir da vontade própria dos presentes, o silêncio e a “disciplina” se torna algo difícil, com conflitos entre docente e estudante.

Não obstante, uma vez que quem estava tomando conta da escola eram os próprios estudantes, esta relação hierárquica com docentes e gestão foi ressignificada, proporcionando relações mais horizontais entre os próprios estudantes e em relação aos adultos, que estavam ali na condição de apoiadores de um movimento protagonizado pelo corpo estudantil. Em mais de uma fala, Flávia, da escola ocupada da periferia, relatou o quanto para ela as relações estabelecidas durante a ocupação se aproximaram de relações familiares em que há preocupação e cuidado com o outro, ao contrário dos conflitos e imposições presentes no cotidiano da escola:

Eu acho que pra qualquer aluno quando está estudando tem a escola como uma coisa chata... “Ai meu deus, eu tenho que ir pra escola, eu tenho que estudar, eu tenho que ver a professora chata, eu tenho que engolir aquela professora”... e muitas vezes o que acontece é a gente não gostar da matéria.... Na ocupação como não trazia essa coisa da escola... trazia você em si como pessoa, você acabava perdendo um pouco disso... um pouco de “o meu professor”, não... Ali a gente tinha a pessoa que está nos ajudando na ocupação, então era uma coisa muito nítida que era um ambiente família. Ali a gente não estava como um amigo de escola, a gente estava como um irmão de sociedade... um irmão da periferia, um que está ali para ajudar o outro. (Flávia escola ocupada da periferia)

Pelos depoimentos apuramos que as relações consideradas horizontais e abertas à participação estabelecidas nas ocupações foram produtoras de um novo sentido de pertencimento e uma nova percepção sobre a escola (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016), expresso pelo grito estudantil: a “escola é nossa”. Nas palavras de Fernanda e Carla:

O ambiente escolar de ocupações era um ambiente nosso, não era um ambiente deles. Era aí que a gente se sentia parte da escola, porque até então a gente se sente uma coisa bem externa, que a gente só vai lá pra cumprir aquilo, mas não, quando a nossa participação na escola se mostra importante, sabe, quando ela mostra que é pra gente, que é da gente, aí é outra coisa... como a gente viu nas ocupações. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Eu acho que a partir do momento que nós criamos a ciência de que aquilo era nosso e de que é pra nós mudou muito no posicionamento das pessoas respeitarem mais o espaço, de tomarem uma ciência maior de responsabilidade, com o espaço com os profissionais, e com a escola em si, né, com o ensino em si [...]. Num dia nós éramos estudantes comuns, alguns que até faziam descaso com o ensino e não levavam muito a sério a escola, e do dia para noite aquilo virou a nossa casa. (Carla, escola ocupada do centro)

Essas falas corroboram com a afirmação de Enguita (1989, p. 184) de que “Tudo na escola parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle”. Toda a vigilância, regras, proibições, ingerências etc. servem para recordar aos estudantes que o território da escola não é seu território, não podem dispor do espaço, nem de si mesmos enquanto estiverem nele. O argumento que justifica essa ideia vem da convicção de que o espaço não seria conservado se os estudantes pudessem agir livremente, o que, durante as ocupações, se mostrou um argumento falacioso. A denúncia se torna emblemática porque embora não haja escola sem estudantes, esses não se veem enquanto parte importante dela e tampouco são tratados enquanto tal.

Nos discursos dos participantes têm sido identificado uma crítica às características naturalizadas da forma escolar, que se restringem às relações hierárquicas entre professor aluno, e à sala de aula como espaço privilegiado do aprender. (CATINI; MELLO, 2016; PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016; GROppo, 2018).

As características tão caras ao ensino escolar, como a noção de tempo abstrato, “vazio e homogêneo” que é preenchido por tarefas previamente concebidas, a noção de “aluno mediano” que deve aprender e alcançar os objetivos pré-determinados também num pré-determinado período, a relação fragmentada com o conhecimento e a segmentação entre quem pensa e quem executa as tarefas de educar (CATINI; MELLO, 2016) foram, em alguma medida, subvertidos durante as ocupações e problematizadas. Nas palavras de Catini e Mello (2016, p. 1192):

Logo, em sua forma e seus conteúdos a luta dos secundaristas pareceu experimentar, ainda que de maneira leve, uma crítica contundente a alguns pilares das instituições contra as quais se embatia: hierarquias, fragmentação do conhecimento; heteronomia; clivagem entre planejadores e executores; cristalização de funções; monopólio das informações, e assim por diante.

Nesse sentido, Evaldo Piolli, Luciano Pereira e Andressa Mesko (2016, p. 34) escreveram que, para além da crítica à proposta de “reorganização” escolar, o movimento de ocupação “desencadeou um processo político criador de novos sentidos e de novos conteúdos”, tanto é que as pautas foram ampliadas de modo a questionar outros aspectos referentes à situação das escolas, relações de hierarquia e de poder estabelecidas nas relações escolares. Um exemplo representativo da assertiva dos autores é que na escola ocupada do centro, os estudantes passaram a reivindicar a retirada da diretora do cargo com base na denúncia de várias ações preconceituosas, violentas e antidemocráticas por parte dela. O movimento elencou denúncias de casos de intimidação e arbitrariedade e iniciaram uma campanha pelo *Facebook* pela retirada da diretora, com vídeos de estudantes do ensino noturno relatando atitudes de teor racistas e autoritárias. Para Carla:

Os alunos não tinham voz ativa de fato. E acho que nem essa consciência do poder ter voz ativa não existia, porque era muito autoritarismo mesmo, era um regime militar dentro de uma escola pública [...], então muita gente nem sabia o que era um Grêmio escolar, não sabia que a gente podia, não sabia que era legal, que a gente podia fundar através de um documento, formalizar aquele conteúdo através de um Regimento Interno do Grêmio estudantil e fazia mais de 10 anos que não existia Grêmio. É muito tempo! 10 anos de silêncio, vivendo aquilo que todo mundo estava vivendo lá dentro, então era um diálogo que não existia, era só de cima pra baixo e nada de baixo pra cima, então foi um diálogo que só começou, nós criamos essa consciência de que isso podia acontecer e de que era de nosso direito e de que era necessário inclusive pro bem estar de uma escola, pro relacionamento interpessoal dentro de uma escola, entre corpo docente e alunos depois da ocupação. (Carla, escola ocupada do centro)

De maneira expressiva, Carla exemplifica uma situação limite em que um direito legal que o corpo estudantil possui de se organizar e se expressar minimamente dentro do ambiente escolar, era diretamente cerceado pela diretora. Essa ação é condizente com a ideia

de que os “alunos” se definem por estarem em espaços em que há uma previsão acerca de como devem agir e dos percursos que deverão seguir. Os percursos, bem como a forma como devem se comportar são definidos a priori, independente das especificidades dos indivíduos e do que eles têm a expressar (CATINI, 2013).

Em vista dessa situação, não houve apenas a reivindicação pelo grêmio estudantil, os estudantes sabiam que, caso a diretora continuasse no cargo, a realidade pouco mudaria e viriam represálias após o término da ocupação, e dado a seriedade das denúncias, exigiram e conquistaram a retirada da diretora do cargo.

O exemplo dessa diretora corrobora com a evidência mostrada por Corsino e Zan (2017) acerca da relação hostil e desrespeitosa com os estudantes que é comum em muitas escolas, em que eles são desconsiderados enquanto sujeitos dotados de posicionamentos, opiniões e ideias sobre a escola e seu funcionamento cotidiano.

Se a experiência em muitas escolas é de relações hierárquicas e autoritárias (assim como a relação com a própria SEDUC-SP e com o governo), a prática durante as ocupações se baseou em assembleias, comissões, e na construção coletiva. A construção coletiva mostra outro tipo de participação que estava sendo reivindicada, mas também pode ser analisada enquanto uma contraposição ao individualismo que a lógica concorrencial que os sistemas de nota, mérito e avaliação tanto estimulam (CATINI; MELLO, 2016; PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016). Nesse sentido, os estudantes identificaram uma união e aproximação durante as ocupações, construindo um espaço privilegiado de desconstrução das relações pautadas no individualismo e na competição. Segundo Carla:

[...] tem pessoas lá que nós nunca nos aproximaríamos ou teríamos a oportunidade de conhecer a fundo se não fosse o acontecimento da ocupação. (Carla, escola ocupada do centro)

Em contraposição ao individualismo e competição tão caros à organização escolar, houve uma valorização da união, fazendo subverter a lógica do convívio entre estudantes. Esse contexto foi chave para a construção de relações baseadas no respeito às diferenças, ou pelo menos com mais espaço para que aqueles e aquelas que geralmente são excluídos ou silenciados nos espaços pudessem se posicionar. O fato de estarem unidos por uma causa comum, fez com que se aproximassem e experimentassem outras formas de convivência, coletiva e intensa. O relato de Cláudio é representativo das transformações subjetivas que o processo de aproximação entre estudantes através da luta gerou:

Olha, eu vou falar aqui e tá gravando... eu era uma pessoa que... eu respeitava, porém, não gostava de homossexuais porque eu fui criado numa família cristã e eu sempre cresci com aquilo “ah, é abominável, é abominável e tal” ... só que nisso eu

conheci um menino [...] homossexual, e nisso ele foi conversando, conversando, conversando, e hoje é uma das melhores amizades que eu tenho. (Cláudio, escola ocupada do centro)

Esta quebra de um preconceito alterou suas relações na escola, mas também com a sociedade de modo geral. Cláudio associou tais mudanças à ampliação das possibilidades de convivência pessoal, que deixou de ser marcada pelos estigmas e passou a ser marcada pela troca de posições políticas, de opiniões sobre processo de organização, por conversas que passam a ocorrer na intensidade da vivência da luta. Assim, ele pensa que

[...] as pessoas já estão tão acostumadas a passar sem olhar pro próximo que eu estudei com aquele menino acho que um ano, ele numa sala e eu em outra, porém você nem olha pro lado, você nem olha, e quando a pessoa tá ali perto de você, vocês dois lutando pelo mesmo movimento, vocês começam a se conhecer, e você pensa “não, não é essa coisa que define a pessoa, não é esse problema, não é nada”, você passa a conhecer a pessoa de fato, e foi onde mostrou as coisas... quando você participa de um movimento onde tem várias pessoas diferentes, onde tem debate, onde tem diversidade, onde você se conhece, você aprende, você começa a formar opiniões, porque é impossível você formar opiniões sem conhecer. (Cláudio, escola ocupada da periferia)

O fato de haver avanços, não significa que esse processo se deu de forma harmônica. As contradições existentes durante a convivência e os choques de visões de mundo diferentes continuaram existindo. A intensidade da relação coletiva cria desgastes, o que é potencializado pela pressão do governo do Estado e da burocracia da escola. Alguns dos entrevistados contaram sobre as dificuldades do dia a dia, sobretudo com estudantes que, segundo eles, não se preocupavam com a manutenção da organização dentro da ocupação ou que não queriam fazer determinadas tarefas, o que ocasionava atritos. Diante do desgaste que esta forma de luta impõe quando perdura no tempo, tanto pela densidade das relações cotidianas que envolvem decisões políticas, quanto pela necessidade de ter compromisso individual com as propostas coletivas para que o processo ocorra bem, Artur e Paula falaram:

A gente tinha uma escala... Vigília, comida, limpeza, ia revezando... tinha uns “zé forgados”, né... sempre tem os “zé forgados”, mas no começo tinha bastante vigília... pro final foi diminuindo as pessoas... [...] começou a ficar difícil acho que no final, acho que todo mundo começou a ficar saturado. (Paula, escola ocupada do centro)

[...] quando alguém “forgava” no outro, se acomodava, a gente sempre falava “ô, vai fazer o seu serviço, faz sua parte”, porque por mais que a gente estava ali sem ganhar nada, por uma luta, a gente tem que ter o nosso compromisso como pessoa... (Artur, escola ocupada da periferia)

O interessante, porém, é que se estabeleceu um espaço de questionamento de si e dos outros. Isso também pela própria necessidade de seguimento da luta, já que a partir da

necessidade de manutenção e fortalecimento do grupo enquanto premissa para a continuidade da batalha, surge a necessidade de encontrarem soluções refletidas em grupos. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Percebe-se que através da ação política esses estudantes se posicionaram e criaram caminhos para elaborar e debater suas opiniões sobre a escola e a educação. Embora o governo e seus representantes ainda os vissem como “massa de manobra”, eles buscaram demonstrar e afirmar que são capazes de debater, criticar e se empenhar.

Enguita (1989) aponta que na escola a formação não ocorre apenas através das técnicas e conteúdos curriculares, são acionados mecanismos para moldar as dimensões cognitivas, o comportamento, o caráter, a relação com o próprio corpo e as demais relações sociais dos estudantes através de uma organização sistemática da experiência e da vida prática de crianças e adolescentes por anos e mais anos. No entanto, os secundaristas conseguiram romper com essa organização e esse tipo de ensino, e foi possível naquele momento, forjar um tipo de formação que excedesse essa lógica.

3.2. O processo de construção de relações igualitárias no interior das ocupações

A presença de debates relacionados às questões de gênero dentro das ocupações foi destaque em reportagens e análises sobre o movimento. A consigna “Lute como uma menina”, nome dado ao documentário dirigido por Flávio Colombini e Beatriz Alonso (2016) representando o fato de as meninas serem protagonistas das ocupações, expressa de maneira excepcional esse fato. Nessa perspectiva, Groppo (2018) identificou o protagonismo feminino junto com a problematização das relações de gênero como uma característica muito importante do movimento de ocupações, tanto em 2015 quanto em 2016.

É difícil que alguém que tenha acompanhado as ocupações de 2015 pelas redes sociais e mídias independentes desconheça a imagem de Marcela Nogueira, estudante negra com longos cabelos trançados, encarando um policial com quem disputava à força cadeiras durante um protesto simbólico que secundaristas da capital fizeram nas ruas da cidade de São Paulo. Do mesmo modo, foi de grande circulação a imagem de outra jovem estudante, branca de cabelos com comprimento abaixo dos ombros demonstrando coragem ao “encher o peito” e enfrentar um policial alto e forte que apontava o dedo para ela. Se avançarmos para 2016, temos ainda o marcante discurso de Ana Júlia Ribeiro, jovem secundarista do Paraná que tinha 16 anos e discursou com ímpeto na Assembleia Legislativa do Estado.

Embora cada escola ocupada tenha tido uma dinâmica distinta da outra, imagens como estas, em que estudantes mulheres ocupavam posições essenciais para a continuidade e manutenção do movimento, opinando politicamente, disputando ideias e criticando posturas machistas de colegas foi realidade presente em muitas ocupações no estado e posteriormente país afora. Os artigos de Miriam Leite (2017), Paula Alegria (2017), Ana Paula dos Santos e Cynthia Miranda (2017) e a dissertação de Isabela Silveira (2019), são algumas das pesquisas que abordam diretamente a ligação entre as práticas políticas e as relações de gênero durante as ocupações de escola, mas quase a totalidade dos trabalhos sobre as ocupações secundaristas ressaltam esse aspecto.

Assim, a consigna “Lute como uma menina” se tornou característica do momento, mostrando que houve uma subversão da lógica dos papéis de gênero historicamente consagrados que preveem que os meninos ocupem os espaços públicos e políticos e que, às meninas, fique relegado o âmbito privado e do lar.

Diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros, assim o são as práticas pedagógicas, que se orientam pelos estereótipos de gênero, demarcando os corpos e subjetividades das crianças e adolescentes através de inúmeras sutilezas, como através das práticas pedagógicas, da organização dos espaços, dos conteúdos curriculares e livros, da reprodução de visões que naturalizam papéis femininos e masculinos, a escolha entre abordar ou não determinados temas ou a forma como se abordará, etc. (AUAD, 2006). Ou seja, as práticas, a organização do espaço e os conteúdos constroem, ensinam, moldam e prescrevem padrões de gênero e sexualidades (LOURO, 2011). Assim, Guacira Lopes Louro (2011) argumenta que a escola corrobora com a produção das diferenças, distinções e desigualdades.

Durante as entrevistas, estudantes da escola ocupada da periferia destacaram o contato inédito com debates sobre feminismo, sexualidade e combate aos preconceitos durante a ocupação. No caso da escola localizada no centro da cidade, foi destacado por Paula, que estudava no período noturno, as ações diretamente opressoras da diretora da escola, fato que reforçou a indignação com sua possível permanência no cargo. Nas palavras de Paula:

[...] casais LGBTs sofriam opressão... principalmente da direção. Teve casos de pais serem chamados porque estavam abraçados, e até no noturno... e no noturno tem bastante pessoas maiores de idade. (Paula, escola ocupada do centro)

Após relatar sobre as opressões que estudantes LGBTs sofriam dentro da escola pela própria diretora e por docentes, ponderando que não sabia se no período matutino as

relações ocorriam da mesma forma, Paula associa as ações tomadas dentro da escola por parte da gestão com a exclusão social que impera na sociedade:

No noturno nunca foi um lance de “ah, vamos estudar o caso”, vamos tentar entender o que tá acontecendo com aquele aluno... Não, vamos expulsar, vamos jogar fora... Vamos descartar ele porque é mais fácil descartar. Ele já é descartado em tantos outros lugares porque eu não vou descartar aqui na escola? Então o convívio na ocupação era bem melhor, não existia ela [a diretora] por exemplo, não existia os inspetores... não que os alunos tivessem sido fáceis, né... (Paula, escola ocupada do centro)

Paula alega que a diretora tomava várias atitudes que implicava na exclusão de estudantes, e não de quaisquer estudantes, mas de estudantes que já são excluídos na sociedade: LGBTs, negros e pobres. Essa crítica vai no sentido das análises de Louro (2011) sobre o ambiente escolar ser um terreno fértil que contribui para a reprodução das desigualdades já existentes fora da escola. Para confirmar essa situação, basta averiguar os dados estatísticos sobre evasão escolar de travestis e transexuais, por exemplo, que ocorre através de “expulsão violenta” mascarada pela ideia de “evasão”⁹⁸ (BENTO, 2011).

Corsino e Zan (2017), que realizavam uma pesquisa em uma escola antes de ser ocupada, relatam que antes da ocupação não haviam notado tanta participação de meninas negras, lésbicas e bissexuais na organização e tomadas de decisões:

Durante o tempo em que estive na escola, desenvolvendo a pesquisa de campo para a tese de doutorado, não havia sido observado outro momento de tamanho destaque nas relações estabelecidas entre as jovens meninas e os diversos processos educativos. No entanto, na ocupação, meninas negras, lésbicas e bissexuais assumiram importantes funções nos processos de organização e de tomada decisão, fato representativo de como a ocupação da escola produziu outro ambiente de aprendizagem, mais participativo e democrático. (CORSINO; ZAN, 2017, p. 46)

Ou seja, em contraposição ao que costuma ser o cotidiano escolar, durante as ocupações a participação foi intensa e diversa (CORSINO; ZAN, 2017). Foi possível verificar através das nossas pesquisas, que processo semelhante ocorreu nas ocupações investigadas de Campinas/SP. Para os ocupantes da escola do centro, as mulheres foram as principais lideranças dentro da escola:

⁹⁸ “Estudo realizado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABLGBT), divulgado em dezembro de 2016, mostra que 73% dos estudantes que não se declaram heterossexuais no Brasil já foram agredidos verbalmente na escola. Já as agressões físicas ocorreram com um a cada quatro desses alunos. [...] Pesquisa conduzida pelo defensor público João Paulo Carvalho Dias, presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), estima que o país concentre 82% de evasão escolar de travestis e transexuais, uma situação que aumenta a vulnerabilidade dessa população e favorece os altos índices de violência que ela sofre.” Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/violencia-e-discriminacao-roubam-de-transexuais-o-direito-ao-estudo>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

[...] em sua maioria a participação assim de tomar a frente da questão logística, né, do movimento foram as meninas. Nós tivemos garotos que ajudaram demais que eram muito “cabeça” também, mas em sua maioria eram as meninas que tomavam a frente [...] foi muito horizontal o tempo todo, foi muito de igual para igual [...], então todo mundo fazia um pouquinho de tudo. (Carla, escola ocupada do centro)

[A mulheres] eram as líderes. Acho que elas assumiram a responsa de comandar puxar as atividades e principalmente no começo... no começo você não sabe muito o que fazer, você não tá muito pronto, a gente não estava muito pronto, não sabia o que deveria fazer ou não, aí tomou um núcleo lá que a maioria era menina e falou “vamos fazer”. E aí fizeram e quem estava na dúvida entrou. E essa ideia de meninas estarem na frente se prolongou até o final tanto que as principais lideranças eram meninas nesse processo aí, então foi importantíssimo. (Felipe, escola ocupada do centro)

A partir desses comentários, percebe-se que o movimento se configurou pela alteração no padrão de participação política pautada pelas desigualdades de gênero. Todos os estudantes dessa escola identificaram que as mulheres assumiram o papel de “liderança” da ocupação, ou “cabeça”, como Carla denominou. Em vista disso, Bianca destaca que:

Teve uma expansão de consciência das meninas, inclusive de posicionamento mesmo, de reconhecer quando estava acontecendo algum caso de machismo... (Bianca, escola ocupada do centro)

Já na escola ocupada da periferia, de acordo com Fernanda, a liderança masculina se sobrepôs de início, mas durante o processo de ocupação foi ocorrendo uma transformação na forma de se colocar e de compreender as relações, com a conscientização sobre as desigualdades históricas e a problematização acerca da reprodução de papéis de gênero e preconceitos:

No início como a gente ocupou primeiro com a liderança dos meninos... que eles se botaram a frente... então as coisas foram acontecendo bem daquela forma como a gente conhece, sabe, os meninos lideravam. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

[...] o que eu mais acho incrível de tudo isso... foi nas ocupações onde eu mudei radicalmente a fala e foi aí que eu me desenvolvi bastante porque eu fui quebrando muito de tudo isso, sabe, “não pera aí, não é assim que funciona as coisas, você não vai ficar dando ordem pra gente, olha o quanto de pessoa que tem aqui, então vamos resolver no diálogo, botar a opinião de todo mundo” ... Não foi falado dessa forma, mas foi assim que as coisas surgiram e foram se desenvolvendo, porque ninguém queria tá ali com um dedinho apontado: “você vai fazer isso, você vai fazer aquilo”. Não, vamos pensar em conjunto. As meninas também... [...] tinha mais meninas que queriam se impor também e isso era muito bacana. Foi aí que eu descobri que eu me desenvolvi nesse sentido. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

O relato da Fernanda elucidada que mesmo que a ocupação da escola da periferia tenha tido um protagonismo pioneiro dos meninos, a participação feminina foi fruto de

disputa e da conscientização que ocorreu durante o próprio processo de luta. Segundo ela, essa conscientização foi possível pela contribuição dos apoiadores que propunham debates sobre esses temas, fazendo com que ocupantes tivessem acesso à essas discussões que para ela eram inéditas no ambiente escolar, somado à experiência política:

Acho que a gente não tinha acesso sobre isso, a gente não tinha esse tipo de debate. Eu não me lembro [...] foi alguém de fora que teve que vir aqui e falar pra gente. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Sobre a contribuição dessas apoiadoras, João contou que:

[...] muita gente tem preconceito... as meninas chegaram lá, em grupo, chegou, fez sarau, fez uma roda de conversa, e nessa elas iam perguntando [...], aí os outros falavam “ah, mas porque Deus não gosta.... “mas não falou que tem livre arbítrio?”, aí elas conseguiam deixar as pessoas sem palavras. Aí foi tipo, LGBTs entre homens, entre mulheres... não teve mais essas coisas de preconceito na escola. Nossa, elas conseguiam mudar o pensamento de todos. (João, escola ocupada da periferia)

Para Flávia, o fato de estudantes construírem fortes laços entre si, fazia com que o convívio fosse mais harmonioso e aberto às críticas e, conseqüentemente, ao respeito:

Aqui foi bem mais família. [...] um ajudando o outro, um estando junto com o outro, a gente sorrindo, então não tem muito como dizer que teve essas coisas de preconceito dentro da ocupação, até porque tinham essas pessoas que eram mais “cabeça” que não concordavam, entendeu? Chegavam e falavam “ó, essa atitude não está certa, a gente está aqui pra um ajudar o outro”. (Flávia, escola ocupada da periferia)

Algumas das falas destacam que existiram conflitos e contrassensos durante as ocupações. As relações de gênero, por estarem em evidência dentro e fora do movimento, geraram questionamentos e críticas com o momento da divisão de tarefas para a manutenção dos espaços tendo especial destaque:

Eu sinto que teve essa abertura, porque é isso... no começo a linha de frente foram as *minas*, sabe? Tanto que no começo tinha pouquíssimos meninos. Eu lembro da visão que eu tenho quando eu ainda não tinha entrado [na ocupação], e elas dividiam... elas faziam tipo “ó, hoje tal pessoa vai ficar na cozinha” ... Tinha essa questão assim de divisão de tarefas... Porque sempre tem aquele negócio “ah, os meninos vão ficar lá na vigília porque é menino e as meninas vão ficar na cozinha e na limpeza”. E ali não era isso, geralmente era até o contrário. Os meninos ficavam na cozinha e as meninas ficavam na limpeza, mas nem tanto... A gente às vezes *tretava* na cozinha porque eles não sabiam cozinhar, porque eles já vêm de uma estrutura machista e então era bem ruim..., mas tinha uns esforçados que ficavam lá com a gente e queriam aprender... É comida pra muita gente, né? Então era difícil, mas eles faziam as coisas [...] e tinha uns que eram bem folgados... Tinha um que ele não saía da cozinha mesmo, porque ele já tinha desenvolvido e ele pegava no pé dos outros meninos: “ah não, quem vai ficar fazendo isso é as meninas, agora você vai vir pra cá” ... Na limpeza também tinha esse *lance*... por questão de segurança também, porque é isso... A gente não sabia muito bem com quem estava lidando, eram colegas de escola, então eu lembro que o banheiro das meninas sempre foram as meninas que limpavam e o dos meninos eram eles, e aí

começou a ter uma *treta* a partir do momento que eles deixaram e falaram “ah, é nosso então não vamos limpar” ... Aí começou a feder! Aí eu lembro que teve umas *tretas*..., mas a gente pegava no pé e eles faziam... (Paula, escola ocupada do centro)

Podemos perceber que, assim como destacado por Silveira (2019) em pesquisa com ocupantes de Minas Gerais, mesmo quando elas relatam alguns problemas no cotidiano, “elas relatam que eles foram de alguma forma, contornados” (SILVEIRA, 2019, p. 85). De qualquer forma, na divisão de tarefas aparecem continuidades nos “padrões” considerados de gênero, como analisa Flávia, da escola ocupada da periferia:

[na] tarefa da comida, que geralmente eram as meninas... aí tinha a parte de limpeza da escola e de jardinagem que era os meninos [...]. Mas tinha bastante participação de meninas. É claro que eu acho que os meninos prevaleciam por conta de os meninos serem um pouquinho mais soltos e as meninas terem que ficar mais dentro de casa em tal horário, tanto é que tinha meninas que para estarem aqui estavam brigando com a mãe para poder ficar aqui. Mas tinha sim... bastantes pessoas LGBTs, era bem miscigenado... (Flávia, (escola ocupada da periferia)

De acordo com Alegria (2017), que analisou relações de gênero e sexualidade nas práticas do movimento estudantil secundarista, o dia a dia da ocupação foi marcado por continuidades e desestabilizações dos padrões de gênero. Como um processo de conscientização e de construção de uma nova forma de convívio, as rupturas e continuidades ocorreram de maneira entrelaçadas. Via de regra, as problematizações partiram das estudantes, que impunham aos demais o seu protagonismo, expandindo os debates e demandas para questões relacionadas à igualdade e violência de gênero (ALEGRIA, 2017).

Identificamos através das páginas das ocupações no *Facebook*, que debates com temas relacionados ao machismo e feminismo ocorreram na maioria das ocupações da cidade, seja pela participação direta das meninas, conversas na hora de dividir as tarefas para a manutenção dos espaços e através dos debates proporcionados pelas atividades e rodas de conversa. Com divergências e convergências, ocorreu um processo de aprendizado. Nessa perspectiva, Pedro disse:

Antes da ocupação eu não tinha esse contato político, não tinha esses debates, minha mente era um pouco mais fechada, eu era contra esses debates. (Pedro, escola ocupada do centro)

Nessa citação, o ocupante se referia aos debates sobre gênero na escola, citou, inclusive, que enquanto estava em pauta na Câmara dos Vereadores da cidade um projeto

que queria proibir as discussões de gênero nas escolas municipais⁹⁹ ele se posicionou a favor da proibição, mas que depois de conversas com apoiadores e em debates dentro da ocupação, mudou de ideia. É interessante que, assim como o relato de Cláudio que mostramos no tópico anterior, em que relatou que o processo de ocupação fez com que ele deixasse de ser homofóbico, os estudantes identificam que mudaram de visão após a experiência. Bianca corrobora com a ideia:

Os meninos passaram a ouvir mais as meninas, passaram a sair daquela “ah, você não sabe de nada” para escutar pelo menos. As meninas aprenderam a se impor mais, a se impor e a entender mesmo, a dar nome para as coisas, porque a gente sabe o que a gente sofre, mas a gente não sabe dar nome, a gente não sabe porque acontece, de onde vem, e isso aconteceu na ocupação. (Bianca, escola ocupada do centro)

Em escolas que em seu cotidiano não contemplavam debates sobre machismo no currículo, ou que, diretamente reproduzia relações opressoras com estudantes, como mostraram os relatos de Paula sobre a diretora, os ocupantes se colocaram, aprenderam e lidaram com conflitos para a manutenção da ocupação e para avançar não apenas com o movimento em si, mas enquanto sujeitos que não estavam satisfeitos com as normas e papéis sociais que reproduzem e corroboram com as opressões. Nesse sentido, Gabriel destacou:

A gente falava que se não tiver educação entre a gente, a gente não vai conseguir. Se a gente estava querendo uma educação melhor, ia faltar com respeito ao próximo? Independente de cor, do sexo ou qualquer outra coisa... A gente conversava entre si sobre essas coisas, porque faltar com respeito com o próprio aluno que *tá correndo junto* com você por melhoria, não ia dar certo, não ia pra frente... (Gabriel, escola ocupada da periferia)

Pelo fato de estarem unidos por um mesmo objetivo ou, como disse Gabriel, “correndo junto”, os preconceitos e divergências deveriam ser combatidos visto que o motivo da luta era o que primava. Dessa forma se torna clara a perspectiva de que o movimento e a luta “educam”, com a solidariedade e a união da luta possibilitando a quebra de preconceitos. Sem embargo, visto que não é possível afirmar como essas aprendizagens permaneceram ou não entre todas as pessoas que participaram das ocupações, Paula avalia que não sabe como

⁹⁹ Em 2015 entrou em tramitação na Câmara dos Vereadores de Campinas a proposta de emenda à Lei Orgânica Municipal 145/15, elaborada pelo vereador Campos Filho (DEM), que visava proibir as discussões de gênero e sexualidade nas escolas da cidade e de vetar o debate sobre essas questões nas elaborações legislativas. Manifestações contrárias foram realizadas durante as sessões da Câmara em que o projeto foi pautado, aprovado em primeiro turno e depois de alguns meses foi retirado de votação. O projeto ficou conhecido como a “Emenda da Opressão”. Cf.: CÂMARA de Campinas adia debate de veto à ideologia de gênero. *G1*, Campinas, 16 nov. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/11/camara-de-campinas-adia-debate-sobre-ideologia-de-genero.html>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

“eles [os ocupantes homens] são hoje”, e que mesmo com a discrepância do que foi vivido durante a ocupação, que não é possível afirmar que “tenha dado certo”:

[...] são momentos ali que tem essa desconstrução perante... não sei como eles são hoje... é legal esse lance da divisão de tarefas, mas não significa que tenha dado certo, né. Porque querendo ou não as meninas sempre estavam... eram maioria, então não sei se dá pra falar, sabe..., mas era difícil assim, não era fácil ter essa divisão em relação aos meninos e as meninas. (Paula, escola ocupada do centro)

As desigualdades que se expressam através das violências de gênero e da construção dos papéis considerados femininos e masculinos, foram aspectos destacados nas entrevistas, assim como nas pesquisas, produções culturais e redes sociais das ocupações. Não obstante, verificou-se que a problematização e expressão da diversidade sexual também teve presença significativa.

Acho que independente da “ideologia de gênero”, era acolhido. Não tinha um filtro com essas minorias. [...] Tinha mulheres, tinha homossexuais, até transexuais, uma coisa bem do cotidiano por assim dizer. [...] o machismo está muito enraizado em muitos aspectos. No estudantil... na nossa juventude eu não vejo muito dessa maneira por a gente estar mais habituados aos LGBTs, ao movimento de mulheres e a essas classes menores. (Gustavo, escola ocupada do centro)

Alegria (2017) aponta a emergência desses debates no contexto secundarista desde antes das primeiras ocupações, em conjunto com a força do movimento estudantil secundarista para amparar outra forma de reinserir as questões de gênero e sexualidade na escola. Paula e Gustavo apontam que esses debates já estavam presentes em grupos de jovens, de modo que ainda que encontrasse resistências, tornaram-se parte viva da política, mesmo que de maneira às vezes difusa e amparada por distintas perspectivas.

O fato de muitos apoiadores levarem essas discussões para as escolas ocupadas, expressa as movimentações políticas e o crescimento da visibilidade desses debates na sociedade. A saber, no mês de outubro de 2015, paralelamente ao início das manifestações contra a “reorganização” escolar, ocorreram manifestações de mulheres em várias cidades em diferentes estados do país, compondo a chamada “Primavera Feminista”¹⁰⁰. Em Campinas, aconteceram, no mínimo, dois atos contra o PL 5069/13 de Eduardo Cunha, um

¹⁰⁰ No Brasil, no segundo semestre de 2015 ocorreu um processo de manifestações que ficou conhecido como “Primavera Feminista” ou “Primavera das Mulheres”. O posicionamento contrário ao Projeto de Lei de autoria de Eduardo Cunha, o PL 5069/2013 que iria dificultar ainda mais o acesso ao aborto para mulheres estupradas fez as manifestações emergirem com força. Segundo o jornal El País, no dia 31 de outubro de 2015 cerca de 15.000 pessoas saíram às ruas em São Paulo, além de outros milhares que saíram em outras cidades do país. Além do mais, no mês de outubro de 2015, quando comentários com teor sexual se expressou nas redes sociais sobre uma menina de 12 anos que estava participando do programa de TV MasterChef Junior, mulheres de todas as idades manifestaram a sua indignação com esse fato levando a frente a campanha #MeuPrimeiroAssedio.

no final de outubro e outro na primeira quinzena de novembro, antes da primeira ocupação¹⁰¹. As manifestações ocorreram durante a semana, no fim da tarde, passando em frente à escola ocupada do centro. Uma das atividades que ocorreram nessa ocupação, teve como mote a *hashtag* #MeuAmigoSecreto, que surgiu enquanto campanha para relatar casos de machismo vividos no cotidiano durante a “Primavera Feminista”.

Por outro lado, os relatos dos entrevistados mostram que pouco se fala sobre gênero e feminismo nas escolas, diferente de um imaginário geral que tem sido difundido de que muito se fala sobre esses assuntos nas escolas (SILVEIRA, 2019). Ao mesmo tempo em que esses movimentos emergem com força e visibilidade, ascende uma reação conservadora que criminaliza e acusa os debates sobre desigualdades e identidade de gênero e sexualidade nas escolas. Na própria cidade, como já foi destacado, simultaneamente às manifestações contra o PL 5069/13 tramitava a “emenda da opressão” na Câmara dos vereadores.

Em 2014 houve a proibição da referência à identidade de gênero, diversidade e orientação sexual do Plano Nacional de Educação, dando início à uma ação sincronizada por parte de políticos profissionais alinhados à perspectiva do movimento Escola sem Partido, de igualmente barrar tais debates no contexto dos municípios e estados.

Ainda que a visibilidade de movimentos contrários às opressões de gênero e sexualidade tenham aumentado, além do próprio crescimento do interesse ou curiosidade por temas relacionados com o feminismo¹⁰², a escola ainda é um espaço em disputa, e a permanência de ideias antidemocráticas e intolerantes têm tido influência nessas discussões. A tentativa de proibição e criminalização de assuntos tão elementares para o incentivo ao respeito à diversidade aconteça, representa um grande retrocesso e uma contradição com que o ambiente escolar deveria se constituir enquanto espaço livre para debates de ideias e construção do conhecimento. Flávia, jovem trans que participou da ocupação da periferia, contou sua experiência com a escola enquanto mulher trans e o quanto ela considera que teria passado pelo período de transição de gênero de uma forma talvez menos conflituosa caso a escola debatesse esses temas junto aos estudantes:

¹⁰¹ Cf. <<https://www.facebook.com/events/186800454993279/>> e <<https://www.facebook.com/events/408371176033497/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

¹⁰² Segundo reportagem divulgada no site da Agência Brasil: “de janeiro de 2014 a outubro de 2015, o número de buscas pelo termo ‘feminismo’ no Google aumentou 86,7% no Brasil - passando de 8.100 para 90.500 buscas”, o que demonstra uma ampliação bastante expressiva do interesse pelo assunto. Cf. DINIZ, M. Com internet, feminismo está em alta entre as jovens, diz especialista. *Agência Brasil*, Brasília, 8 mar. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/com-internet-feminismo-esta-em-alta-entre-jovens-diz-especialista>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

[...] eu não acredito muito nesse negócio de influência porque é uma coisa totalmente sem nexo de falar porque eu não tive influência nenhuma e acabou acontecendo o que aconteceu. Eu acho que a escola, se ela fosse mais bem preparada, teria me ajudado bastante em relação ao meu meio de vida. No meu último ano eu tinha bastante crise de depressão, muitas vezes até dentro da escola e eu acho que se tivesse um meio, profissionais até preparados ou professores que tivessem um estudo sobre isso, até ajudaria a gente porque assim, é bem complicado, né. [...] Acho que teria uma ajuda bem grande se tivesse, se eu tivesse ouvido o que era, como era, de onde vinha, que não era um “bicho de sete cabeças”, [...] quando a gente não ouve falar a gente acha que é uma coisa que é de outro mundo, a gente acha que o problema está na gente, a gente acha que é uma coisa que não é normal. Então eu acho que não é legal, porque querendo ou não a gente acaba reprimindo. A gente cresce uma pessoa reprimida. (Flávia, escola ocupada da periferia)

A experiência da ocupação, mesmo sem poder garantir o quanto as mudanças ocorridas naquele espaço e tempo permanecem em sua potência, atesta a importância desses temas enquanto demanda de discussão dos próprios estudantes. Além disso, mostra a conexão entre a forma de organização para a luta, pautada na solidariedade e na identificação de objetivos em comum, com momentos de participação de todas e todos e divisão de tarefas como possibilidade concreta de contestar padrões de gênero e avançar em demandas históricas da luta das mulheres.

3.3. Processos decisórios e auto-organização

Em oposição ao cotidiano escolar e à forma com que as decisões foram tomadas pela SEDUC-SP e pelo governo do Estado, estudantes se ordenaram a partir da auto-organização e da tomada de decisões e discussões coletivas sobre as atividades do cotidiano e sobre os rumos da luta (CATINI; MELLO, 2016).

A auto-organização e as formas de democracia direta para tomada de decisões têm sido identificadas como uma espécie de “ensinamento” deixado pelo movimento de ocupações, também enquanto um fator gerador de formação política para aquelas e aqueles que se envolveram. Identificamos que as formas democráticas de organização foram vislumbradas, não sem contradições e limites encontrados na própria experiência prática.

O primeiro registro sobre a auto-organização dentro das ocupações vem da cartilha divulgada pelo coletivo *O Mal Educado*. Nessa cartilha contém sugestões de etapas para um plano de ação e medidas de organização da ocupação: assembleias, atividades, comissões - com a indicação de comissões básicas como comida, segurança, imprensa, informação, limpeza e relações externas -, indicando a importância da rotatividade, da participação das pessoas com mais e com menos experiência, de medidas para conseguir

apoio e blindagem da ocupação, cuidados necessários com as autoridades, etc. (O MAL EDUCADO, 2015).

As indicações da cartilha não foram seguidas ao pé da letra, tendo adaptações de acordo com as necessidades de cada ocupação. Em muitos casos os ocupantes não tiveram contato direto com a cartilha, mas através do contato com ocupantes de outras escolas e apoiadores, se organizaram, experimentaram e decidiram as formas mais viáveis de manutenção e organização da ocupação. Nesse sentido, quando questionada sobre como se organizavam para tomar decisões no dia a dia, Bianca respondeu que:

A gente se organizava em reuniões e em assembleias, no início eram todos os dias as assembleias para poder decidir as coisas: quem ia cozinhar, quem ia fazer a segurança, limpeza e tudo mais. A gente fazia um cronograma bonitinho e deixava na lousa e a gente tentava seguir isso. Depois como foi diminuindo o número de pessoas por estar muito próximo ao final do ano a gente continuou fazendo reuniões menores mesmo. (Bianca, escola ocupada do centro)

Os discursos dos entrevistados e as pesquisas realizadas sobre o tema, demonstram a preocupação com a garantia da auto-organização através de reuniões e assembleias para a tomada de decisão coletiva sobre distintos aspectos do movimento. Concomitantemente, os ocupantes apresentam uma percepção de que existiam “cabeças” das ocupações, ou seja, ocupantes no papel de “lideranças”, que às vezes tomavam para si tarefas organizativas e até deliberativas. Carla e Flávia disseram:

[As decisões] eram todas tomadas por assembleias, então nós tínhamos umas cinco pessoas que eram os “cabeças” ... eu fazia parte de um desses “cabeças”, dos quais nós tomávamos a frente, organizávamos o pessoal e ficávamos ligados em tudo o que estava acontecendo fora de Campinas, pelo Estado. Tanto que houve algumas visitas que alguns dos nossos foram até as escolas, a primeira escola que iniciou o movimento na capital, para entender o que estava acontecendo. (Carla, escola ocupada do centro)

Na ocupação a gente gostava de falar que não tinha um “cabeça”, mas sempre tem que ter alguém [...] e geralmente quem tomava as decisões era o *João*. O *João* geralmente participava de reuniões, ele saía e ia em outras escolas, fazia reuniões com professores, depois ele trazia pra gente o que tinha sido decidido lá e a gente colocava em prática [...], e aí ele chegava, perguntava se a gente estava de acordo, mas geralmente era por ele. (Flávia, escola ocupada da periferia)

Seja pelo comprometimento ou por outras características que contribuíam para determinadas tarefas, como organização, iniciativa e eloquência, algumas pessoas eram destacadas, chegando inclusive a ir conhecer a experiência de escolas ocupadas em São Paulo e participar de processos de decisão ampliados na capital. Assim, Felipe diz que surgiu uma “liderança natural” e Marcelo pondera que a existência de figuras de referência não implicava em relações hierarquizadas:

Tinha as pessoas que se destacavam mais por ter ali ajudado a ocupar, ter sido gente que agitou o pessoal pra ocupar [...], só que tudo que era decidido ali era decidido coletivamente, não era porque tinha um que se destacava mais pelo seu empenho ali nas ocupações que ele tinha ordem, que ele podia dar ordem, não era bem isso não. (Marcelo, escola ocupada do centro)

Para Carla a experiência foi democrática com decisões tomadas conjuntamente, segundo ela “durante a ocupação era tudo de uma forma 100% horizontal” (Carla, escola ocupada do centro). Estudantes da escola ocupada da periferia relataram que no começo do processo de ocupação havia uma relação com aspectos hierárquicos, em que alguns ocupantes tinham protagonismo nas decisões, porém, cabe lembrar o relato de Fernanda que trouxemos no tópico anterior, em que a ocupante diz que a problematização da relação de liderança ocorreu junto com o questionamento do papel das mulheres e da vontade de, enquanto mulher, se posicionar de forma ativa nos espaços. Sendo assim, com o tempo, essas relações foram problematizadas e se transformando e mesmo com dificuldades e contradições, a prática de tomada de decisões coletivamente foi sendo buscada enquanto forma de organização pelos estudantes:

[...] eram poucos que participavam da reunião mesmo, porque nem todo mundo estava tão ligado assim, mas depois passou a ser num pátio, onde todo mundo lá decidia. Nem sempre todo mundo fala, sempre alguns ficam acanhados..., mas aí passou a ser em pátio, porque a gente queria ouvir a opinião de todo mundo, todo mundo tinha reclamação... A gente estava vivendo entre a gente. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Antonia Campos, Jonas Medeiros e Márcio Ribeiro (2016, p. 128) contribuem para o entendimento dessa questão argumentando que enquanto seres humanos “que cresceram e foram socializados em uma sociedade hierárquica, e estruturas de poder profundamente enraizadas não podem ser magicamente desaprendidas”. No entanto, é evidente que os próprios secundaristas conceberam as ocupações “como espaços democráticos e horizontais”, e buscavam a construção de momentos para decisões coletivas que permitissem a participação de todos os ocupantes que quisessem opinar. Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) associam ao desejo de que o espaço construído ali, de forma coletiva, fosse diferente do vivido no ambiente escolar.

Ademais, o processo de debates coletivos salienta as divergências que, em muitos momentos, geram tensionamentos na relação entre ocupantes. Contudo, corroborando com Martins et al. (2016, p. 231), nos parece que a forma dialógica colaborou para a superação de conflitos, tratando-os de maneira mais democrática. Houve um esforço nesse sentido, embora nem sempre essa tendência se efetivasse.

A auto-organização serviu como aprendizado sobre participação política também ao lidar com a necessidade de resolução concreta de conflitos. Um episódio relatado pelos ocupantes da ocupação da periferia nos mostra isso. A repressão policial anteriormente relatada não impactava somente o movimento estudantil, mas também gerou outra consequência que foi um conflito com os traficantes do bairro. De acordo com o que indicam os relatos, havia um “ponto” de vendas muito próximo à escola. Com a ocupação “atraindo” a polícia e “atrapalhando” o “tráfico”, a escola ocupada foi atingida por bombas. Segundo depoimentos, para resolver a situação, os ocupantes chamaram alguns deles para uma espécie de negociação. A resolução para o problema foi que os ocupantes tomassem medidas para evitar que a polícia fosse chamada pela vizinhança, como evitar barulho durante a noite.

Utilizamos um exemplo extremo em que ocupantes tiveram que lidar com pessoas inseridas no âmbito da ilegalidade, mas que não foi exceção durante o movimento de ocupações como um todo, conflitos com traficantes ocorreram em várias escolas localizadas em regiões periféricas. Soubemos através de conversas informais com estudantes e docentes, que conflitos como esse ocorreu em duas outras ocupações localizadas em outros bairros de periferia da cidade, e pesquisadores como Corsino e Zan (2017) e Caetano Patta (2017) também relataram conflitos com traficantes em ocupações da periferia de São Paulo.

Os problemas enfrentados dentro das ocupações foram de distintas origens e níveis, desde problemas práticos entre o corpo estudantil, divergências sobre os rumos políticos a serem dados ao movimento, conversas com moradores do bairro, negociações com diretores e dirigente de ensino, debates com policiais e até lidar com situações complexas que implicava em riscos e que, de fato, os únicos que poderiam buscar alguma solução eram os próprios estudantes, como o foi com os traficantes, no qual a polícia não poderia ser chamada porque estava reprimindo a ocupação, mas também por envolver conflitos muito maiores no próprio bairro.

Em suma, conforme argumentou Groppo (2018, p. 100), “os secundaristas viveram a política e a formação política para além do aprendizado de conhecimentos sobre processos políticos formais e valores básicos orientadores”, pois aprenderam através da participação efetiva em espaços de decisão coletivas que teve como necessidade a resolução de conflitos e outras questões que surgiam no dia a dia.

Percebe-se também que através da experiência coletiva os estudantes passaram a questionar a hierarquia e o controle tradicional que existem nos espaços escolares, ficando evidente a afirmativa de que o “movimento social educa”, possibilitando uma formação política distinta do que é concebido enquanto formação para a cidadania dentro das escolas.

3.3.1. Comunicação entre as escolas ocupadas

Além da organização interna de cada ocupação, outro aspecto importante do movimento foi a organização entre as ocupações. Na grande São Paulo os secundaristas criaram um *Comando de Escolas Ocupadas* enquanto uma instância de debate e articulação do movimento em nível estadual¹⁰³. Em Campinas também houve a necessidade de debates, articulação e apoio mútuo e, para isso, foram encontradas formas de aproximação entre as ocupações, possibilitando a socialização das experiências e a reflexão conjunta sobre os rumos do movimento.

Todo o movimento foi bastante facilitado pelas redes sociais, pelo próprio diálogo entre ocupações através do *WhatsApp* e de visitas às outras escolas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; CORSINO; ZAN, 2017). Silvio Carneiro (2017) apresenta uma análise interessante: se a comunicação e as experiências de organização política são subtraídas do espaço escolar, as redes sociais se tornaram uma espécie de “meios de comunicação subterrâneos”, uma parte da organização da batalha por outra escola, acelerando a possibilidade de trocas de informações e de coordenação. Sobre a utilização das redes sociais para a organização do movimento, Gustavo expõe que:

A gente tinha uma comunicação virtual... por uma teia social. Um aluno conhecia outro aluno de outra escola, aí outro aluno conhecia outro de outra escola, aí a gente foi ligando as teias até todo mundo se juntar virtualmente num grupo do *WhatsApp*. Aí cada representante dos movimentos das suas respectivas escolas foram se juntando e se comunicando através dele, através do virtual. Mas tinha os encontros pessoais, de eles por si só irem até as nossas escolas, ou nós irmos até as deles... [...] acho que isso ajudou bastante a gente a juntos irem apoiando uns nos outros para poder ter força. (Gustavo, escola ocupada do centro)

Em consonância com as transformações provocadas pelos novos meios de comunicação na política e nas formas de atuação dos movimentos, o “espaço virtual” foi utilizado como articulação vital para “o mundo offline”, por exemplo, através das convocatórias via redes sociais para mobilizações presenciais (ROMANCINI; CASTILHO, 2017). De acordo com Richard Romancini e Fernanda Castilho (2017), os espaços digitais funcionaram como ferramentas de ação e organização do movimento, favorecendo o alcance a grupos sociais que não conheceriam o movimento ou que teriam acesso apenas ao veiculado pela grande mídia, contribuindo para a mobilização de novos ativistas que conheceram as

¹⁰³ Cf. nota de rodapé nº 71.

ocupações e resolveram apoiar ou iniciá-las em suas escolas, além de confrontar informações pela imprensa e o Governo.

Das 11 escolas que foram ocupadas em Campinas, encontramos páginas no Facebook de 8 ocupações. Percebemos que com exceção de uma das páginas, todas elas foram criadas no próprio dia do início da ocupação ou no dia seguinte, o que demonstra que essa era uma tarefa considerada prioritária para a organização da ocupação¹⁰⁴.

Alguns estudos foram realizados com base na análise do uso das redes sociais, tendo em vista terem se constituído enquanto espaço de articulação política e de comunicação medular das ocupações em todo o estado (CARNEIRO, 2017). Denise de Sordi e Sérgio Morais (2016) argumentaram que o movimento utilizava as redes sociais para divulgar sua versão dos acontecimentos, o que permitiu independência para transmissão das pautas e a forma de organização, além de ser um mecanismo de defesa frente a possíveis deturpações dos acontecimentos por parte da mídia¹⁰⁵. As diferentes escolas se comunicavam via redes, mas também presencialmente, realizando reuniões, assembleias e visitas às outras escolas.

Alguns relatos confirmam a consideração de Fernanda ao dizer que os estudantes da escola ocupada do centro “eram um referencial” para a organização da escola ocupada da periferia. Sobre isso, Artur diz:

[...] a gente ia sempre [na escola ocupada do centro] conversar com o pessoal, porque lá era o centro, a gente sempre fazia reunião lá, a gente tinha as nossas reuniões internas e as externas que era com as outras escolas pra decidir o que nós iríamos fazer dali pra frente... (Artur, escola ocupada da periferia).

Patta (2017, p. 154) argumenta que “o componente espacial da distância entre centro e periferia tem uma série de impactos na experiência política”. Segundo relato de estudantes de uma ocupação da zona leste de São Paulo, na capital as reuniões dos comandos de ocupações aconteciam na E.E Fernão Dias, localizada no bairro Pinheiros, o que era um impedimento para a participação de estudantes das periferias que gostariam de participar, já que muitos não teriam como custear a passagem no transporte público, e tampouco um grande

¹⁰⁴ Romancini e Castilho (2017, p. 100-101) trazem informações elaboradas a partir de dados do Centro de Mídia Independente de São Paulo, o qual sintetizaram que “dentre as 219 escolas com ocupações mapeadas no levantamento do Centro de Mídia Independente de São Paulo, 50 (23%) preocuparam-se em elaborar uma página do Facebook relacionada ao movimento. [...] A queda percentual na comparação entre as escolas de cidades do interior e do litoral que fizeram ocupações (38,5%) e as que criaram páginas para divulgá-las (20%) sugere que questões de conectividade e de alfabetização digital, provavelmente, afetaram esses índices”.

¹⁰⁵ Essas redes facilitaram a solidariedade entre as escolas ocupadas, mas também para com elas. A título de exemplo, encontramos um vídeo divulgado no dia 16/11/2015 (antes da primeira ocupação de Campinas), de estudantes de uma região da periferia da zona norte da cidade em que uma pessoa cita através do microfone o nome de escolas ocupadas enquanto estudantes que estão sentados à frente gritam em coro: “resiste!”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9YlXwtoJBtY>>. Acesso em: 18 set. 2019.

grupo de ocupantes poderia sair e deixar suas escolas vazias. Dentre nossas entrevistadas, Paula é a única que estudava na região central que problematiza diretamente essa questão:

A gente conversava bastante [com os estudantes de outras ocupações], mas eu sei que as outras escolas não se sentiam acolhidas pela gente. Pelo menos as pessoas que eu conheci... em questão de ato e essas coisas, sempre foi muito questionado o porquê que as pessoas saem das comunidades para vir para a região central por exemplo, [...], mas porque a gente não se articulava para ir para lá também. Então acho que essa era a questão..., mas de manter diálogo essas coisas a gente mantinha, eu lembro que teve até umas reuniões com representantes de escolas, mas aí que tá... eu acho que dessas reuniões umas duas, três, eu vi sendo [na escola ocupada do centro]. (Paula, escola ocupada do centro)

Ou seja, enquanto a escola ocupada do centro se constituiu enquanto referência por todas as questões que já expusemos ao longo do texto, a consequente centralização nessa ocupação também gerava problematizações, assim como estudantes da zona leste de São Paulo fizeram quando reclamavam sobre a centralidade que a mídia e grupos de apoio davam às escolas do centro, com poucas referências às escolas da periferia (PATTA, 2017). A utilização das redes sociais como ferramenta de diálogo e articulação é uma alternativa frente à dificuldade com as longas distâncias, mas também, é interessante que no ano seguinte quando os secundaristas se organizaram para dar continuidade às reuniões e ações na cidade, houve uma alternância de locais para a realização das reuniões, com muitas reuniões realizadas na periferia, justamente no sentido de haver uma “descentralização” da organização política.

3.3.2. Apoio externo e autonomia política

O apoio externo de movimentos sociais, partidos, sindicatos, docentes ou apoiadores que não participavam de nenhum movimento teve papel relevante no movimento de ocupações de escola e foi tema de importantes debates acerca da posição política ocupada pelos e pelas estudantes. A estudante Fernanda, da escola da periferia, considerou importante destacar esse elemento da seguinte maneira:

[...] como eu falei pra você... sobre sarau... foi uma coisa mais simples, mas até então, além de mim, vários outros amigos não sabiam o que era, e alguém de fora teve que mostrar pra gente, alguém de fora teve que vir e falar assim “mas vocês não acham que tá errado essa forma de vocês pensarem sobre a mulher? Sobre isso, sobre aquilo...”. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

A ocupante relatou que durante a ocupação foi o momento em que puderam ter acesso a ideias distintas daquelas que já estavam presentes no cotidiano escolar. O contato

com as “pessoas de fora” fez com que perspectivas novas fossem levadas até eles, o que também aconteceu nas escolas do centro. Bianca, por exemplo, contou que:

A gente tentou fazer muitas atividades durante a ocupação para poder trazer as pessoas para escola, no período diurno pelo menos, a gente teve muito contato nesse período com o pessoal da UNICAMP que se propôs a dar aulas de diversas coisas na ocupação. (Bianca, escola ocupada do centro)

A escola ocupada do centro contou com uma ampla rede de apoios desde o início do movimento. Encontramos vídeos em apoio à ocupação de dois vereadores da cidade (um do PSOL e outro do PCdoB) e de um vereador de Sorocaba (membro do PSOL), gravados logo no início do movimento. Palestras com professores da UNICAMP, como por exemplo, com o então diretor da Faculdade de Educação dessa universidade, Prof. Dr. Luiz Carlos Freitas, movimentos sociais, grupos artísticos, representantes de Centros Acadêmicos da UNICAMP, artistas da cidade, além da maior visibilidade que assumiu pela própria localização geográfica da escola. Bianca e Felipe, da escola do centro destacaram aspectos positivos dessa articulação:

[...] assim que a gente ocupou, o sindicato dos professores veio oferecer apoio pra gente, vieram também outras organizações, o MRT [...], uma galera do PSOL e outros movimentos que agora não lembro o nome, outras organizações, e dando um suporte jurídico, alimentação, ajudando no que a gente precisava, mas a galera [da escola] tentou se articular bastante, sabe, pra poder conseguir comida, a gente tinha a nossa página pra conversar com as pessoas... eles também ajudavam a gente no deslocamento, na comunicação com as outras escolas, na questão de ir até outras escolas... foi bem importante. (Bianca, escola ocupada do centro)

A ocupação do espaço e a movimentação do mesmo com atividades era parte da necessidade de criar correlação de forças para enfrentar os movimentos contrários e o governo, criando uma rede de apoios para as necessidades materiais do dia a dia, como alimentação e transporte, com a defesa jurídica, com a divulgação das denúncias nas redes sociais, proteção, etc. além de contribuir com debates e aulas.

No entanto, esta constatação acerca da importância do apoio externo quase sempre veio junto com ressalvas, sobretudo pelo receio com o que os estudantes interpretavam como possibilidade de apropriação da luta por coletivos estudantis, partidos e sindicatos. Felipe, da mesma ocupação, relatou que não houve “apropriação”, mas que “poderia ter” havido e que as medidas tomadas, como por exemplo a decisão que apoiadores e apoiadoras não pudessem participar dos espaços deliberativos da ocupação, foram importantes por esta precaução de manter espaços nos quais estariam presentes somente estudantes daquela escola. De acordo com a ocupante Carla, da escola do centro:

Muitas pessoas... não digo que tomaram nossas dores, mas eram organizações que lutavam pela mesma causa que nós, então eles sempre forneciam apoio e estavam lá para apoiar a gente do lado de fora (*ênfase*). Não teve nenhum partido político que tomou a frente porque o nosso movimento foi um movimento apartidário, foi a causa dos estudantes unicamente e exclusivamente, quem estava para ajudar, estava para ajudar de fora. (Carla, escola ocupada do centro)

Ou seja, mesmo com a importância do apoio, visibilidade, e contribuição para a formação política trazida por muitos grupos, havia ressalvas e cuidados, sendo que também em Campinas, assim como afirmou Groppo (2018, p.98), “os relatos tendem a afirmar que as escolas ocupadas estavam sob o controle total dos estudantes”.

Bianca relatou que em uma escola ocupada próxima à escola do centro membros da UNE¹⁰⁶ colocaram uma bandeira da entidade em frente à escola, e que estudantes da escola ocupada do centro foram conversar com os ocupantes dessa outra escola, que decidiram pela retirada da bandeira. Em outro caso semelhante, encontramos um posicionamento na página da ocupação da escola em relação à um convite da União Paulista dos Estudantes Secundaristas (UPES)¹⁰⁷, na qual os estudantes se manifestam claramente contra a possibilidade de que essa entidade os representasse numa possível negociação com o governo:

Hoje, recebemos integrantes da UPES que vieram nos falar sobre uma reunião que acontecerá domingo em São Paulo com integrantes de escolas, para supostamente definir as pautas que estamos reivindicando. NÓS, ALUNOS [da escola ocupada do centro] NÃO NOS SENTIMOS REPRESENTADOS PELA UPES, por isso nos colocamos contra a nossa participação nessa reunião!

NÃO PARTICIPAREMOS! NÃO VAMOS ACEITAR QUE NINGUÉM NEGOCIE COM O GOVERNO POR NÓS!!!!!!!!!!!!!! (Página da escola ocupada da periferia, 27/11/2015)

Em São Paulo, foi criado um *Comando das escolas ocupadas* como uma forma de bloquear a intervenção de entidades como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e UPES nas negociações junto ao governo estadual e como forma de articular as escolas para discussão conjunta sobre os rumos do movimento (JANUÁRIO et al., 2016).

¹⁰⁶ Já há alguns anos a direção majoritária da UNE é composta por militantes da UJS (União da Juventude Socialista, juventude do PCdoB) e de correntes do PT. No último Congresso da UNE em 2019 a chapa impulsionada pela UJS novamente ganhou a majoritária. Durante as ocupações de 2015 Carina Vitral, filiada ao PCdoB era presidente da entidade. Vitral também foi candidata à Deputada Estadual de São Paulo nas eleições de 2018 pelo mesmo partido. Cf.: CUGLER, E. A Unidade é a Bandeira da Esperança. A Resistência Democrática do Congresso da UNE em meio a crise. 22 jun. 2017. Disponível em: <<https://uj.s.org.br/noticias/a-unidade-e-a-bandeira-da-esperanca-a-resistencia-democratica-do-congresso-da-une-em-meio-a-crise-por-ergon-cugler/>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

¹⁰⁷ Assim como é o caso da UNE, a UPES também é dirigida pela UJS há anos. Durante as ocupações de 2015 Angela Meyer era presidente da entidade. Meyer foi candidata à vereadora de São Paulo pelo PCdoB em 2016. UJS. Angela Meyer é eleita nova presidenta da UPES. 14 abr. 2014. Disponível em: <<https://uj.s.org.br/noticias/angela-meyer-e-eleita-a-nova-presidenta-da-upes/>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

Em paralelo, a UBES e UPES convocaram as Assembleias dos Estudantes, como a assembleia a que o convite da citação se refere. Quando as ocupações começaram a ter repercussão midiática foram feitas tentativas por parte dessas entidades de se atuar por fora dos espaços criados pelo próprio movimento. No entanto, como evidenciado pela criação do *Comando*, os secundaristas inovaram com a criação de mecanismos próprios para auxiliar na auto-organização.

Na escola da periferia, os estudantes relataram que militantes da UPES iam para a escola e prometiam ajuda, mas com o tempo foram percebendo que as promessas não se convertiam em ações, além do fato de incomodarem-se com as tentativas desses militantes de opinar sobre o apoio de militantes de outras organizações que são parte da oposição de esquerda à entidade.

Além disso, a mesma entidade pendurou uma bandeira na escola, e após um tempo em que a bandeira da UPES esteve levantada dentro do pátio, a partir da desconfiança criada com as tentativas de impedir que outras organizações ajudassem o movimento, junto ao diálogo com estudantes de outras escolas, fez com os ocupantes decidissem retirar a bandeira, identificando uma tentativa oportunista de apropriação. Conforme os ocupantes relataram, os militantes dessas entidades nunca mais voltaram para a escola depois da decisão de retirada da bandeira. Cláudio, Artur, Fernanda e João relataram o mesmo episódio da bandeira da UPES.

UBES e a UPES... começou a tentar colocar bandeira na escola inteira, chegava gente lá e eles queriam tomar a frente, aí eu peguei e já tirei a bandeira deles [...]. Aí no outro dia eles não apareceram mais. Sumiu. [...] Então eles queriam tomar a frente, viu que não conseguiu e aí deve ter partido para outra escola, mas na região do Campo Grande a gente não deixou não. (João, escola ocupada da periferia)

Eles estavam meio que querendo pegar o movimento para eles, de alguma forma como se eles tivessem na liderança do movimento e nunca foi por isso, nunca teve nada a ver com eles... (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Com isso, os estudantes perceberam que existiam organizações que estavam ali “por interesse” da sua organização e não para contribuir com as pautas da luta dos secundaristas. Um fator que agrava ainda mais a situação, é que entidades como a UNE, UBES e UPES sequer eram reconhecidas nessas escolas, ou seja, não tinham uma participação orgânica.

Fernanda relatou a importância da troca de experiências entre as escolas ocupadas para mudarem a compreensão do processo de organização estudantil. Citou um dia em que foi para a escola do centro participar de uma reunião e viu que alguns estudantes

estavam com um adesivo contra a “reorganização” escolar colado no peito, mas com a parte de baixo, que continha o nome de um grupo político, rasgada. Ela disse que ao ver o adesivo percebeu que eles próprios estavam usando sem saber que “estavam sendo propaganda” de um movimento pouco conhecido por eles.

Esses exemplos mostram a decisão em manter a independência política de organizações como a UBES, que tiveram práticas de tentar utilizar da notoriedade do movimento para criar a imagem de que dirigiam ou tinham participação orgânica nele. Ao mesmo tempo os secundaristas continuaram estabelecendo uma rede de apoios com entidades, coletivos e partidos que buscavam ajudar, identificando que, se esses grupos não interferissem na autonomia estudantil¹⁰⁸, o apoio significaria um ganho para o movimento.

Ou seja, o apoio e a presença de outras organizações, bem como de professores e professoras, foram identificados como positivas, desde que mantida distância dos processos decisórios. Tendo como exemplo, Fernanda enfatizou o aprendizado político advindo do apoio de professores vinculados à APEOESP:

A gente teve um apoio pesado da APEOESP que eu me lembro no início [...]. Tem a APEOESP e tem aqueles que são contrários a APEOESP também, né? [...] São de oposição. O legal disso é que não vai dizer que só tinha petista lá porque pelo contrário, o que tinha de ideia contrária! Acho que foi o melhor de tudo, não é uma visão única, não dá para dizer que foi impulsionada por algo, mas por diversas pessoas de opiniões diferentes que apoiavam a causa por um mesmo ideal. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Foi aí também que a gente conheceu os movimentos estudantis. Não sabia quem eram esses movimentos, gente! Parece que as aulas de História a gente nunca teve... (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Existe o reconhecimento por parte dos estudantes da importância e da contribuição que as organizações políticas de esquerda tiveram, seja pelo apoio material que davam ou pelas discussões e debates que traziam. No entanto, como enfatizou Groppo (2018), na maioria das vezes os estudantes não queriam ser associados à política partidária.

A preocupação com a visão externa que a participação e apoio de partidos e organizações teria apareceu com vigor em várias falas. Para Carla, o cuidado era importante para que não houvesse a vinculação do movimento de ocupações com organizações específicas:

[...] lá dentro nós tivemos essa preocupação de manter somente aluno para que não déssemos essa abertura para que pessoas lançassem na manchete que era tal partido

¹⁰⁸ Não discutiremos a concepção do termo autonomia, mas faremos uso do termo tal como os estudantes se identificavam.

que estava tomando a frente. Não, era um movimento nosso, e quem viesse, viesse para ajudar de maneira externa. (Carla, escola ocupada do centro)

Bianca contou que vários professores “acusavam” os estudantes de serem de “esquerda e comunistas”, e que isso, somado à preocupação com tentativas de deslegitimar o movimento, fazia com que tivessem cautela ao serem vinculados com outras organizações.

A gente queria pensar no tanto que compensava pra gente receber ajuda dessas organizações externas sem prejudicar a autonomia da nossa ocupação, até para as pessoas não tentarem deslegitimar a nossa causa, falando que nós estávamos agindo em nome de tal e tal partido e etc. (Bianca, escola ocupada do centro)

É crucial ponderar que uma forma do governo e de setores contrários às ocupações tentarem atacar e desqualificar o movimento secundarista foi justamente por meio do discurso de associação e subordinação à política partidária e, portanto, às agendas de pautas e disputas externas à luta estudantil. Porém, tal qual aconteceu em junho de 2013, nesse discurso estava contido um sentido “anti-esquerda”. Pode-se dizer que desde junho de 2013 os governos e alguns meios de comunicação tentavam deslegitimar as lutas associando-as com partidos de esquerda, mais especificamente, com o PT. Dizer que a luta era “política” significava dizer que existia interesse eleitoral de grupos petistas por trás, reduzindo o sentido do termo “político”. Essa foi uma estratégia também aplicada durante as ocupações.

Sordi e Morais (2016) citam uma nota à imprensa divulgada pela Secretaria de Segurança Pública de São Paulo no dia 9 de dezembro de 2015 para justificar a forma violenta com que a polícia tratou estudantes e demais manifestantes em um ato na Praça da República em São Paulo. Na nota, após o argumento que os manifestantes estavam “depredando” o patrimônio público, “agredindo os policiais com pedras e rojões” e outros “atos de vandalismo explícito”, se conclui que:

A atitude de grupos de manifestantes deixou clara a motivação política e criminosa dessa quarta, com diversos *black blocs* com o rosto encoberto, integrantes da APEOESP e pessoas ligados a partidos políticos, vestidos com camisetas da Juventude Comunista. Os agressores incitavam agressões e insultos à PM, tendo causado ferimentos em 8 policiais, que precisaram ser medicados no PS Vergueiro. (Governo do Estado..., 09 dez. 2015 apud SORDI; MORAIS, 2016, p. 40)

Distorcendo os fatos, o governo buscava formas para desmobilizar e criminalizar o movimento com o discurso de que era um “movimento político”. Após a declaração de guerra da SEDUC-SP contra as ocupações houve relatos da participação de estudantes da juventude do PSDB (mesmo partido do então governador do Estado) em momentos de tentativa de desocupação de escolas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Ou seja, embora o Governo atacasse a possibilidade de vínculo com organizações partidárias, ele

próprio recorria a organizações divergentes ideologicamente às ocupações para agir contra o movimento.

Dentre as conexões com junho de 2013¹⁰⁹, talvez o sentimento apartidário presente naquele momento tenha influenciado no constante posicionamento dos estudantes de evitar ser associados com partidos políticos, já que o rechaço às organizações políticas que se expressaram durante as manifestações de 2013 poderia servir como instrumento de criminalização das ocupações, influenciando para que a população deixasse de apoiá-las.

A autonomia política e democracia direta foram aspectos fundamentais para o avanço do movimento, somado à rede de apoio com movimentos, pessoas e organizações de esquerda que auxiliaram de diversas formas, seja através da contribuição com demandas práticas como alimentação e transporte, seja através de debates políticos com os estudantes, contribuindo para a formação de posicionamentos políticos, como evidenciado com o debate sobre feminismo.

Tendo em vista os aspectos observados, e como reconhecido pelos próprios entrevistados, o movimento de ocupações foi uma experiência marcante e enriquecedora para esses estudantes. O processo de formação política ocorreu a partir da experiência prática de construção de espaços para debate e tomada de decisões coletivas, contato com diferentes concepções que trouxeram perspectivas e debates que não eram comuns no ambiente escolar, além dos estudantes tomarem uma posição de sujeitos ativos, dialogando de igual para igual com aqueles que assumem posicionamento hierárquico quando se trata da garantia da rotina escolar e das políticas educacionais.

Essa experiência trouxe a compreensão de que a escola pode ser diferente, de acordo com as necessidades e interesses estudantis (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016). Em vista disso, de diversas maneiras expressaram o desejo por outra escola, e junto com a notícia das desocupações, veio também o anúncio de que esse era só o começo de uma luta que poderia não só fazer a “reorganização” ser suspensa, mas conquistar outras transformações nas escolas.

¹⁰⁹ Januário et al. (2016) e Ortellado (2016) estabelecem algumas ligações entre o movimento de ocupações secundaristas e junho de 2013. A primeira ligação mais concreta que os autores apontam é a ligação entre o coletivo *O Mal Educado*, que cumpriu o papel de divulgação da cartilha sobre como ocupar uma escola, e o MPL (Movimento Passe Livre), que convocou os atos contra o aumento da tarifa em 2013. Ambos os coletivos defendem uma perspectiva de atuação autonomista, o que, de acordo com os autores significa a utilização das táticas de ação direta, a “horizontalidade” em contraposição à “política tradicional” e seus partidos. A segunda e terceira conexões indicadas por Januário et al. (2016) é que muitos secundaristas que participaram das ocupações também participaram de atos das Jornadas de junho e a disposição de luta que se abriu desde então.

CAPÍTULO 4. A continuidade do movimento secundarista e o impacto da reação

O movimento de ocupações de escola foi uma irrupção frente à rotina escolar e ao cenário de mobilizações com pautas relativas à educação. Em virtude disso e de toda a inventividade identificada, muitas análises indicaram os ganhos formativos que o processo poderia gerar, como a “formação política de novas gerações” considerado como uma “vitória do movimento de ocupações” (GROPPO, 2018), e podendo ser vista como uma “emergência de uma nova geração de ativistas (ORTELLADO, 2016), ou ainda, aventando a hipótese de que as ocupações podem ter sido a “base de formação de um novo sujeito político que resista à precarização do ensino público e lute de forma inovadora e criativa” (JANUÁRIO et al., 2016, p. 25).

Essas análises e hipóteses indicam a expectativa frente a um movimento que emergiu em um contexto já marcado por retrocessos e disputas e que, dada a força da experiência, é reivindicada por aqueles que participaram dela ainda hoje. Visto que as manifestações políticas não sucedem em um vazio (FERNANDES; FERREIRA, 2018), é difícil mensurar as marcas que esse movimento trouxe para possíveis ações coletivas posteriores, para além da certeza que tal feito já vem impactando nos debates sobre educação, com muitas pesquisas que se debruçam sobre as contribuições que o movimento trouxe para a reflexão sobre educação escolar, sobre juventude e participação política, movimento estudantil secundarista e outros temas que permeiam tal contexto. Marília Sposito e Felipe Tarábola (2017, p. 14) escreveram, por exemplo, que a luta dos estudantes do ensino médio em 2015 e 2016 “podem produzir novos caminhos para o campo de estudos sobre os jovens brasileiros”.

O registro e o debate sobre o movimento são de suma importância e, cabe destacar, que o contato destes estudantes com outros processos de luta semelhantes ao originado aqui no Brasil foi fonte de inspiração e exemplo para sua organização, como é o caso da “Revolução dos Pinguins” no Chile, que serviu como exemplo através do manual “Como ocupar uma escola?” e do documentário “A rebelião dos pinguins”, de Carlos Pronzato (2007).

Sposito e Tarábola (2017) ressaltam a importância da “empreitada coletiva de investigação” para poder dar conta da complexidade do movimento, como, por exemplo, através de perguntas que explorem aspectos além do olhar dos protagonistas, como buscar compreender como aqueles que não aderiram lidaram com as ocupações.

Destacamos essas perspectivas, pois além da riqueza de olhar para o processo de ocupações, como os ocupantes se organizaram, como lidaram com as dificuldades, como se relacionaram com apoiadores e movimentos contrários, quais são as marcas que consideram que a experiência trouxe e etc., consideramos importante o entendimento sobre como foi o período após as ocupações, como se posicionaram na escola, que tipo de atuação política passaram a ter, caso o tenham, em suma, conjecturas sobre as perspectivas que se abriram para esses estudantes, tendo em vista o contexto de reação estatal e polarização social presente no estado de São Paulo e no Brasil.

Sendo assim, examinaremos quais eram as expectativas e com qual realidade esses ocupantes se enfrentaram quando voltaram ao cotidiano escolar no ano seguinte às ocupações, suas tentativas de organização, as ações do Estado frente aos estudantes e eclosão do movimento nacional de ocupações, que chegou a ficar conhecido como “Primavera secundarista”.

4.1. Pós ocupações: a escola e a formação política em disputa

Durante as entrevistas que realizamos, apareceram distintas percepções sobre como foi o retorno às escolas no ano seguinte. Para todos a vontade de mudar as relações escolares foram explícitas, entretanto, enquanto para alguns e algumas estudantes a experiência de retorno foi positiva, outros e outras encontraram uma escola persecutória e com novas barreiras, criando um clima desanimador e fazendo com que alguns estudantes pedissem transferência. Ou seja, “como legado”, alguns dos entrevistados destacaram casos de opressão e perseguição pós-ocupações (MARTINS et al., 2016, p. 232).

É possível levantar hipóteses sobre o porquê das percepções distintas sobre o ambiente escolar “pós” ocupações. Primeiramente, o próprio processo de ocupação e as conquistas locais foram diferentes em cada uma das escolas. A remoção da diretora e a criação do grêmio estudantil, após anos de proibição dessa forma de organização estudantil constante na escola, foram pautas conquistadas pela ocupação da escola do centro, contribuindo para uma percepção positiva sobre o ano letivo subsequente, além de uma alteração nas relações escolares observável de maneira imediata, de acordo com os relatos. Carla, por exemplo, relatou que para ela “muita coisa mudou” na escola:

[...] a sensação de pertencimento foi um legado que a gente levantou, das pessoas olharem e falarem “nossa, isso é nosso, então vamos cuidar, vamos ter mais respeito, vamos pensar melhor no que se passa aqui dentro para que seja confortável pra todo mundo, para que seja positivo pra todo mundo”... então acho

que mudou muito, só pelo fato de ter sido fundado o grêmio, das pessoas tomarem essa posição de responsabilidade, de fazerem reuniões, de fazerem anotações, de observarem melhor: “ah, de que forma a gente pode modificar a logística, intervalo, auxiliar os professores e dar um *feedback* melhor entre professor e aluno”... eu acho que isso facilita demais, 1000% o funcionamento de uma escola e a absorção do que todo mundo está lá pra fazer que é compartilhar conhecimento de uma forma positiva pra todo mundo, então acho que contribuiu demais. (Carla, escola ocupada do centro)

Para Felipe, cujo ano de 2016 foi o seu último ano na escola, o ano foi “maravilhoso”:

[...] na escola, houve uma mudança de estrutura [...], então a gente recriou o grêmio, a gente reorganizou os representantes de sala no Conselho e a direção foi trocada, uma direção que ouvia mais a gente, participava mais, propunha mais coisas. Tinha seus erros também, mas era um avanço já. Então foi muito positivo, valeu muito a pena. Teve suas dificuldades também, mas eu levo isso para mim. (Felipe, escola ocupada do centro)

Para esses estudantes, a possibilidade de organização e de participação nos espaços institucionais da escola significou um avanço, mesmo que existissem limites para a atuação estudantil. No entanto, para Pedro, estudante do EJA no período noturno na mesma escola, o ano seguinte não foi tão estimulante:

A saída da [diretora] [...], foi uma conquista nossa, mas eu não senti muita diferença, porque quando eu tentei retornar pro EJA eu senti essa dificuldade de voltar pra escola. Eu senti meio que barrado e não conseguia terminar meus estudos, então nessa questão eu não senti tanta diferença. Tanto faz, tanto fez se a [diretora] estava ou não a dificuldade foi a mesma, tanto é que eu só consegui por conta dessa ação no Ministério Público. Quando eu voltei pra cá aí eu preferi ficar mais na minha por conta dessa dificuldade que eu tive pra entrar na escola [...] por medo de não conseguir concluir porque eu tinha o meu objetivo de começar a minha faculdade no 1º semestre de 2017 e qualquer coisa que eu fizesse já era motivo pra eles me crucificarem por ter participado da ocupação. (Pedro, escola ocupada do centro)

Bianca, da mesma escola, relatou que sentiu o ambiente “morto”, ainda assim ressalta momentos de interrupção dessa apatia, promovidos pelos próprios estudantes:

Eu senti o ambiente da escola bem morto comparado ao que a gente tinha a expectativa do que fosse. Teve um negócio muito legal com o 2º do ensino médio que era posterior a ocupação que foi sobre a questão negra, nunca tinha tido nada semelhante na escola, e a gente teve um dia da manhã só com atividades, com mesa de debates e tudo mais, e a galera *colou*... Nossa, foi massa, de verdade, foi massa! Mas depois disso não aconteceu mais nada. A menina também que tinha sido fundamental na organização disso ela mudou de escola porque ela queria ir para São Paulo estudar, e aí o clima da escola ficou bem morto mesmo, bem *paradão*. (Bianca, escola ocupada do centro)

Os relatos mostram que a experiência vivida em 2015 e as mudanças vislumbradas pelos estudantes trouxe expectativas ao retornarem para o ano letivo regular.

As percepções sobre o que ficou das ocupações são diferentes de acordo com o significado e a subjetividade de cada um. Alguns estudantes viram mudanças significativas que, para eles, fizeram toda a movimentação precedente “valer a pena”, outros se frustraram ao perceberem que o resultado não se aproximava com o que era esperado.

Ainda assim, todos os entrevistados reconheceram a importância do grêmio estudantil como mecanismo de organização, participação e possível intervenção na vida escolar. Na escola do centro, além do grêmio houve a criação de uma “câmara de representantes de sala”¹¹⁰, para cumprir a função de estabelecer diálogo direto entre as salas de aula e o grêmio¹¹¹. Na escola da periferia a criação do grêmio não era proibida, no entanto, a partir da experiência de ocupação houve uma alteração no significado dado e no posicionamento dos ocupantes frente ao grêmio, que compuseram a chapa que esteve na gestão da entidade em 2016. Segundo eles, foi aí que a direção começou a criar empecilhos:

[...] antes de ter participado da ocupação o grêmio era uma coisa, depois de todo esse processo, o grêmio já era outra. A gente já não via o grêmio como aquele grupo de alunos que faz algo. A gente via o grêmio como aqueles que representavam a escola. [...] pra mim foi completamente diferente e a responsabilidade caiu muito forte, porque a gente precisava ter pessoas ali que tivessem comprometidas, se precisasse fazer algo de novo o grêmio ia... a gente ia fazer... no sentido de vai precisar ocupar, vai precisar de alguma coisa, vai precisar chamar os alunos pra fazer algo... e a gente chegou acho que a levar palestras pra lá, [...] mas foram poucas coisas, até porque quando a gente foi fazer era tudo muito burocrático, era tudo muito bem documentado que elas queriam exigir da gente pra dificultar mesmo. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

Em um contexto político e social de maior polarização social e após um processo de luta que, dada sua intensidade, gera desgastes e reações, o próprio governo do estado passou a “incentivar” a criação de grêmios estudantis em 2016 sob a tutela de um cronograma prévio para a inscrição das chapas, datas para debates e para a votação, além de reuniões conjuntas com representantes discentes das chapas eleitas, docentes e representantes das Diretorias de Ensino¹¹². No ano de 2018 o governo do estado disponibilizou uma verba de

¹¹⁰ “[...] foi criado uma câmara de representantes de sala para poder ajudar o grêmio com as especificidades de cada turno porque o grêmio era a maioria do noturno e de manhã a gente estava sem a presença deles [...]. Era um representante por sala, as reuniões eram semanais, a gente fazia pautas, mandava pro grêmio, o grêmio tinha um tempo pra responder, se eles respondessem com não e negando alguma das propostas a gente acatava, se eles não respondessem simplesmente a nossa proposta a gente mandava uma segunda vez, e se eles não respondessem a gente tinha o direito de ir se organizando pra tentar resolver aquela questão, era mais ou menos isso.” (Bianca, escola ocupada do centro).

¹¹¹ Duas chapas disputaram o grêmio, uma com maioria de estudantes que participaram da ocupação do período matutino, e outra chapa com maioria de estudantes do período noturno, com Gustavo, que também participou da ocupação. Quem ganhou foi a segunda chapa, com maioria de estudantes do período noturno.

¹¹² Para o ano de 2019 também foi estipulado um calendário por parte da SEDUC-SP para a eleição de representantes de classe e para o processo de inscrições, formação de chapas e eleição do grêmio estudantil. O ano letivo teve início no dia 1 de fevereiro, e a eleição dos representantes de classe (uma menina e um menino)

R\$5.000,00 para que os grêmios realizassem “ações de melhoria à comunidade escolar”¹¹³, declarando “criar uma política de incentivo às equipes gremistas”, “para carimbar o empoderamento dos jovens no papel do Grêmio Estudantil”¹¹⁴.

Outro exemplo que dialoga com o supracitado, é o Projeto Gestão Democrática proposto em 2016, que consistiu em um cronograma de “debates” com a comunidade escolar para discutir “a escola que queremos”, com o objetivo de “ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e da sua comunidade”¹¹⁵, no entanto, além de composto por espaços restritos, os debates não tinham nenhum poder deliberativo (FREITAS, 2016a).

Lisete Arelaro, Márcia Jacomini e Silvio Carneiro (2016) realizaram um resgate histórico a partir do momento que, com o processo de redemocratização, reivindicações por parte de estudantes e docentes foram realizadas para a introdução de princípios da gestão democrática na educação da nova Constituição de 1988. Os autores mostram como a “gestão democrática” apareceu em alguns documentos oficiais para a educação desde então. Deste modo, embora a “gestão democrática” esteja contemplada enquanto princípio na LDB/1996 e na própria Constituição, os autores destacam que nem o que a legislação propõe foi implementado nas instituições públicas, como é o caso dos conselhos de escolas, por exemplo, que deveriam ser paritários e deliberativos, mas em geral funcionam de maneira burocrática e vertical (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016).

Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) identificam que a gestão da SEDUC-SP ressaltou a “bandeira da gestão democrática” após os protestos estudantis de 2015. Ou seja, o movimento de ocupações impôs a volta desse debate. No entanto, mesmo com projetos de

deveriam ser realizadas até o dia 8 de fevereiro, após uma semana do início das aulas. As eleições para o grêmio deveriam ser realizadas até o dia 28 de fevereiro. É possível ver o calendário completo e mais informações no site da SEDUC-SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-o-calendario-das-eleicoes-dos-gremios-estudantis-2019/>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

¹¹³ Reportagem veiculada no site da SEDUC-SP no dia 29 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/com-verba-gremios-estudantis-poderao-trazer-melhorias-a-comunidade-escolar/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

¹¹⁴ “A iniciativa vem para carimbar o empoderamento dos jovens no papel do Grêmio Estudantil. Esse valor rendeu projetos liderados pelos próprios alunos, sendo grande parte investido em material de consumo e manutenção”, afirma Raphaella Burti, coordenadora do Orçamento Participativo Jovem e membro da equipe responsável pelo Grêmio Estudantil da Secretaria da Educação”. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/gremios-estudantis-ganham-forca-com-verba-orcamento-participativo-jovem/>>. Acesso em 10 jan. 2020.

¹¹⁵ O projeto teve algumas etapas: o “diagnóstico”, que consistiu no preenchimento de questionários on-line (com perguntas pré-estabelecidas que, quando não eram para assinalar as opções já determinadas, possuía limite de caracteres para a escrita) em que não apenas docentes, estudantes e demais membros da comunidade escolar podiam responder, mas também “entidades com missão ligada à Educação” poderiam contribuir para a construção da “escola que queremos”. Depois desta primeira etapa, seguiram momentos de “debates” locais e regionais em 2017, além da previsão de um encontro estadual entre o mês de outubro de 2017 e o primeiro semestre de 2018, que não ocorreu. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

“gestão democrática”, toda a forma como a educação escolar é organizada e concebida retira as possibilidades de autonomia e participação real. Destacamos no primeiro capítulo desta pesquisa o fato da organização escolar e curricular estar subordinada aos mecanismos internacionais de “qualidade”, que toma como parâmetro a gestão empresarial e as avaliações externas. Em face disso, se o conteúdo curricular é determinado de maneira heterônoma, não há espaço para propostas democráticas e inovadoras que partam da própria comunidade escolar (ARELARO, JACOMINI, CARNEIRO, 2016). Nesse sentido, os autores questionam:

No limite, os mecanismos de gestão democrática passam a ser vistos como um instrumento de “mediação de interesses” apoiados em uma plataforma de decisões preestabelecidas. Suponhamos, por exemplo, que o Conselho de Escola decida validar sua proposta pedagógica por outros critérios diferentes do IDESP. Como a SEE/SP operaria com tal decisão?”. (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1155)

Visto que em variadas escolas muitos estudantes viram a continuidade da sua organização e participação política pela via do grêmio estudantil, o governo do Estado estipulou medidas para tentar controlar os grêmios através da incorporação de discursos que dizem estimular a participação democrática, sem de fato abrir espaço para diálogo e poder de decisão por parte dos estudantes. Sendo assim, do nosso ponto de vista, não restam dúvidas sobre o interesse em controlar a organização estudantil após o processo de ocupações, o que evidencia as disputas e a tentativa de apropriação e cooptação do movimento.

Não é por acaso que existem muitos relatos de casos de tensões nas relações entre ocupantes com docentes e direções das escolas. Na escola da periferia Cláudio e Artur lembram da ata assinada pela diretora ao fim da ocupação que continha a garantia de que não haveria nenhum tipo de retaliação ou perseguição aos estudantes e aos docentes que apoiaram o movimento. No entanto, mesmo assim houve o relato de casos de perseguição:

Mudou muita coisa na escola. Não foi para melhor. Infelizmente a gente tinha repressão por parte da direção, por mais que eles tivessem assinado um termo que não ia ter repressão, que não ia expulsar nenhum aluno, tinha muita repressão não só da minha parte, mas por parte de outros alunos também, tanto que eu não podia nem sair da sala pra ir ao banheiro que a inspetora já estava olhando, vendo o que eu ia fazer... eu não podia fazer nada, me sentia muito preso na escola. Tanto que uma vez eu estava indo ao banheiro e a professora não tinha autorizado, porém eu fui porque eu estava *apertado* aí eu saí e assim que eu voltei pra sala estava a inspetora lá, e falou que eu ia tomar suspensão por não ter pedido pra sair ao banheiro, por não ter autorização pra ir ao banheiro. Aí eu peguei 3 dias de suspensão por isso. Então teve muita repressão por parte da direção contra nós. Não só contra mim como de diversos alunos que por bem preferiram mudar de escola, tanto que eu mesmo achei por bem mudar de escola porque eu não estava me sentindo mais confortável estudando naquele local. (Artur, escola ocupada da periferia)

Não mudou em nada a escola, só teve tendência a piorar, e chegou a piorar... (João, escola ocupada da periferia)

Ou seja, por mais que os representantes da SEDUC-SP discursassem sobre participação e democracia, nalguns casos o cerceamento foi direto, assim como a elevação do autoritarismo era evidente, o que fez com que dois dos estudantes entrevistados, Artur e João, optassem pela transferência de escola devido à perseguição sofrida. Já na escola do centro, os estudantes conquistaram alterações importantes na forma de organização estudantil dentro da escola, no entanto, a possibilidade de organização não se reverteu em outras mudanças na estrutura escolar ou em uma oposição consistente à continuidade da “reorganização” e outras medidas de precarização do ensino, já que o governo estadual retomou a “reorganização” implementando-a de maneira silenciosa e velada (GOULART; PINTO; RIBEIRO, 2016; GROppo, 2018), como mostram os dados levantados pela APEOESP. De acordo com a entidade, centenas de salas de aulas foram fechadas ano a ano no estado de São Paulo, chegando em mais cerca de 3.000 salas de aula fechadas somente nos anos de 2016 e 2017, sendo que em 2015 já haviam fechado mais de 3.000 (APEOESP, 2017). Nos anos seguintes denúncias como essas voltaram a aparecer.

Nos parece que as principais expectativas desses ocupantes ao retornar para suas escolas se referiam às mudanças no cotidiano, com atividades diferenciadas, com a possibilidade de uma participação estudantil ativa e com poder de intervenção e decisão. No entanto, para um governo que continuava a implementar a “reorganização” mesmo dizendo suspendê-la para debate, era necessário impedir a “ocupação” de volta naquele espaço. Ter a ocupação de volta era ter um espaço propício para que o corpo estudantil pudesse continuar o que aprenderam durante as ocupações através da sua independência e auto-organização.

Este processo de cerceamento estatal não necessariamente ocorreu através de deliberações proibitivas, uma das formas utilizadas foi por via da incorporação da organização estudantil dentro da burocracia da SEDUC-SP, como por exemplo, a partir da iniciativa da Secretaria de Educação de criar grêmios de cima para baixo sob o discurso de abertura de diálogo e de democratização da gestão, quando, na realidade, se tornou explícito o autoritarismo e a tentativa de estabelecer tutelas do governo nas entidades estudantis.

Dessa forma, os relatos mostram que mesmo com a vitória do movimento secundarista, esses estudantes encontraram diversas dificuldades para dar continuidade às mudanças propostas dentro das escolas. Por um lado, enfrentaram perseguições e barreiras determinadas sobretudo pelas direções. Por outro lado, vimos que o Estado tomou medidas para tentar manter sob sua guarda aqueles que queriam movimentar a participação estudantil

na escola pela via dos grêmios. De uma forma ou de outra, o potencial formativo vivido através da auto-organização e da autonomia foi atravancado pela coação e o controle estatal.

De outro ponto de vista, cabe a indagação sobre a possibilidade das críticas ao que foi a escola após as ocupações e o desânimo que alguns dos entrevistados demonstraram para com ela, ser justamente fruto de uma conscientização em relação à um modelo engessado de participação pautado pela monotonia e previsibilidade do cotidiano escolar, que continuava cerceando vontades e, em muitos casos, oferecendo “mais do mesmo”. Cabe destacar, que durante as ocupações haviam vivido e avistado um horizonte de possibilidades através da livre expressão das opiniões e de se colocarem enquanto sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

4.2. Ocupações em 2016: enfrentando a violência estatal

Em 2016, estudantes que haviam participado das ocupações tentaram dar continuidade à organização do movimento secundarista. Para isso, criaram o “Movimento Secundarista de Campinas”¹¹⁶. Fernanda contou que enquanto em 2015 as reuniões entre escolas aconteciam entre “líderes” das ocupações, em 2016 a articulação passou a ser feita pela via dos grêmios estudantis.

Através da página do *Facebook* do “Movimento”, identificamos pelo menos 13 chamamentos de reuniões entre 12 de abril e 11 de novembro, além de pelo menos 6 manifestações de rua também entre abril e novembro. As pautas das manifestações e das reuniões giraram em torno da denúncia da máfia da merenda, contra a PEC 241 e a Reforma do Ensino Médio, e não ocorreram somente na região central, pelo contrário, várias reuniões e manifestações foram convocadas para acontecer na região do Ouro Verde e do Campo Grande, o que expressa uma atuação importante dos estudantes da periferia alterando a lógica

¹¹⁶ Na página do Movimento foi anunciado que: “Somos secundaristas das escolas públicas de Campinas e, viemos a partir dessa página nos manifestar e facilitar a comunicação dos vários estudantes da cidade. Desde 2013 nós alunos estamos nos manifestando pelas ruas de Campinas, e o que começou com atos contra a passagem, evoluiu para ocupações de escolas tanto centrais, quanto periféricas. Hoje somos vários os indignados com os ajustes do Alckmin, que fechou várias salas e, fez ajustes em matérias e programas que se destinavam a nós. O Movimento Secundarista das Escolas de Campinas deve se reerguer ainda mais forte do que foram as ocupações. Devemos buscar lutar e juntar a cada dia mais estudantes dispostos a travar essa batalha rumo a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Logo, convidamos todos vocês a curtirem a página, mandarem informações de como estão suas escolas, dar ideias de manifestos e se manterem informados através daqui. O Movimento Secundarista de Campinas somos todos nós, secundaristas em luta!” Cf. <https://www.facebook.com/MSdeCampinas/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

anterior de centralização dos debates políticos nas escolas do centro. No entanto, a articulação não foi duradoura:

Teve o *Movimento Secundarista de Campinas* que a gente tentou criar... chegou a rolar algumas reuniões [...]. A gente queria criar mesmo uma rede de articulação de secundaristas para continuar... só que não rolou... depois de um tempo acho que vai desgastando, né? Tem várias questões... (Paula, escola ocupada do centro)

Para entender o porquê da dificuldade na continuidade da organização estudantil, é essencial compreender o contexto localizado. Vejamos.

Entre abril e maio de 2016, houve um novo ciclo de ocupações de escolas em São Paulo, dessa vez nas escolas Técnicas Estaduais (ETECs), no Centro Paula Souza e na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP). Os estudantes se mobilizaram contra o escândalo do roubo da merenda no governo Alckmin (TAVOLARI et al., 2018), acompanhado da piora das merendas oferecidas nas escolas¹¹⁷. Esses estudantes enfrentaram duras repressões logo no início do movimento, inclusive com a intervenção da Tropa de Choque e com um parecer jurídico emitido pela Procuradoria Geral do Estado de São Paulo (PGR-SP) no dia 10 de maio que permitia que a Polícia Militar realizasse a reintegração de posse em prédios públicos sem antes ter que recorrer ao sistema judiciário¹¹⁸. Com isso, no dia 13 de maio ocorreram reintegrações em três Diretorias de Ensino e em uma ETEC sem mandado judicial. A polícia prendeu 89 pessoas, sendo 43 adolescentes e 46 maiores de idade (PATTA, 2017). Paula, que esteve em São Paulo apoiando essas ocupações relatou:

Nessas ocupações [de 2016] eu fui 3 vezes pra DP. Uma em São Paulo e duas vezes aqui [em Campinas]. [...] Logo depois que acabou o movimento por conta da reorganização, eles soltaram o lance da merenda e as ETECs e algumas das escolas em São Paulo ocuparam e aí eu fui pra lá. Eu fiquei na ETEC central... aquela toda de vidro, toda chique... que teve várias reportagens que o BOPE entrou, aí teve que sair porque a reintegração foi anulada... e aí eu cheguei lá um dia antes da reintegração oficial deles aparecerem. Eu fiquei lá uns 20 dias ocupando com eles, fui pra Secretaria da Educação lá na Vila Mariana. [...] Foi quando o Alexandre de Moraes assumiu... [...] onde a gente estava tinha caseiro e aí ele abriu o portão dos

¹¹⁷ O escândalo das merendas veio a público em janeiro de 2016 e envolvia a Cooperativa Orgânica Agrícola Familiar (COAF) e diversos políticos, o principal deles Fernando Capez (PSDB) – então presidente da ALESP –, em um esquema de propina e superfaturamento de contratos de fornecimento de merenda em diversos municípios do estado de São Paulo. Após as ocupações estudantis foi aberta uma CPI para investigar o caso, mas em dezembro do mesmo ano a comissão encerrou os trabalhos sem chegar a nenhuma conclusão relevante. O então secretário da educação de São Paulo, José Renato Nalini, que assumiu a pasta em 2016 para substituir Herman Voorwald, ao comentar sobre as denúncias dos estudantes sobre a falta de merenda nas escolas e sua baixa qualidade (em meio ao escândalo da máfia da merenda) para o jornal O Estado de S. Paulo, disse: “Nada como as mães para acompanhar como é que está a merenda do seu filho. Eu sonho com uma escola em que houvesse uma horta, houvesse um galinheiro, e que a merenda fosse feita e elaborada pelas mães. Há comida feita com mais amor do que pelas mães?”. Segundo ele, “o Estado economizaria, a merenda seria muito melhor e sobriaria recurso para remunerar melhor o nosso pessoal” (TOLEDO, 2016).

¹¹⁸ Esse parecer foi emitido a pedido do então secretário de Segurança Pública de São Paulo, Alexandre de Moraes, que atualmente é ministro do STF indicado por Michel Temer.

fundos e eles conseguiram entrar... foi a cena mais feia que eu já vi em toda a minha vida em questão policial. [...] Não tinha ninguém ali, era 6h da manhã, eles podiam fazer o que quisessem com a gente e fomos ameaçados de várias maneiras. [...] Eu acho que fui uma das pessoas que menos passei... porque um me pegou pelo braço, o outro pelo outro e o outro pela bolsa, literalmente me arrastaram. Mas eu lembro que eu olhei pra trás e eu vi o [...], que é um cara negro e ele estava tentando segurar e o cara [o policial] mobilizou ele pelo pescoço, ele ficou sem respirar, a língua dele pra fora... ele ficou roxo e jogaram ele dentro do camburão. Nisso eu já estava dentro do camburão. A gente ia gritando no ônibus e aí eles vinham várias vezes com aquelas armas e diziam que a próxima ia levar um tiro... Eles levaram a gente num terreno “x”, fez todo mundo descer e começaram a filmar a cara de todo mundo. Aí uma menina questionou, ela levou vários tapas na barriga e na cabeça... várias coronhadas... eu lembro que eles falaram “quem vai ser o próximo?” Aí eles mandaram a gente subir e ficaram dando várias voltas, nisso a gente ficou mais de duas horas andando por São Paulo, até que levaram a gente pra uma DP X. Foi bem *pesado*. (Paula, escola ocupada do centro)

Em âmbito nacional, ocupações também ocorreram em outros estados como no Rio de Janeiro, Goiás, Ceará e Rio Grande do Sul. Em Goiás e no Rio Grande do Sul ocorreram contra políticas educacionais de cunho neoliberal impulsionadas pelo PSDB, como a entrega da administração das escolas às Organizações Sociais (OSs) em Goiás. No Rio de Janeiro foi contra o sucateamento da educação em unidade com a greve de professores estaduais e, no Ceará, além de pautas relativas ao financiamento para a educação, também estavam em apoio a greve de professores (GROPPO, 2018; XIMENES et al., 2018).

As ocupações no Ceará nos revelam dois aspectos importantes no que se referem às problemáticas envolvidas na reação ao movimento de ocupações. Em primeiro lugar, a educação escolar neste Estado é usada como exemplo de “qualidade” na educação como propaganda de reformas empresariais. Salomão Ximenes et al. (2018, p. 146) destacam que:

Para muitos tecnocratas, o estado é exemplo de sucesso em reformas gerenciais na educação, em avaliação externa, responsabilização de escolas e docentes e focalização do ensino, de alfabetização precoce e concentração de aulas em português e matemática. Descolando-se dos demais estados da região, o Ceará sobe nos rankings nacionais de aprendizagem mensurada em avaliações externas aplicadas aos estudantes.

No entanto, entre abril e agosto de 2016, após o anúncio de contingenciamento de recursos e consequente demissão de professores por parte do governo desse estado, uma intensa mobilização por melhorias na educação emergiu, iniciando com a greve docente, expandindo pautas e ampliando força através do movimento secundarista de ocupações¹¹⁹.

¹¹⁹ “No Ceará, conforme adiantamos, a referência nacional de sucesso em reformas gerenciais orientadas à produção de resultados de aprendizagem, o contingenciamento brutal de recursos anunciado pelo governo petista em 2016 e a consequente demissão de milhares de professores com contratos precários desencadeou uma greve docente e, posteriormente, a ocupação de mais de 60 (sessenta) escolas por estudantes. A pauta de reivindicações, assim como o período de mobilização dos estudantes, entretanto, superaram em muito o movimento docente. Tratava-se de denunciar a precariedade das escolas e de exigir condições básicas para sua

Ou seja, mesmo que o estado figure entre “as melhores escolas” do país, essa realidade é questionada quando se tem contato com a situação de desigualdade no acesso, precariedade das condições de trabalho e das escolas que motivaram as referidas mobilizações (XIMENES et al., 2018).

O segundo aspecto de destaque é a reação e repressão estatal que foi marca do movimento em 2016. Para Ximenes et al. (2018) entre todos os estados que passaram por ocupações, o Ceará foi onde mais aberta e massivamente houve repressão, perseguição e responsabilização dos estudantes pela via de ato infracional e até penalmente no caso dos maiores de 18 anos. Cabe destacar que essas ações ocorreram pela via do próprio governo do estado que estava sob gestão do PT. Segundo Ximenes et al. (2018, p. 165) “Na antessala de declarações, compromissos e termos formais, na saudação cínica ao protagonismo juvenil, armava-se uma resposta dura, uma típica ação reacionária”. O secretário da educação decidiu ele próprio ir à polícia com pedidos de investigação policial que afetou mais de 300 estudantes (XIMENES et al., 2018). Com a repercussão frente aos problemas e inconsistências no processo e a situação de constrangimento e “perseguição sem precedentes” aos estudantes, os procedimentos de investigação foram suspensos. No entanto, conforme destacam os autores, o recuo não ocorreu na prática, especialmente tendo em consideração os estudantes maiores de 18 anos que continuaram sendo investigados (XIMENES et al., 2018).

No segundo semestre, um novo movimento de ocupações se desenvolveu em vários estados contra a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241 (quando aprovada, EM nº 95). Foram mais de 1000 escolas ocupadas em todo o Brasil, com ocupações de Diretorias de Ensino chegando a mais de 800 escolas ocupadas no Paraná (SCHLESENER; FLACH, 2018).

No Paraná e em todos os estados onde houve ocupação ocorreu algum tipo de intimidação e repressão direta ao movimento¹²⁰. No estado de São Paulo foram poucas as

melhoria, reivindicavam em geral ,a melhoria da merenda escolar, a reforma da infraestrutura dos prédios escolares, a maior democratização da gestão escolar e a inclusão de temáticas de gênero e o combate à discriminação nos currículos escolares” (XIMENES et al., 2018, p. 152).

¹²⁰ No Distrito Federal, um juiz deu aval para a PM praticamente torturar estudantes, autorizando o corte de fornecimento de água, energia, gás, alimentos e entrada de parentes nas escolas ocupadas, autorizou também a utilização de aparelhos sonoros pela polícia, colocando ainda a prática de crime de corrupção de menores para perseguir ocupantes maiores de idade que estivessem no local. De acordo com a reportagem veiculada pela revista Valor Econômico, o processo de número 2016.01.3.011286-6 em que as orientações eram dadas pelo juiz da Vara de Infância de Juventude do Distrito Federal estava sob sigilo de Justiça. AGOSTINE, C. Juiz autoriza privação de sono para desocupar escola no DF. *Valor Econômico*, 1 nov. 2016. Disponível em: <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2016/11/01/juiz-autoriza-privacao-de-sono-para-desocupar-escola-no-df.ghtml>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

escolas ocupadas no segundo semestre, tanto pelo desgaste acumulado, mas sobretudo por causa de “táticas intimidadoras usadas pelas forças policiais” (GROPPO, 2018, p. 105). Em Campinas, algumas escolas foram ocupadas, com episódios de agressão por parte da Polícia Militar em manifestações de rua, reintegração de posse e detenção de estudantes.

A escola da periferia também foi ocupada em 2016, junto com mais de 5 outras escolas da mesma região da cidade. É interessante perceber que novas escolas que não haviam se incorporado ao movimento em 2015 foram ocupadas nesse momento. Na região do Campo Grande, duas das escolas ocupadas tiveram participação importante de estudantes transferidos que haviam participado das ocupações no ano anterior. Ou seja, os rearranjos tomados a partir da perseguição que alguns desses estudantes sofreram, serviu para a divulgação da experiência e ampliação do movimento.

Lá [na escola a qual foi transferido] eu também criei forças e fiz o movimento estudantil lá, fiz o grêmio... [...] a gente chegou a ocupar as escolas de lá contra a reforma trabalhista e previdenciária. (Artur, escola ocupada da periferia)

No entanto, Fernanda, que também participou da ocupação em 2015 e em 2016, contou que a repressão policial aumentou com casos de policiais que foram para as ocupações sem identificação, além de outros movimentos de oposição, como membros do MBL¹²¹ que se organizaram para ir até as escolas fazer pressão pela desocupação.

Os movimentos “desocupas” das escolas também se intensificaram com responsáveis de estudantes, servidores, e Polícia Militar se reunindo para invadir e retirar os estudantes a força (SORDI; MORAIS, 2016), além da articulação de grupos organizados como o MBL, como já citado. Ou seja, nesta “segunda onda” de ocupações, as movimentações contrárias, a repressão estatal e o silenciamento da mídia sobre as lutas cresceram (GROPPO, 2018).

A atuação dos grupos contrários ao movimento localiza a análise no cenário de polarização que já marcava o contexto político e social do país. Os grupos de direita que atuaram de forma organizada contra as ocupações, já atuavam no bojo desse cenário de polarização, expresso pelos atos a favor e contra o *impeachment* de Dilma Rousseff ao longo do ano, com vozes reacionárias se incorporando às manifestações de rua, como os defensores de intervenção militar, e a consolidação do golpe institucional a partir do segundo semestre

¹²¹ Os membros do MBL, que também atuaram nos atos pró-*impeachment* de Dilma Rousseff (PT), se organizavam para ir às ocupações de escola em vários estados e pressionar pela desocupação ou deslegitimar o movimento, através de campanha nas redes sociais, divulgação de vídeos criminalizando o movimento e tentando taxa-lo de movimentação político-partidária.

de 2016, que, como destacamos, teve como intenção criar um ambiente mais propício para aprovação de medidas que retrocedem em direitos conquistados.

Deve-se salientar que medidas como o congelamento dos gastos públicos através da Emenda Constitucional nº 95 e a Reforma do Ensino Médio (cuja não aprovação era parte das reivindicações centrais do movimento secundarista e universitário de ocupações), além da Reforma da Previdência e posterior Reforma Trabalhista, foram as primeiras medidas com caráter antipopular propostas pelo governo de Michel Temer (PMDB).

Em âmbito educacional essas contradições também aparecem de forma explícita. Tanto no que se refere à aprovação de medidas como a Reforma do Ensino Médio e BNCC, que alinham a educação escolar à lógica de flexibilização do trabalho, mas também com propostas que caracterizam a censura no ambiente escolar, como representado pelo movimento Escola sem Partido e o avanço das escolas cívico-militares.

Tendo em vista o empenho em impedir o avanço do movimento de ocupações secundaristas, nos parece que foi uma resposta ao potencial que as ocupações e a organização estudantil demonstraram, podendo confrontar de maneira mais intensa essas políticas listadas, que traziam novos contornos para a já identificada precarização da educação.

4.3. Participação política em um contexto de polarização

O contexto de polarização, reação e repressão estatal enfrentado pelos estudantes que tentaram manter algum tipo de organização trouxeram efeitos difíceis de mensurar. Cláudio, ao lembrar das ocupações protagonizadas por ele e seus colegas em 2016 e 2017, expôs o impacto que a atuação dos grupos contrários ao movimento de ocupação gerou ao fazê-lo se questionar sobre se voltaria a participar de algo semelhante ou não:

[...] eu não sei se eu faria de novo [...] é que às vezes fica aquele sentimento... de não valeu a pena pelo tanto de xingamento que você escutou, por essas coisas... e tem outra parte de mim que se fosse pra ocupar mil vezes eu ocupava mil vezes, então eu fico dividido. (Cláudio, escola ocupada da periferia)

Já Paula da escola ocupada do centro, relatou sobre o medo que passou a sentir depois de vivenciar experiências marcadas pela forte repressão policial: “teve época que eu tinha medo, eu via a polícia e ficava ‘ai meu deus, eu tô com o rosto visado...’”.

Camila Fernandes e Thaisa Ferreira (2018) que entrevistaram 5 jovens que participaram das ocupações na cidade de Goiânia/GO em 2015 e 2016, relatam que, com o término das ocupações, a oficialização e implementação da EM 95 (então PEC 241), “houve

um silenciamento entre os participantes e a comunidade, o que levou ao adoecimento de alguns jovens participantes” (FERNANDES; FERREIRA, 2018, p. 106). Nesse caso, as autoras argumentam que os jovens relatam a importância do acúmulo político resultante, mas também a frustração devido a não continuidade dos processos iniciados durante as ocupações (FERNANDES, FERREIRA, 2018, p. 105).

Paula, que conta ser “parte da evasão escolar”, frequentou a escola durante o primeiro semestre de 2016, e sentiu que, assim como ela, muitas pessoas “cansaram”:

Eu sinto que as pessoas cansaram só, porque acontece, né... E aí cansaram da ocupação, então “ah, a gente já conseguiu o que a gente queria então a luta acabou”. Mas tinha várias outras coisas acontecendo [...] teve uns chamamentos que eu lembro, de reunir, fazer assembleia, mas foram poucos... (Paula, escola ocupada do centro)

É importante frisar que a dinâmica de vida desses estudantes, conforme se aproximaram do final do ensino médio, com as responsabilidades requeridas pela intensidade do trabalho, em sua maioria em conciliação com os estudos, implica em um distanciamento da vida política, dado que restam poucas horas da vida cotidiana que não são dedicadas ao trabalho e à escolaridade.

Mas aí em 2017 eu parei completamente por causa de estudo... (Bianca, escola ocupada do centro)

Em 2016 a minha participação já teve que ser um pouco reduzida [por causa do trabalho], também porque eu não podia me posicionar tanto, porque é meio perigoso você se posicionar muito. [...] entre os alunos corria os boatos de que não era bom se posicionar muito, e não ter foto rodando em jornal... eu trabalhava na SANASA, uma empresa pública, então acho que não era muito legal ficar se posicionando, por exemplo. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

[...] me chamaram pra ir acompanhar uma ocupação no Paraná [em 2016], mas como eu trabalhava, tinha um compromisso com o meu trabalho, então eu não pude ir... (Artur, escola ocupada da periferia)

Os estudantes que trabalhavam durante esse período, trabalhavam como Jovem Aprendiz ou em trabalhos informais, realidade coerente com o contexto de precarização das relações de trabalho e seu especial impacto entre os jovens, que são os principais atingidos pela informalidade e pelo desemprego. Sendo assim, com uma rotina de longas horas no transporte público para chegar até o trabalho como parte do cotidiano dos jovens da periferia, além da dedicação com os estudos para tentar romper com a barreira do vestibular que é ainda maior para estudantes que tiveram sua formação escolar em escolas públicas marcadas pelo

sucateamento, não apenas a participação política, mas o lazer e atividades criativas se tornam restritas.

Entre as várias dimensões da crise do capital, Virgínia Fontes (2017) identifica consequências que alteram e degradam as relações humanas, que passam a sofrer cada vez mais os efeitos da concorrência, da violência e da falta de tempo para viver as relações afetivas, já que o tempo é “sempre ocupado pela necessidade renovada de vender força de trabalho” (FONTES, 2017, p. 411):

Reencontramos a crise em dramáticos aspectos. Uma permanente crise psíquica, pois os seres sociais gastam o mais precioso de suas vidas, o tempo e sua capacidade de criação (o que nos permitiu a humanização), em atividades alienadas e embrutecedoras. O escasso tempo “livre” que resta, suficiente apenas para garantia do retorno ao trabalho, é alvo do capital, através do embrutecimento pela TV, pelas drogas, pela violência de cidades construídas contra os trabalhadores. Frustração reiterada dia após dia, o único mecanismo de escape é o que lhes aprisiona, o consumo. Na medida em que parcela expressiva da produção científica se converte em braço pesquisador para o capital — e não para a humanidade —, outras formas de suprimir a liberdade e convertê-la em necessidade estão em curso. (FONTES, 2017, p. 413)

Essa perspectiva elucida o quanto a dinâmica de vida que é dedicada à garantia da sobrevivência através da venda da força de trabalho, se torna mais dramática em momentos de crise. Tal contexto denota as mutações nas relações de trabalho e nas formas de produção do capital, marcadas pela precarização, flexibilização, informalidade e intermitência que trazem consigo o discurso de empreendedorismo, da colaboração e da resiliência. Esse cenário também altera as relações escolares já que, se tratando da educação escolar pública, constituem um meio para a formação de jovens que já trabalham em empregos precários ou que estão em busca de sua inserção no mercado de trabalho.

Ainda assim, a maioria dos entrevistados não se distanciou totalmente da vida política, sobretudo condicionados aos momentos de ascensões e enfraquecimento de ativismos que surgiram ao longo dos anos seguintes. Alguns diretamente impulsionaram ações políticas, como é o caso de João, que foi um dos principais responsáveis por convocar manifestações na região em que mora contra a Reforma da Previdência e contra o sucateamento da educação escolar em 2016, 2017 e 2018.

Fernanda, João, Artur, Cláudio e Gabriel, que participaram da ocupação da escola da periferia em 2015 e 2016, voltaram a impulsionar a ocupação da escola em abril de 2017, quando chamado um dia nacional de paralisação contra a Reforma da Previdência por um conjunto de centrais sindicais no dia 28 de abril. A ocupação, que teve início na sexta-feira,

durou até segunda-feira, com a chegada da Polícia Militar que foi chamada pela direção da escola para que os retirassem à força.

Os estudantes da escola ocupada do centro contaram que também participaram de algumas manifestações que ocorreram desde 2016, como contra a Reforma da Previdência, por justiça à Marielle Franco, contra Jair Bolsonaro antes das eleições presidenciais e contra os cortes na educação em 2019¹²², sendo que, claramente as responsabilidades com o trabalho e estudos, além da distância até o centro da cidade foram apresentados enquanto complicadores para a participação nessas manifestações. O argumento sobre a distância apareceu de maneira muito mais marcante durante os relatos dos entrevistados da escola ocupada da periferia.

Dentre os entrevistados, alguns passaram a militar de forma organizada em coletivos. Felipe faz parte de um coletivo de estudantes universitários e compõe a gestão do Centro Acadêmico de seu curso. Pedro tentou impulsionar o Diretório Acadêmico na Anhanguera, universidade em que estudava, mas encontrou barreiras por ser uma universidade particular e depois teve que trancar a faculdade por estar desempregado. Bianca faz parte de um coletivo feminista organizado por estudantes de seu curso, Paula militou em uma organização política por cerca de dois anos e saiu, e os outros entrevistados participam de manifestações e movimentos com pautas progressistas conforme surgem, além do posicionamento por parte de alguns via redes sociais.

Pesquisas que trabalharam com entrevistas mostram que alguns estudantes mantiveram sua participação política de forma organizada em coletivos (MARTINS et al., 2016; FERNANDES; FERREIRA, 2018), assim como outros assumiram um posicionamento apartidário e até antipartidário. Ou seja, mesmo com uma heterogeneidade no que se refere a participação política dos ex-ocupantes, essa participação se manteve ativa.

Parte das entrevistas foram realizadas cerca de um mês depois do segundo turno das eleições de 2018. As primeiras entrevistas (mais próximas ao resultado eleitoral) foram com Bianca e Carla, que apresentaram muita preocupação, ceticismo e medo com o que poderia acontecer, argumentando que viam a sua própria sobrevivência enquanto mulheres negras (uma delas lésbica) ameaçada.

¹²² Conversamos novamente com a maioria dos entrevistados em meados de 2019 e realizamos novas entrevistas também durante esse período. Não era o objetivo das entrevistas tratar sobre estas manifestações de 2019, porém, em alguns casos o assunto surgiu sendo citado por Bianca, Felipe, Artur, Marcelo e João. Felipe, ao relatar sobre a continuidade de sua participação política após as ocupações de escola contou que em 2016 “Teve o meio do caminho que dei uma desviada quem nem eu falei para você. Eu desinformado mesmo fui parar no ato do MBL. Que feio. [...] Errei, e não voltei mais. Mas por desinformação, inclusive levo isso aí pra minha vida, que as pessoas fazem muitas coisas por desinformação [...]”.

Frente a tantos casos de violência e até assassinatos, como o assassinato de Marielle Franco¹²³ em março de 2018, o assassinato do mestre Moa do Katendê¹²⁴, e de um ativista durante uma manifestação, mulheres violentadas nas ruas por pessoas declaradamente pró-Jair Bolsonaro (PSL), entre outros casos que ocorreram durante o período de campanha eleitoral¹²⁵, somado às falas do então candidato à presidência incitando a violência e questionando pautas históricas de movimentos sociais como a LGBTfobia¹²⁶, é compreensível a sensação de medo, sobretudo enquanto parte de setores historicamente mais vulneráveis devido às opressões de gênero, de raça e de sexualidade, além de serem jovens da classe trabalhadora.

Este cenário de polarização social que já estava presente, mas que foi tomando novos contornos, foi identificado por algumas estudantes como um dos fatores que contribuiu para a não continuidade de organização do movimento secundarista:

Aí passou o ano de 2016 e a gente teve esses vários acontecimentos que foi desmotivando a galera para 2017, eu caí na pressão do vestibular... a escola extremamente parada e eu fiquei extremamente desanimada. Nossa, e foi um momento onde as coisas estavam mais se polarizando, sabe... e eu falei caramba, parece que a gente saiu de um puta movimento... não sei se isso parecia uma bolha pra mim e pra mim era um lugar confortável... e a gente tá nisso... um povo louco apoiando o Bolsonaro. Não sei o que tá acontecendo... (Bianca, escola ocupada do centro)

[...] falando dessa onda contra que veio contra a gente... querendo ou não isso influencia bastante. A gente deixou um legado, mas aí vem toda essa onda contrária, toda essa onda conservadora que acabou colocando muito pra baixo aquilo que era pra ser lindo. (Fernanda, escola ocupada da periferia)

¹²³ “Marielle Franco é mulher, negra, mãe e cria da favela da Maré. Socióloga com mestrado em Administração Pública. Foi eleita Vereadora da Câmara do Rio de Janeiro pelo PSOL, com 46.502 votos. Foi também Presidente da Comissão da Mulher da Câmara. No dia 14/03/2018 foi assassinada em um atentado ao carro onde estava. 13 tiros atingiram o veículo, matando também o motorista Anderson Pedro Gomes”, consta no site oficial do mandato de Marielle. Até a presente data o crime não foi solucionado, com suspeitas de envolvimento de pessoas da política e milicianos carioca, e denúncia de desaparecimento de provas, a investigação segue em segredo de justiça. Mais informações: <<https://www.mariellefranco.com.br>>. Acesso em: 1 fev. 2019.

¹²⁴ O mestre de capoeira, Moa do Katendê, 63 anos, foi assassinado a facadas em Salvador/BA na madrugada do dia 8 de outubro de 2018, logo após se posicionar contra Jair Bolsonaro.

¹²⁵ O jovem Charlione Lessa Albuquerque, 23 anos, foi baleado e morreu durante uma carreata do candidato à presidência Fernando Haddad (PT), em 27 de outubro, no Ceará. Laysa Fortuna, mulher transexual de 25 anos, foi esfaqueada por um homem que gritava o nome de Jair Bolsonaro no dia 18 de outubro, no Sergipe. Uma travesti não identificada foi morta a facadas (aos gritos de “Bolsonaro, ele sim”) no centro de São Paulo, no dia 16 de outubro de 2018.

¹²⁶ “Em campanha eleitoral na cidade de Rio Branco, no Acre, o candidato do PSL, Jair Bolsonaro, voltou a fazer gesto de arma mas, nesta vez, com um tripé de câmera imitando um fuzilamento enquanto discursava em cima de um carro de som. “Vamos fuzilar a petralhada aqui do Acre, hein? Vamos botar esses picaretas para correr do Acre. Já que eles gostam tanto da Venezuela, essa turma tem de ir pra lá. Só que lá não tem nem mortadela, hein, galera. Vão ter de comer é capim mesmo”, disse enquanto levantava o tripé imitando estar atirando.” RIBEIRO, J. “Vamos fuzilar a petralhada”, diz Bolsonaro em campanha no Acre. *Exame*, 4 set. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

A vitória eleitoral de Jair Bolsonaro à presidência da República em 2018 mostra um desdobramento em que setores de direita são vistos como alternativa política ao descontentamento social existente. Rosana Pinheiro-Machado e Lucia Scalco publicaram um artigo intitulado “Da esperança ao ódio: juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo” (2018) e apresentaram o esboço de alguns dados coletados durante as eleições a partir de uma etnografia que fazem há alguns anos com jovens numa periferia de Porto Alegre/RS. As autoras pesquisaram os “rolezinhos” dos jovens de periferia nos shoppings, e explicam que estes foram uma espécie de “efeitos políticos colaterais” da inclusão financeira promovida durante o lulismo, com aumento de crédito e mobilidade social via consumo. Os “rolezinhos” eram um ato de lazer e um ato político com jovens que se colocavam em espaços que sabiam não ser para eles. Mesmo que não tenha se constituído como uma ação política organizada, Pinheiro-Machado e Scalco (2018, on-line) argumentam que notavam que:

[...] havia uma semente de mobilização e insurgência naqueles eventos no momento em que os shoppings fecharam as portas para eles e a imprensa do Brasil todo começou a discutir racismo, discriminação de classe e apartheid à brasileira.

As autoras argumentam que imaginavam que os “rolezinhos” poderiam conter uma “semente de insurgência”, marcada por certa ambiguidade que poderia pender para a esquerda ou para a direita, a depender da correlação de forças do contexto e das oportunidades políticas. Segundo elas, num primeiro momento, “as ocupações secundaristas - a virada anticapitalista da juventude - eram a prova cabal desse nosso argumento” (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2018, on-line), porém, perceberam que não. Em 2016 quando voltam ao campo de pesquisa, viram que estes mesmos jovens que veneravam marcas e estavam nos “rolezinhos” nos shoppings eram contrários às ocupações de escola.

Pinheiro-Machado e Scalco (2018) escrevem que em 2017 esses jovens que antes endeusavam as marcas as trocaram pela simbologia do “mito”. Isso aconteceu por alguns fatores, segundo elas, além da crise de 2014, o golpe e o governo de Michel Temer geraram uma “sensação de desamparo social” e “toda a narrativa acerca da emergência social e do direito de brilhar se esfacelou bruscamente em contexto de cores bastante opacas” (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2018, on-line).

Patta (2017), que fez entrevistas com jovens com idade entre 20 e 25 anos da zona leste de São Paulo em 2015, e discutiu sobre as percepções deles acerca da crise política, escreveu sobre o fato da “frustração com a vida” se traduzir em “frustração com a política”. Protestos como os de junho de 2013 e os contrários à Copa do Mundo eram legítimos para

esses jovens, mas também outras ações consideradas “anti-sistêmicas” poderiam ser, como por exemplo, um “voto de protesto” em um candidato como o Tiririca. Patta (2017, p. 14) relatou que:

[...] em uma das entrevistas, perguntei a um rapaz o que achava da ideia de impeachment de Dilma Rousseff que começava a ganhar força. A resposta do rapaz foi: “eu concordo, mas eu acho que tinha que derrubar todo mundo... todos eles... o povo que devia fazer o impeachment”.

No mesmo sentido, os jovens entrevistados por Pinheiro-Machado e Scalco (2018, on-line) viam o voto em Bolsonaro como uma espécie de “voto de protesto contra tudo o que está aí”. Encontramos argumento semelhante ao conversar com Artur, ocupante que participou da ocupação da escola de periferia em 2015, 2016 e 2017 e votou em Jair Bolsonaro na eleição de 2018:

[...] ou você votava em um ruim ou você votava em outro pior, então a gente teve essas duas péssimas escolhas pra tá fazendo. No primeiro turno eu votei no Haddad. Aí eu votei nele porque eu acreditava que o Bolsonaro era uma pessoa muito racista, homofóbico, uma pessoa “foda-se, vou matar todo mundo”. Aí depois eu repensei minha ideia, busquei informações, fui buscar relatos, conversei com pessoas também que entendem de política e vi que ele seria uma opção melhor. (Artur, escola ocupada da periferia)

[...] de 100%, 40% eu concordo com o que ele faz, tanto que ele é a favor do Escola sem Partido, ele é a favor de quem invade propriedade pública é terrorista... e também as reformas que ele faz, algumas é necessária, outras nem tanto no momento... então eu não concordo muito com a ideologia dele, porém pra mim acho que é mais acessível votar nele do que arriscar numa coisa que a gente já viu que causou uma bola de dívida gigante. [...] por mais que ele já falou muita bosta na vida dele mais jovem, [...] eu acho que ele amadureceu bastante, acho que ele é igual a qualquer outra pessoa, igual a mim, igual a você, eu mesmo já falei um monte de bosta, mas com o tempo a gente vai crescendo pessoalmente e a gente vai mudando as nossas ideologias, eu acho que hoje ele é uma pessoa que já não pensa mais o que pensava há 10, 5 anos atrás. (Artur, escola ocupada da periferia)

Consideramos importante destacar a fala de Artur pois, ainda que tenha argumentado sua convicção na “luta” para a transformação da realidade e destacado a importância de sua participação no movimento de ocupações como fonte de politização e mudança de visão de mundo, ele adotou um posicionamento contraditório, já que corroborou com um discurso que criminaliza os movimentos sociais e é pela censura dentro do ambiente escolar, dois dos aspectos que são diretamente antagônicos ao movimento de ocupações de escola.

Não nos cabe discutir aqui o posicionamento individual de determinado participante, mas nos cabe considerar que tal posicionamento tenha aparecido na pesquisa e, embora não seja majoritário dentre os jovens, pode refletir algo acerca do conteúdo do

movimento e da consistência dos processos de debates e formação política, diante de uma conjuntura complexa e de grandes transformações. Talvez possamos dizer que além da combatividade da forma de luta, em alguns casos, a formação pôde em seu conteúdo, ser capturada pela reação estatal e pelos meandros e intermitências da dinâmica política nacional. Conforme buscamos abordar, são vários os fatores que condicionam e interferem nessa questão.

De acordo com Kimi Tomizaki e Marcelo Daniliauskas (2018), até os anos 80 desenvolveu-se nos estudos sobre juventude interpretações sobre a relação dos jovens com a política, a qual uma das tendências é aquela que toma processos precedentes, como a participação de estudantes na luta contra a Ditadura Militar e compara tal momento à atuação política desse setor em outros períodos. Este modo de conceber a postura juvenil como crítica e contestadora enquanto características intrínsecas, levou a uma interpretação que enxerga a juventude de agora como desinteressada por política, como se tivesse hegemônica pela ideologia individualista neoliberal. No entanto, conforme argumentam os autores, outras pesquisas indicam que a identificada “falta de interesse” parte de uma desilusão com a política tradicional, ou seja, que não é pelo desconhecimento, mas pela negação da política tradicional, seus meios institucionais e organizações tradicionais e a aproximação com formas de ação mais próximas ao cotidiano, por exemplo, através de movimentos culturais e identitários.

A própria experiência das ocupações desconstrói esta visão de apatia, desinteresse e individualismo, já que estudantes secundaristas vivenciaram um processo coletivo de luta que naquele momento se confrontou com o individualismo tão presente em muitos espaços de convivência.

Além disso, conforme Tomizaki e Daniliauskas (2018) apresentam, a pouca participação política de pessoas dessa faixa etária pode estar mais creditada a falta de espaços e experiências que tenham demonstrado a viabilidade e efetividade desses envolvimento. Desse modo, os autores argumentam que para analisar a participação juvenil, é necessário levar em conta quais são as condições efetivas para a existência real dessa participação, por exemplo, se existe estímulo por parte da família e da escola e, além disso, adicionamos o contato e identificação com os próprios grupos políticos existentes.

A inserção no mercado de trabalho já se mostra como um fator objetivo que, em muitos momentos, se contrapõe à participação, tanto pelo tempo consumido pelo trabalho, quanto por cautelas que são tomadas para a não exposição tendo em vista a necessidade de garantia do emprego. Por outro lado, os argumentos trazidos por Pereira-Machado e Scalco

(2018), bem como por Patta (2017), mostram que jovens que viram grupos com posicionamento de direita como alternativa política também expressaram posições contrárias à política tal como “está aí”. Para Fontes (2017) o descrédito popular na política foi fomentado pelos últimos governos que aprofundaram contrarreformas, governando através da conciliação, enquanto promovia “parcas melhorias” para a população e acenava uma “imagem” democrática.

O cenário de crise política e crise de representatividade que se abriu com junho de 2013, expresso pela insatisfação popular frente à degradação das condições de vida, descrença frente ao PT enquanto alternativa política, com mobilizações populares que despontaram e tomaram as ruas, marcam a “abertura societária” que deu origem à uma polarização social entre esquerda e direita que apresentam distintas visões e projetos para a sociedade brasileira (BRINGEL; PLEYERS, 2015).

Por mais que, em geral, os posicionamentos de setores que se declaram como sendo de direita sejam conservadores ou reacionários, o que parece não ser contraditório com o sistema político tal como é, frente a todo o cenário de crise política e crise de representatividade que se abriu com junho de 2013 expressa pela descrença à alternativa representada pelo PT e as mobilizações que despontaram, esses grupos de direita se colocaram de forma organizada para gerir o sistema político.

Além disso, muitos desses estudantes deixaram de ter um espaço coletivo para debate e troca de percepções e opiniões sobre temas que estimulem sua participação. Nesse sentido, Fernandes e Ferreira (2018, p. 106) argumentam que:

O fim das ocupações não possibilitou a continuidade de espaços e de atividades de trocas como as que foram vivenciadas. Os jovens relataram que não houve a manutenção das conversas, dos diálogos nos conflitos, das trocas de saberes e, no limite, foi colocado um fim para as possibilidades de resolução de conflitos e de espaços de encontros.

Em vista disso, outro aspecto relevante a ser problematizado em futuras pesquisas é sobre o que ficou para estudantes que estão nas escolas atualmente enquanto experiência política ou até mesmo enquanto saldos organizativos para o próprio movimento estudantil.

Fontes (2017) expressa que nas manifestações de junho de 2013, os “setores populares, estudantes, os trabalhadores sindicalizados ou não, assistiram ao início da crise através das lentes do desencanto com a política”, só que as manifestações compostas por milhares de pessoas nas ruas, “não redundaram em novas organizações”: “Foram rapidamente do fascínio ao susto com as manifestações da direita, em 2015, que

explicitamente os discriminava, culpando a pobreza e a democracia pela então incipiente crise econômica” (FONTES, 2017, p. 424).

Em um sentido parecido, Breno Bringel e Geoffrey Pleyers (2015) escrevem que após junho de 2013 a não manutenção de “organizações e formas de ações mais estruturadas” pode ser um limite para prolongar no tempo ideias e práticas políticas inovadoras, sem uma condução para além do protesto localizado.

Como exemplo, o próprio *Comando de escolas Ocupadas* foi criado como uma forma de organização estudantil independente. No entanto, grupos que dirigem entidades que possuem práticas como as descritas pelos ocupantes de apropriação e negociação por fora da organização real dos movimentos, tal qual a UBES, não deixaram de existir, não havendo nenhuma alternativa que pudesse prolongar as ideias e experiências de forma orgânica no seio dos espaços estudantis.

O processo de luta é reconhecido enquanto gerador de formação política, que mudou a visão de mundo e a relação com o espaço, e foi uma experiência distinta à relação estranhada com o conhecimento que existe no cotidiano escolar (CATINI; MELLO, 2016). Conforme explicitamos, não é possível afirmar a profundidade e durabilidade dessas transformações, sobretudo porque as formas de agir, sentir e pensar vão estar condicionadas às relações materiais de existência.

Nesse sentido, não basta no discurso escolar de que a escola é para os alunos e que esses precisam ser proativos, ou apresentarem a importância do trabalho em grupo, por exemplo, se a base para as relações é divergente. Ou seja, as ocupações mostraram potenciais importantes para a transformação das relações concretas que podem ser estabelecidas, no entanto, existem limites colocados pela própria realidade social e a que vivemos no momento presente, diga-se de passagem, transborda contradições. Além de compreender toda essa complexidade, olhar para esse processo pode nos ajudar a refletir sobre como refutar projetos que querem apagar da história processos como as ocupações secundaristas que, mesmo com contradições, diferenças, potencialidades e limites, mostraram que outra escola é possível, que um movimento pode ganhar grandes proporções, envolver muita gente no processo, e alterar os rumos das coisas.

Considerações finais

O movimento de ocupações secundaristas que teve início no estado de São Paulo ao confrontar a política de “reorganização” escolar promovida pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB), foi um importante movimento que gerou impactos na trajetória de vida de seus participantes e nas perspectivas e possibilidades colocadas para a educação escolar. Ao instituir, por algumas semanas, uma escola sob comando estudantil, o movimento apresentou críticas e uma possibilidade de educação distinta da educação escolar predominante.

A “reorganização” acarretaria distintos prejuízos para a comunidade escolar, já que estudantes seriam deliberadamente transferidos para escolas mais distantes de suas casas e de seus locais de trabalho, sem ser consideradas as possibilidades reais de isso ocorrer, como as questões de transporte e segurança, além da quebra dos vínculos afetivos construídos dentro do ambiente escolar entre seus membros, tão importantes para as relações pedagógicas dentro das escolas.

O governo do estado pretendia implementar a medida de maneira autoritária à revelia das reivindicações contrárias de professores, estudantes e pesquisadores em educação. Com a ocupação dos prédios escolares, manifestações de rua e apoio de muitas pessoas, movimentos sociais, artistas, parlamentares, e organizações políticas, o movimento logrou derrotar o governo do estado de São Paulo e conquistar a suspensão da “reorganização”.

Este projeto esteve inserido no bojo das políticas neoliberais para a educação, que entendem a educação escolar a partir de uma lógica gerencial, e não está descolado de outras políticas que outrora foram implementadas no estado de São Paulo e no país. Em 1995 já fora realizado uma “reorganização” da rede estadual de ensino que também serviu para fechar salas de aula e dar início à municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2017 foi aprovada a Reforma do Ensino Médio que altera profundamente a estruturação do ensino médio, após massivas manifestações e ocupações estudantis contrárias ao projeto. Ou seja, esse projeto educacional não considera a participação estudantil e do professorado para a formulação e implementação das medidas, embora seja possível observar que em muitos momentos seus formuladores incorporam uma retórica de diálogo.

Em vista disso, vemos, cada vez mais, uma profunda imbricação entre o Estado e setores empresariais, com o próprio Estado passando a incentivar a privatização das relações educativas e despendendo verba pública para a iniciativa privada. Durante as ocupações, em muitos momentos os estudantes elaboraram críticas a esse projeto de educação, reivindicando participação e terem suas vozes ouvidas, bem como suas demandas

e vontades. Ademais, foi identificado pelos estudantes que o projeto de “reorganização” escolar não previa melhorias no ensino, mas justamente o seu contrário: o aprofundamento da desigualdade escolar e da inserção da educação pública numa lógica privatista de mercado.

Considerando que a formação escolar está inserida na formação da força de trabalho da juventude trabalhadora, é possível compreender melhor aquilo que pauta a educação a partir da dinâmica tomada no mundo do trabalho. Em vista disso, não é à toa que o discurso empresarial de incentivo à meritocracia e de “flexibilização” das relações educativas se fazem bastante presente nas recentes políticas educacionais, incentivadas pelo próprio Estado.

O processo de ocupações secundaristas ocorreu também num contexto de crise econômica e política no cenário nacional, com o aumento de uma polarização social após as jornadas de junho de 2013, que escancararam a falência de projetos políticos de conciliação de classes, bem como com a crise econômica sendo descarregadas nas costas da população pobre e trabalhadora através da retirada de direitos sociais e trabalhistas. Estes são processos que foram aprofundados posteriormente com o golpe institucional de 2016 e é nesse contexto que as ocupações secundaristas se inserem.

Na cidade de Campinas/SP, 11 escolas foram ocupadas no total. Nesta pesquisa, nos debruçamos sobre uma ocupação localizada no centro da cidade, e outra na periferia, de modo a não abstrair as diferenças da formação política advindas das desigualdades sociais, das formas do direito à educação e da formação para o trabalho, que ocorrem de maneiras distintas em uma escola do centro e em outra da periferia, embora façam parte da mesma rede de ensino.

Após manifestações de rua e tentativas de diálogo com as Diretorias de Ensino, a escola do centro foi a primeira a ser ocupada na cidade, no dia 17 de novembro, e após alguns dias, outras escolas no centro e na periferia da cidade foram ocupadas. Os estudantes entrevistados relataram que a intransigência, a falta de diálogo frente às suas demandas, somado ao exemplo do movimento que já havia tido início na grande São Paulo, fizeram iniciarem o movimento em Campinas.

O movimento como um todo ficou conhecido pela sua forma de organização que propiciou uma importante experiência política para seus participantes, como a auto-organização na tomada de decisões através das assembleias e comissões para dividir as tarefas dentro das escolas ocupadas, bem como a autonomia política frente aos apoiadores e organizações políticas - embora essa autonomia não signifique que muitos apoiadores e

organizações políticas não tenham cumprido um papel importante para os ocupantes, como foi destacado por eles próprios -, e a ativa participação de estudantes mulheres e LGBTs durante o período de ocupações.

Pudemos identificar que a localização das escolas, sua distância do centro da cidade - local onde as atividades e manifestações políticas se concentram -, foi um fator que acarretou uma diferença no contato político com grupos e manifestações de rua por parte dos jovens da ocupação da periferia. Enquanto a ocupação do centro teve uma grande visibilidade midiática, e diversos grupos e intelectuais foram até a escola para realizar atividades e apoiar o movimento, esse apoio era diretamente menor na escola da periferia. Em contrapartida, a repressão policial se fez presente de maneira intensa na escola da periferia, com ameaças cotidianas aos ocupantes que estavam ali. Os próprios entrevistados, de ambas as escolas, reconhecem que a abordagem policial e a cobertura midiática são distintas quando se trata de diferentes localizações geográficas, devido ao estigma e invisibilização sofrido pela periferia, agravando ainda a repressão estatal. Ou seja, ainda que o aprendizado seja destacado por todos e todas, independente de qual ocupação participaram e de qual região da cidade moravam, as desigualdades presentes na relação entre centro e periferia foram causadoras de distintas experiências com o próprio Estado e seu aparato policial, e outros agentes como a grande mídia. Isso mostra a diferença com que o Estado lida com as escolas centrais e periféricas, assim como com os jovens moradores dessas regiões. A experiência coletiva e política, com isso, se difere pela intensidade da violência do Estado e de reconhecimento social enquanto uma atividade política.

A pesquisa permite afirmar que a participação política durante as ocupações mudou a visão de mundo daqueles estudantes, configurando-se como uma experiência de formação política pela prática. O movimento de ocupação possibilitou que estudantes se posicionassem em relação de confronto com o Estado, a polícia e os representantes da Secretaria da Educação, e se relacionassem com diversos outros agentes que tiveram alguma participação nesse processo, como a mídia, a rede de apoiadores vindos das universidades, de outras escolas, de partidos, sindicatos e coletivos organizados.

O movimento de ocupações foi apresentado pela maioria dos estudantes entrevistados como a primeira experiência de participação política intensa que tiveram, ainda que alguns tenham participado de manifestações durante junho de 2013. Naquele momento, a falta de autonomia pela pouca idade obrigou um envolvimento mais superficial ou pontual. Já nas ocupações o envolvimento foi intenso e muitos relatos confirmaram que a participação

foi fundamental para o contato com a própria política, que se refere ao começo ou à ampliação do interesse por ela. João relatou que para ele, a ocupação:

É uma coisa que eu nunca vou esquecer na minha vida. Nossa! As ocupações me ensinaram... me mudou... fez eu abrir a mente... porque se não fosse as ocupações eu não seria o que eu sou hoje, não teria tanto entendimento... a ocupação mudou a minha vida de verdade. (João, escola ocupada da periferia)

Ou seja, além de despertar um novo interesse por questões políticas e sociais - pelo marco na trajetória pessoal e escolar que significaram as ocupações - os estudantes enxergaram a si mesmos e à própria escola de outra maneira. Este elemento fica evidente pelo fato de que, no ano seguinte, os estudantes entrevistados relataram a tentativa de mudar as relações escolares a partir de suas necessidades, sobretudo pela via da participação no grêmio estudantil.

Porém, é preciso observar que o projeto de educação escolar e a formação estudantil continuou em disputa mesmo com a vitória do movimento de ocupações secundaristas num primeiro momento, em 2015. O fato é que a “reorganização” escolar foi sendo implementada pelo governo estadual, de maneira silenciosa, e milhares de salas de aulas e vagas estudantis foram subtraídas da rede estadual paulista de ensino. Além da repressão estatal, outras formas de reação foram efetuadas. Na escola da periferia vários estudantes relataram perseguição por parte da diretoria, fazendo com que dois dos estudantes entrevistados mudassem de unidade de ensino (impulsionando, nestes novos lugares, a tentativa de ocupações em 2016). Além disso, como política institucional do governo de estado foi instituída a implementação de grêmios estudantis vinculados à SEDUC-SP, o que pode ser identificado como uma tentativa de tutela do movimento que havia enfrentado bravamente as medidas governamentais. Outra forma de reação é a intensificação na utilização de discursos baseados na ideia de “participação” e “protagonismo juvenil” por parte de fundações e instituições empresariais e representantes do governo, que lançam mão da ideia de que a escola deve formar para a autonomia e ter ligação com a realidade dos estudantes.

O debate sobre a importância da participação estudantil dentro da escola não foi um debate inédito postulado pelos secundaristas durante as ocupações, é algo historicamente presente em produções científicas sobre educação e em movimentos e manifestações que já aconteceram. Nesse ponto, cabe remarcar que a “participação” que os secundaristas reivindicaram durante as ocupações se diferenciava dessa suposta participação defendida por empresários e pelos governos. O fato desses últimos utilizarem essa linguagem mostra que

as ideologias neoliberais se adaptam ao discurso e reivindicações latentes para manter suas políticas e hegemonizar a formação da juventude trabalhadora.

Nesse sentido, pode-se notar que através de pesquisas promovidas pelos próprios institutos empresariais, há a sustentação da ideia de que a integração com a comunidade escolar é chave para a melhoria das escolas, através do fortalecimento de grêmios e dos representantes de classe¹²⁷. Ou seja, o empresariado passou a defender a “participação do jovem” na vida escolar e de seu bairro. No entanto, além de ser necessário resgatar que o “diálogo” para a aprovação da “reorganização” escolar e da Reforma do Ensino Médio foi inexistente, à revelia das centenas de manifestações e ocupações que se desenvolveram pelo Brasil nos anos de 2015 e 2016, é preciso também atentar que para tal setor a incorporação do “protagonismo” e da “participação” estudantil se dá conforme os parâmetros já pré-estabelecidos de melhoria e qualidade.

Um projeto recente que segue essa lógica é o Inova Educação recém implementado no estado de São Paulo em 2019¹²⁸. O programa assevera que as “atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades” dos estudantes, e que “tem como objetivo trazer mais sentido para a escola e engajar os estudantes, promovendo a aprendizagem de todos por meio de uma educação integral que trabalhe as competências para o Século 21” e o desenvolvimento “tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais”. As habilidades socioemocionais se referem às “habilidades de carreira e vida como flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, gratidão, liderança e responsabilidade”. Ademais, conforme consta no site do programa, “as competências para o Século 21 estão relacionadas ao sucesso na vida de uma inserção mais qualificada em um mercado de trabalho, o qual está em constante mudança em função das transformações tecnológicas”¹²⁹.

¹²⁷ O Instituto Porvir e o Instituto Inspirare (mantida com recursos da família Gradin e que também tem como parceiros o *Todos pela Educação*, Fundação Lemann, Unibanco, Natura, Movimento pela Base, etc.), impulsionou uma pesquisa intitulada “Nossa Escola em (Re)Construção”, lançada em outubro de 2016 com o objetivo de contribuir para que a “educação faça mais sentido para os estudantes e os prepare para a vida”, partindo do ponto de vista de que a educação é um requisito para transformações sociais no Brasil, e que a “Participação dos Estudantes” é um dos eixos centrais para as transformações na educação. Essa pesquisa serviu de base para que várias dessas fundações e institutos argumentassem em defesa de que é necessário mais participação dos jovens na gestão da escola e que é uma demanda central dos estudantes “currículos menos engessado e aulas que aliam teoria à prática” (UNIBANCO, 2016), referenciando, inclusive, as ocupações: “O movimento deixou claro que não se pode mais pensar em implementar, em qualquer esfera de gestão, reformas que vão afetar profundamente a vida desses estudantes sem que eles sejam ouvidos durante o processo” (UNIBANCO, 2016).

¹²⁸ Cf. nota de rodapé nº 97.

¹²⁹ Informações disponíveis no site institucional do programa Inova Educação: <https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Perguntas-e-Respostas.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

No curso on-line para formação de professores das redes estadual e municipal de São Paulo voltado para a oferta das disciplinas específicas do Inova Educação, como *Projeto de Vida*, *Eletivas* e *Tecnologias*, encontra-se um alerta: “A falta de diálogo costuma favorecer a apatia e o conflito. O problema se acirra quando o nível de insatisfação aumenta e provoca reações mais radicais, como indisciplina, depredação, protestos e ocupações”¹³⁰. Fica claro que a participação política por meio das ocupações é tomada como um problema e outra “participação” é apresentada como remédio contra essa forma de organização estudantil, como um mecanismo de gestão que busca evitar os citados problemas¹³¹.

Dessa forma, trata-se da sustentação de um ideário condizente com as políticas neoliberais, enfrentadas pelos próprios secundaristas. Isto é, além da imbricação entre público e privado através das parcerias, o ideário neoliberal com suas noções de “colaboração”, de formação para “competências” e do incentivo ao empreendedorismo adentram cada vez com mais força na educação escolar. Fazem isso buscando utilizar o discurso da autonomia, abstraindo a diferença do uso do termo para indicar a sua ligação com a experiência política coletiva, que confrontou o uso que fazem, na qual autonomia aparece associada com as exigências do mundo do trabalho atual, pautadas pela flexibilidade e pelo empreendedorismo.

Para que as transformações nas relações de trabalho e o aprofundamento da privatização das relações educacionais ocorram sem resistência, é necessário um controle sobre a objetividade da organização da vida, mas também sobre a subjetividade dos estudantes, e mesmo que não seja o suficiente, a escola é um potencial para esse controle. Não à toa, vemos processos de interferência no conteúdo curricular como o empreendedorismo das “competências socioemocionais” e a mordada do Escola sem Partido.

O fato de existir projetos para a educação que aprofundam o cerceamento de debates e o autoritarismo, tais como o Escola sem Partido e a implementação de escolas

¹³⁰ O conteúdo do curso online está disponível somente para docentes inscritos através do site da Escola de Formação dos Profissionais da Educação da SEDUC-SP. É possível verificar essa mesma frase em um Guia do Porvir e Instituto Inspirare, produzido a partir de workshops promovidos pelo *Todos pela Educação*, em parceria com o *Instituto Unibanco* com estudantes de escolas estaduais e membros da SEDUC-SP. Cf. <https://porvir.org/especiais/participacao/>. Acesso em: 14 dez. 2018.

¹³¹ Em novembro de 2016 e em 2017, o *Instituto Unibanco* promoveu o “Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio” para discutir a reestruturação do ensino médio. No Seminário de 2016 participaram ex-estudantes membros de grêmios estudantis e até uma ex-estudante que participou das ocupações de escola do Paraná em 2016. Dentre todos os argumentos críticos que os estudantes apresentaram sobre as relações de ensino-aprendizagem antiquadas, hierárquicas, o pouco espaço para participação, e outras coisas mais, como conclusão, houve a defesa da participação dos estudantes na gestão escolar, mudanças nas aulas para que sejam mais dinâmicas, currículo flexível e que seja uma educação que não prepare apenas para o vestibular ou mercado de trabalho, mas que também prepare para a vida.

cívico-militares, poderia nos fazer acreditar que projetos educacionais baseado na perspectiva empresarial que se declaram democráticos prezando pela participação, sejam consideráveis frente ao retrocesso que os primeiros representam. No entanto, não é porque existem políticas muito negativas, tal como Escola sem Partido e a militarização da educação, que os outros projetos também danosos sejam aceitáveis e até desejáveis.

Então, se o empresariado absorve o sentido do “protagonismo juvenil” de maneira distinta da forma como era reivindicado e vivido pelos estudantes durante as ocupações, é preciso observar porque ele encontrou ressonância. Neste ponto, a pesquisa revelou que a formação política esteve absolutamente ligada à crescente importância da forma de organização estudantil enquanto decrescia a relevância da pauta em si mesma, como a própria “reorganização” escolar que passou a ocorrer através do fechamento de salas, sem protestos estudantis. Com isso, a posição sobre as mudanças em curso na educação fica em segundo plano e o destaque fica na “participação”, ainda que sob a disputa do significado. Questionados acerca dos riscos de privatização da educação no momento pós ocupação, por exemplo, um estudante nos diz:

Pensando no modo secundarista, eu acho que até poderia ser [a privatização], até poderia ser uma positividade, porque hoje a gente vê os estados das escolas estaduais [...], então pensando bem até que poderia funcionar, mas eu não sei. Não vou dar minha certeza se vai ser bom ou ruim, fico no meio termo. (Artur, escola ocupada da periferia)

De modo semelhante, há uma centralidade na vontade de transformar as relações dentro do espaço escolar e do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento da continuidade da organização de um movimento estudantil que pudesse enfrentar e resistir à implementação de reformas e mudanças mais amplas. Ao mesmo tempo, a prioridade na forma de organização abre a possibilidade de continuidade de formação política. Ao escutar os estudantes da escola ocupada do centro sobre suas expectativas ao voltar para a escola no ano seguinte, por exemplo, destacou-se o desejo de repassar para seus colegas das novas gerações o que ganharam com a experiência do pertencimento e de vivenciar intensamente a escola. Uma das ferramentas apresentadas para manutenção das formas organizativas, como citamos, é o próprio grêmio estudantil.

Evidentemente, o contexto para a continuidade do movimento foi marcado por duros obstáculos colocados por todo um aparato estatal que se organizou para impedir um processo semelhante ao realizado pelos secundaristas em 2015. Mas a pesquisa também nos mostra outros elementos para explicar a não continuidade da organização estudantil na cidade, além da já destacada repressão e do “cansaço” relatado por alguns estudantes, o que

se soma à dinâmica do trabalho a qual se inseriram que dificulta a atividade política, também é importante destacar o distanciamento crítico de formas de organização de entidades estudantis institucionalizadas e “tradicionais”. Como vimos, a tomada de contato com “organizações” por meio das práticas burocráticas e autoritárias adotadas por militantes organizados em entidades estudantis como a UBES e UPES, fez com que os secundaristas se distanciassem das mesmas e, por vezes, criassem uma imagem negativa contra qualquer tipo de organização política.

Sem questionar aqui a gravidade dos exemplos citados pelos estudantes no que se referem às práticas desses grupos que, nessas escolas, não contribuíram com as pautas da luta e tentavam utilizar da notoriedade do movimento para criar uma imagem como se fizessem parte orgânica dele, sem de fato fazer, ressaltamos que, paradoxalmente, a formação política por via deste contato gera afastamento da política, fazendo coro com as perspectivas anti-organização. A negação da organização coletiva afirma preceitos neoliberais e conservadores, afirmando a “participação” política pelo individualismo. Além disso, tendo em vista que somos sujeitos históricos influenciados pelas ideias dominantes de nosso tempo, é importante refletir sobre a continuidade organizativa para que o processo de formação política se aprofunde.

Dessa forma, ao invés de uma continuidade organizativa da prática política de forma coletiva, capaz de apreender as contradições e pontos de apoio do movimento, permitindo a construção de novas práticas e perspectivas que pudessem combater e superar àquelas aplicadas pelas organizações que criticavam, as conclusões e continuidades do movimento passam a ocorrer de forma individual sem disputar os espaços políticos ocupados por essas entidades que seguiram existindo como representantes políticos do movimento estudantil.

O fato dos próprios estudantes destacarem os espaços de debates e tomadas de decisões coletivas como momentos favoráveis para a construção de posicionamentos e aprendizados políticos e, após o término das ocupações, muitos desses estudantes terem dificuldade em se manter participando de espaços coletivos que permitam a reflexão crítica, mostra que a consistência da formação política depende de outros processos para sua permanência. É importante ressaltar que essa dificuldade se apresentou de maneira mais aguda no cotidiano dos estudantes da escola ocupada da periferia, visto que além das condições mais precárias de vida e trabalho, a distância espacial até o centro da cidade, onde geralmente ocorrem as manifestações políticas, organizações e reuniões de coletivos, dificultam a politização de maneira contínua.

Essas questões abrem reflexões sobre a consistência dos debates e da formação política construída durante as ocupações, sem desconsiderar que, do ponto de vista da trajetória e experiência individual e coletiva, o processo foi muito significativo. Além disso, este aparente impasse nos mostra que é preciso refletir sobre a escola que queremos, mas também como queremos e como alcançaremos. A experiência das ocupações faz parte das trajetórias daqueles e daquelas que participaram, mas o principal aprendizado deste processo apenas se coloca na ordem do dia se é reavivado pela experiência política e, como tal, coletiva.

Mudanças importantes associadas às relações trabalhistas e à efetivação do direito à educação estão em curso no Brasil. Mesmo os escassos direitos existentes estão sendo removidos e substituídos por relações de trabalho pautadas na precarização. Nesse bojo, a formação da juventude através da escolarização e a própria condição de vida dos jovens assumem contornos graves. Vemos processos de ingerência sobre a educação escolar e grande parte da juventude vivendo sob condições de vida permeadas pelo temor iminente do desemprego e pela realidade dos trabalhos informais precários. A crise econômica evidencia que direitos outrora conquistados podem se tornar perenes e que os danos dela recaem primeiro sobre as parcelas da população que se encontram em situações mais vulneráveis, tal como a juventude.

Na atual conjuntura política e econômica, essa realidade tende a se aprofundar, prometendo precarizar ainda mais a formação da juventude e suas condições de vida, fazendo da escola um pilar para tal. Nesse contexto, examinar um movimento que mostrou a força e a inventividade a que pode chegar à organização e mobilização estudantil, sem abrir mão de suas contradições, pode contribuir para fortalecer o confronto necessário aos retrocessos no que se refere à educação escolar e as desigualdades históricas de classe.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, A. A educação pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

ALEGRIA, P. “Lute como uma mina!”: Gênero, sexualidade e práticas políticas em ocupações de escolas públicas. *In: 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11*, 2017, Florianópolis. Anais do 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11, 2017. Disponível em:

<http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499467699_ARQUIVO_PaulaAlegria_TextoCompleto_MM_FG.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 28 n.1, jan./jun., 2002.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 2, fev./jul., 1992.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R.; BRAGA, R. Os dias que abalaram o Brasil: as rebeliões de junho, julho de 2013. *Revista de Políticas Públicas*. São Luís, Número Especial, p. 41-47, jun., 2014. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/2694/718>> Acesso em: 1 jan. 2018.

APEOESP. Placar do fechamento/ superlotação de classes. 06 fev. 2015. Atualização 30 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/placar-do-fechamento-superlotacao-de-classes/>> Acesso em: 13 jul. 2018.

APEOESP. A “reorganização silenciosa” das escolas estaduais não passará. 11 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/a-reorganizacao-silenciosa-das-escolas-estaduais-nao-passara/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p.1143-1158, out./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01143.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

AUAD, D. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos feministas*,

Florianópolis, v. 19 (2), mai./ago., 2011.

BETENCOURT, R. A revolta estudantil e a luta pela democratização do sistema educacional chileno. *Oficina do Historiador*, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 9, n. 2, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/21321/5187>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BORGES, S. G.; SILVA, R. M. D. Condição adolescente e socialização política nas ocupações secundaristas em Caxias do Sul, RS. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 1049-1065, set./dez., 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRINGEL, B.; PLEYERS, G. Junho de 2013... dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. *Nueva Sociedad*. Buenos Aires, p.4- 17, 2015.

BRITTO JUNIOR, A. F.; FERES JUNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência (Araxá)*, v. 7, p. 237-250, 2011.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS J.; RIBEIRO, M. M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CANESIN, E. M. *Comunicação e Esfera Pública: análise da cobertura da Folha de São Paulo (versão online) sobre a reorganização escolar (2015) e as ocupações secundaristas*; 2018; Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Paulo - Campus Guarulhos,

CARNEIRO, S. Ocupar, resistir e a luta nas redes sociais. *Comunicações*, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 137-150, mai./ago., 2017.

CATINI, C. R. *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CATINI, C. R. *E.E. CARLOS GOMES (CAMPINAS): escola de luta*, 2015. Vídeo (5min17s). Disponível em: <<http://www.passapalavra.info/2015/11/106916>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

CATINI, C. R. *Privatização da educação e gestão da barbárie*. Edições Lado Esquerdo, 2017.

CATINI, C. R.; MELLO, G. M. C. Escolas de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out./dez., 2016.

COLOMBINI, F.; ALONSO, B. *Lute como uma menina*, 2016. Documentário (76min17s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em: 23

mar. 2017.

CORSINO, L. N.; ZAN, D. P. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. *ETD - Educação Temática Digital* Campinas, São Paulo, v.19, n.1, p. 26-48, jan./mar. 2017

CORTI, A. P. P.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. “Ocupar e resistir”: A insurreição dos estudantes paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1159-1176, out./dez., 2016.

CÁSSIO, F. L. et al. Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1089-1119, out./dez., 2016.

CHAVES, E. R. M. A política de Educação para Todos (EPT) no contexto da destrutividade do capital. *Educação em Foco*, ano 19, n. 29, set./dez., p. 13-34. 2016.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre a educação*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, UFPR: Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, C. N.; FERREIRA, T. S. Juventude e atuação política: as ocupações em escolas públicas e novas formas de resistência e convivência nas cidades. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 19, n.40, p. 86-110, maio/ago., 2018.

FONTES, V. Capitalismo, crise e conjuntura. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n130/0101-6628-ssoc-130-0409.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

FREITAS, L. C. São Paulo: reorganizar para privatizar? In: *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*, 21 out. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/21/sao-paulo-reorganizar-para-privatizar/>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

FREITAS, L. C. O discurso da “comunidade”. In: *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. 13 mar. 2016. [2016a]. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/03/13/o-discurso-da-comunidade-i/>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

FREITAS, L. C. Uberização, OCDE e habilidades sociemocionais. In: *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. 20 dez. 2016. [2016b]. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidades->

socioemocionais/>. Acesso em: 5 mar. 2019.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Vouchers, neoliberalismo tardio e as eleições. *In: Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. 25 ago. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/25/vouchers-neoliberalismo-tardio-e-as-eleicoes/>>. Acesso em: 9 jan. 2019.

FREITAS, L. C. Bolsonaro propõe “vouchers” para a educação. *In: Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. 3 out. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/10/03/bolsonaro-propoe-vouchers-para-a-educacao/>>. Acesso em: 9 jan. 2019.

GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. *Educação Temática Digital Campinas*, São Paulo, v.19, n.1, p. 109-133, jan./mar., 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GRESPLAN, J. L. S. Dialética do Aveso. *In: Marxismo e Ciências HUMANAS*. São Paulo: Xamã/CEMARX/IFCH, 2003.

GROPPO, L. A. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. *In: COSTA; A.A. F.; GROppo L.A. (orgs.). O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GROPPO, L. A.; TREVISAN, J.; BORGES, L. F.; BENETTI, A. M. Ocupações no sul de Minas: Autogestão, formação política e diálogo intergeracional. *ETD- Educação Temática Digital Campinas*, v. 19, n. 1, p. 141-164, jan./mar., 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616/15204>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

HEIN, V. Estudantes realizam ato em Campinas contra reorganização do ensino. *CBN*. Campinas, 8 out. 2015. Disponível em: <<https://www.portalcbncampinas.com.br/2015/10/estudantes-realizam-ato-em-campinas-contrareorganizacao-do-ensino/>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 24-59, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Jovens querem mais participação na gestão. *Aprendizagem em Foco*. n. 22, dez., 2016. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/22/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

JANUÁRIO, A. et al. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. *Fevereiro*. São Paulo, v.

9, p. 35-76, abr., 2016. Disponível em: < <http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf> >. Acesso em: 7 jan. 2019.

JORNALISTAS LIVRES. Secretaria de Educação prepara “guerra” contra as escolas em luta! - *Jornalistas Livres*. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=68qbymS6Xvc>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

KRAWCZYK, N. R. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr./jun., 2017.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEITE, M. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. *ETD- Educação Temática Digital* Campinas, v. 19, n. esp., p. 23-47, jan./mar., 2017.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARTINS, M. F.; TARDELLI FILHO, F. A.; PEREIRA, K. P. R.; SANTOS, E. V. F. As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 227-260, jan./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/76>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

MARX, K. A Jornada de trabalho (Capítulo VIII) *In: O capital: crítica da economia política*. Livro I, v. 1, O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. A Mercadoria (Capítulo I) *In: O capital: crítica da economia política*. Livro I, v. 1, O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. Introdução. *In: Para a crítica da economia política*, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MESKO, A. S. R.; PIOLLI, E. Editorial. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, n. 3, dez., 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642329>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MESKO, A. S. R.; SILVA, A. V.; PIOLLI, E. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 156-170, 2016.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016. Disponível em: <<http://revistaceaju/article/view/25163>> Acesso em: 5 ago. 2019.

MIRANDA, I.; VALLI, R. Ocupação de escola gera confusão entre PM e alunos. *Correio Popular*. Campinas, 19 nov. 2015. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/11/campinas_e_rmc/400639-ocupacao-de-escola-gera-confusao-entre-pm-e-alunos.html>. Acesso em: 26 ago. 2018.

MONTEIRO, A. SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por série. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 23 set. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1685232-sp-vai-transferir-mais-de-1-milhao-de-alunos-para-dividir-escolas-por-series.shtml>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

MORALES, L. A. Faxineiras em um campus universitário. In: *Seminário de saúde do trabalhador de Franca*. Franca, set., 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000112010000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 1 ago. 2019.

O MAL-EDUCADO. *Como ocupar um colégio?*: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. Disponível em: <<https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018

O MAL-EDUCADO. Guia do boicote ao SARESP. Disponível em: <<https://www.facebook.com/mal.educado.sp/photos/pcb.723857147748033/723857081081373/?type=3&theater>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, S. B. As Ocupa-Ações Secundarista em SP: da autodefesa do espaço à escola autogerida. *Le Monde Diplomatique Brasil*. 22 jan. 2016. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/as-ocupa-acoes-secundarista-em-sp-da-autodefesa-do-espaco-a-escola-autogerida/>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PACHUKANIS, E. *A teoria geral do direito e o marxismo e ensaios escolhidos (1921 – 1929)*. São Paulo: Sundermann, 2017.

PALHARES, I.; TOLEDO, L. F.; VIEIRA, V. Desempenho está acima da média de SP em 30 das 94 escolas fechadas. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 29 out. 2015. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,30-das-94-escolas-fechadas-em-sp-tem-desempenho-acima-da-media-estadual,1787724>>. Acesso em: 15 set. 2018.

PATTA, C. P. B. *Contestando a ordem: um estudo de caso com secundaristas da Zona Leste Paulistana*. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-05042017-083348/en.php>> Acesso em: 10 jan. 2019.

PENNA, F. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PINHEIRO-MACHADO, R. P. Por dentro da mente dos eleitores de Bolsonaro que são fãs do político e vítimas da violência policial. *The Intercept Brasil*. 11 set. 2018. Disponível em: <<https://theintercept.com/2018/09/11/eleitores-bolsonaro-violencia-policial/>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

PINHEIRO-MACHADO, R. P.; SCALCO, L. M. Da esperança ao ódio: juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo. *Revista IHU-Online*, 04 out. 2018. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/583354-da-esperanca-ao-odio-juventude-politica-e-pobreza-do-lulismo-ao-bolsonarismo>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

PIOLLI, E.; HELOANI, J. R. M.; ZUCCO PIOLLI, G. P. A participação do setor empresarial nas políticas educacionais no Estado de São Paulo (Brasil) e suas implicações no trabalho docente. In: XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO: movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización, 2016, Cidade do México. Anais do XI Seminário Internacional de La Red Estrado. Cidade do México: Red Estrado, v. 1, p. 1-19, 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/87.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

PÓ, et al. *Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo*. São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC, 2015. Disponível em: <<https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

PRONZATO, C. *Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile! Escolas ocupadas em SP*, 2016. Vídeo (60min06s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

RAMIREZ, A. Alunos de 3 escolas de Campinas fazem protesto. *Correio Popular*. Campinas, 02 dez. 2015. [2015a]. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/12/campinas_e_rmc/402365-alunos-de-3-escolas-de-campinas-se-unem-em-manifestacao.html>. Acesso em: 26 ago. 2018.

RAMIREZ, A. Campinas tem 11 escolas ocupadas por estudantes. *Correio Popular*. Campinas, 03 dez. 2015. [2015b]. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/12/campinas_e_rmc/402517-campinas-tem-11-escolas-ocupadas-por-estudantes.html>. Acesso em: 26 ago. 2018.

RAMOS, G. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014:

muito além das conjunturas. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, jul./set. 2016

RAVITCH, D. *A morte e vida do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, L. Governo de SP gasta R\$9 milhões com propaganda de reorganização. *UOL Educação*. São Paulo, 24 nov. 2015. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/11/24/governo-de-sp-gasta-r-9-milhoes-com-propaganda-de-reorganizacao.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ROMANCINI, R.; CASTILHO, F. “Como ocupar uma escola? Pesquisa na internet!”: Política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. *Intercom – RBCC*. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 93-110, maio/ago., 2017.

SALA, M. O “Escola sem partido” é apenas um projeto de lei? *Esquerda Diário*. 11 set. 2017. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/O-Escola-sem-Partido-e- apenas-um-projeto-de-lei>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SALA, M. Os limites das políticas de Lula e Dilma no Ensino Superior e na Educação Profissional. *Esquerda Diário*. 28 fev. 2018. [2018a]. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Os-limites-das-politicas-de-Lula-e-Dilma-no-Ensino-Superior-e-na-Educacao-Profissional>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SALA, M. Por que Bolsonaro precisa atacar os professores para impor seu projeto autoritário e ajustador? *Esquerda Diário*. 5 nov. 2018. [2018b]. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Por-que-Bolsonaro-precisa-atacar-os-professores-para-impor-seu-projeto-autoritario-e-ajustador>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez., 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Confirma aqui as escolas que passarão pela reorganização. 29 out. 2015. 2015a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-aqui-todas-as-escolas-que-atenderao-a-reorganizacao>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 61.672, de 30 de novembro de 2015. Disciplina a transferência dos integrantes dos quadros de pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 dez. 2015, v. 125, n. 222, p. 1, 2015b. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61672-30.11.2015.html>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 61.692, de 4 de dezembro de 2015. Revoga o Decreto 61.672, de 30 de novembro de 2015. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 5 dez. 2015, v. 125, n. 226, p. 5, 2015c. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61692->

04.12.2015.html>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-das-escolas-em-spdoc-secretaria.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade* [online]. v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SCHLESNER, A. H.; FLACH, S. F. A ocupação de escolas no estado do Paraná: determinações e fundamentos para a formação política. In: COSTA, A.A.F.; GROppo, L.A. (orgs.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João, 2018, p. 201-224.

SILVEIRA, I. B. “Lute como uma menina”: gênero e processos de formação na experiência das ocupações secundaristas. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2019. Disponível em: <<http://bdtd.unifal-mg.edu.br:8080/handle/tede/1409?mode=full>>. Acesso em:

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SORDI, D. N.; MORAIS, S. P. “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. *Religación*, Quito, n. 2, p. 25-43, jun., 2016.

SOUZA, A. N. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. *Pro-Posições*, v. 13(1), p. 78-91, 2016 Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643970>

SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA, F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 22, n.71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400201>. Acesso em: 5 ago. 2019.

TAVOLARI, B.; LESSA, M.; MEDEIROS, J.; MELO, R.; JANUÁRIO, A. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015 - 2016). Disputas entre o direito à manifestação e o direito de posse. *Novos estudos CEBRAP*. São Paulo, v. 37, n. 2, p. 291-310 mai./ago., 2018.

TOLEDO, L. F. Secretário diz que “sonha” com merenda feita por mães. *O Estado de S. Paulo*. 15 mar. 2016. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,secretario-diz-que-sonha-com-merenda-feita-por-maes-em-colegios,10000021443>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

TOMIZAKI, K. DANILIAUSKAS, M. A pesquisa sobre educação, juventude e política: reflexões e perspectivas. *Pro-posições*. v. 29, n. 1 (86), p. 214-238, jan./abr. 2018.

TONELLO, I. *A crise do capital e seus efeitos, a nova dinâmica do capital pós-2008*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/335723>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

VARELLA, T. Campinas tem 200 classes fechadas e salas lotadas, dizem professores. UOL. Campinas, 13 fev. 2015. [2015a]. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/acontece-na-subsede/campinas-tem-200-classes-fechadas-e-salas-lotadas-dizem-professores/>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

VARELLA, T. Manifestação contra reorganização do ensino estadual se reúnem com diretoria regional de ensino em Campinas. *Rádio Brasil Campinas*. 16 nov. 2015. [2015b]. Disponível em: <<http://brasilcampinas.com.br/manifestacao-contra-reorganizacao-do-ensino-estadual-se-reunem-com-diretoria-regional-de-ensino-em-campinas.html>> Acesso em: 3 set. 2018.

XIMENES, S. et al. “Ao vivo é muito pior”: direitos, resistência e repressão aos estudantes nas ocupações de escolas do Ceará. In: COSTA, A.A.F.; GROPPPO, L.A. *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos; Pedro & João, 2018, p. 145-174.

ZIBAS, D. M. L. "A Revolta dos Pingüins" e o novo pacto educacional chileno. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, mai./ago., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200002>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ANEXO

Roteiro de entrevistas

1. Qual é o seu nome? Idade? Em qual região de Campinas você mora?
2. Qual é a escolaridade das pessoas que moram com você?
3. O que motivou o início do movimento de ocupação na sua escola?
4. Como foi a sua participação durante as ocupações?
5. Como era o cotidiano da ocupação? (Se havia atividades, comissões, como era a organização etc.)
6. Que dificuldades enfrentaram no dia a dia?
7. Como se organizavam para tomar as decisões?
8. Havia algum tipo de liderança?
9. Havia articulação com estudantes de outras escolas? Como se dava? Por qual via?
10. Como foram os apoios externos? Quais movimentos entraram em contato? Quais suas impressões da atuação de movimentos, partidos, sindicatos e apoiadores que não eram estudantes nas ocupações?
11. Houve movimentos contrários? Como foi a relação com estudantes, pais, mães e professores que eram contrários ao movimento de ocupação das escolas?
12. Você vê diferença nas ocupações das escolas do centro e das escolas da periferia? Quais? Você acha que o governo, a polícia e a mídia lidavam da mesma maneira?
13. Quais são as principais diferenças entre o cotidiano escolar e a experiência durante as ocupações?
14. Existe alguma diferença no que se refere à participação e visibilidade das meninas e estudantes LGBTs?
15. Muitas meninas participaram do processo? Se sim, como foi?
16. Estudantes gays e lésbicas também?
17. Se sim, essa participação fazia com que houvesse alguma mudança nas relações? Houve casos de preconceito, por exemplo?
18. Você considera importante discutir questões relacionadas ao machismo e sexualidade nas escolas?
19. Você continuou na escola após o processo? Mudou alguma coisa na escola depois das ocupações? Você passou a participar mais? Participou de algum curso oferecido pela escola?

20. Antes das ocupações você já tinha algum tipo de atuação política? Participava do grêmio ou algum outro movimento? Se interessava por debates relacionados? Como viu e participou da greve de professores? E em junho de 2013?
21. Acha que sua participação nas ocupações contribui para seu entendimento da realidade atual e para sua formação?
22. Você continuou tendo algum tipo de atuação política dentro ou fora da escola após a ocupação? Você criou ou passou a fazer parte de algum partido ou movimento? Que tipo de atuação política lhe parece provocar mais mudanças?
23. O que pensa sobre o momento político atual?
24. Como você participou das eleições de 2018?
25. Você se vê tendo ou vê a necessidade de ter algum tipo de participação política? De que maneira?
26. O que pensa sobre o futuro? Tem esperança de transformações sociais?
27. O que pensa sobre a privatização da educação?
28. Você conhece o projeto Escola sem Partido? O que pensa dele?
29. O que pensa sobre o projeto de escolas militares?
30. O que pensa sobre o ensino domiciliar?
31. Está em aberto uma discussão sobre segurança nas escolas após o massacre de Suzano, qual você acha que é o problema e quais medidas poderiam ser tomadas?