UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

JUAN DAVID MIRANDA GONZÁLEZ

A GESTÃO PÚBLICO-COMUNITÁRIA DA EDUCAÇÃO COMO HORIZONTE COMUM: A EXPERIÊNCIA COMPARADA DAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS DE SANTIAGO E SÃO PAULO.

CAMPINAS
2020

JUAN DAVID MIRANDA GONZÁLEZ

A GESTÃO PÚBLICO-COMUNITÁRIA DA EDUCAÇÃO COMO HORIZONTE COMUM: A EXPERIÊNCIA COMPARADA DAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS DE SANTIAGO E SÃO PAULO.

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 Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisor/Orientador: Prof. Dr. LUCIANO PEREIRA

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ESTUDANTE JUAN DAVID MIRANDA GONZÁLEZ E ORIENTADO PELO PROFESSOR DOUTOR LUCIANO PEREIRA.

CAMPINAS
2020

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

M672g

Miranda González, Juan David, 1985-
A gestão público-comunitária da educação como horizonte comum : a experiência comparada das ocupações das escolas de Santiago e São Paulo / Juan David Miranda González. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Luciano Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Privatização na educação. 2. Estudantes do ensino secundário - Movimentos sociais. 3. Escolas - Ocupação. 4. Cultura política. 5. Educação pública. 6. Educação comunitária. I. Pereira, Luciano, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Public-community management of education as a common horizon : the compared experience of the high school takeover in Santiago and São Paulo
Palavras-chave em inglês:
Privatization in education
Secondary students - Social movements
High school takeover
Political culture
Public education
Community education
Área de concentração: Educação
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora:
Luciano Pereira [Orientador]
Luciana Ferreira Tatagiba
Juan Pablo Paredes
Data de defesa: 27-02-2020
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0002-6836-0593
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/3377299111162282

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Dissertação de Mestrado

A GESTÃO PÚBLICO-COMUNITÁRIA DA EDUCAÇÃO COMO HORIZONTE COMUM: A EXPERIÊNCIA COMPARADA DAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS DE SANTIAGO E SÃO PAULO.

Autor: JUAN DAVID MIRANDA GONZÁLEZ

Comissão julgadora:

Prof. Dr. Luciano Pereira
Profª. Drª. Luciana Ferreira Tatagiba
Prof. Dr. Juan Pablo Paredes

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

Dedicado a todos e todas as estudantes secundaristas do Chile e do Brasil que se organizam sem medo e sem licenças subterraneamente, em especial, aos e às secundaristas que acordaram em outubro a um povo inteiro.

Em memória de todas as vitimas da violência de Estado na Revolta Popular de outubro de 2019.

AGRADECIMENTOS

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

Agradecer a todas as pessoas que foram parte importante nesses três anos de trabalho longe de casa é uma tarefa difícil, pois acho que não existem as páginas suficientes onde encaixar a todos e todas, nem palavras para conseguir explicar o quão importante que foram ainda mais quando se trata de uma pessoa de poucas palavras como eu. Espero que sejam estas uma tentativa de mostrar meu carinho e agradecimento por cada um e uma de vocês.

Preciso começar agradecendo a todas e todos os ex-secundaristas que participaram desta pesquisa por suas lembranças, experiências e sonhos compartilhados comigo solidariamente, os quais nunca irei esquecer. Espero que através das nossas lutas sigamos nos encontrando.

Quero agradecer a Rita, o Thiago, o Yuri, a Lais e o Fabinho por me acordarem num momento da vida no qual eu tinha deixado de sonhar com o mestrado.

Agradeço também a Mariza, a Bárbara, o Bobi e o Bowie por nos deixar entrar no seu coração. Para a Lucy e para mim são uma família, para nossos bixinhos vocês são uma mãe e uma tia. Estaremos agradecidos por sempre por todo o carinho que deram para a gente.

Agradecer também a todos, todas e todes as flores do "Coletivo de Educação Popular Flor de Maio", especialmente às turmas do curso de espanhol e cultura latino-americana, sem cada um e uma de vocês não teria aguentado sem brincar, sem aprender, sem lutar pelo mundo que queremos. Aproveito também para agradecer aos e às maloqueiras do grupo de estudos de Educação Popular da "Maloca", pois foram de muita aprendizagem as reflexões de cada segunda pela noite.

Também agradecer a todxs xs companheirxs da "*Escuela Pública Comunitaria"* do bairro Franklin de Santiago por me guardarem um espaço em todo este tempo e por me permitirem sentir parte de todo o construído por vocês ao longo desses anos.

Não posso deixar de mencionar à comunidade de chilenos e chilenas da Unicamp, incluindo ao Fofo, por nossas conversas, reuniões, brigas e encontros para assistir os jogos da seleção, pois me ajudavam a matar as saudades.

Vou aproveitar este espacinho para agradecer à Paula e ao Fito pela amizade e o carinho compartilhado em tantos momentos. Como é engraçada a vida, ter que viajar tão longe para conhecer pessoas tão especiais que moram tão pertinho.

Nestes anos de estudos também tive a oportunidade de conhecer pessoas que acompanharam todo o processo de pesquisa, pessoas que de forma desinteressada me ajudaram, comentaram ideias, fizeram sugestões e muitas outras coisas. Uma dessas pessoas é a Elenara a quem também lhe agradeço muito.

Quero agradecer a um amigo e companheiro educador popular, o Lucas. Quem ia pensar que o António asseguraria essas lembranças de uma luta que, com certeza, deveremos rememorar sempre para que sejam um passado iluminador do nosso futuro e fonte de inspiração de nossa práxis como educadores e transformadores da realidade. Ninguém sabe quando voltará a acontecer, mas trabalhamos para que seja logo,

Preciso também agradecer a uma pessoa muito especial, uma mulher que desde o ano 2009, a primeira vez que eu vim para a Unicamp, abraçou-me com nossas conversas depois de bandejar no RU e que, quando voltei para o Brasil, fez me sentir como se nunca tivesse voltado ao Chile. Bea muito obrigado por todo o carinho colocado em cada palavra compartilhada e em cada abraço dado.

Agradeço também ao Ian, meu colega, amigo e companheiro pelos espaços e tempos infinitos compartilhados comigo, sem dúvida, sem a sua solidariedade e humildade para ensinar teria sido difícil mais difícil lutar no mundo da academia. Um colega desde o primeiro dia até o último do mestrado, um amigo sempre disposto para conversar mais um pouco e, sobretudo, um companheiro desde sempre na luta junto a nossa Abya Yala.

Quero aproveitar também de agradecer ao Professor Doutor Luciano Pereira, meu orientador e amigo. Agradeço muito sua confiança para me permitir errar, sua paciência com meu portunhol e suas “desorientações” lotadas de paixão e intelectualidade pelo estudo dos movimentos sociais, foi isso que me permitiu repensar minha pesquisa todas às vezes que precisei e manter-me feliz durante todo o processo,

apesar das diferentes dificuldades. Também lhe agradeço por me ter aproximado à agroecologia e, de algum modo, ao mesmo tempo com as minhas raízes.

Agradeço ao amor da minha família porque junto a ele a distância não existiu. Todas as vídeos chamadas com meu sogro e minha sogra; Sergio Torres y Nancy Avendaño, foram muito importantes, todas suas palavras de motivação na distancia asseguro no coração. Não consigo achar as palavras para agradecer à minha mãe e o meu pai; Julia González e David Miranda, a meus irmãos; Alexis e Fabian, a minhas cunhadas; Dany e Tamy e a todas minhas sobrinhas e todos meus sobrinhos; Anto, Fran, Allegra, Facu, Walter, Hathor, Biernes e Joplin.

E agradeço, finalmente, a quem tornou possível este trabalho, a minha manada. A minha companheira Lucy por estar sempre do meu lado durante toda esta aventura, sua força foi decisiva desde o primeiro dia em que começamos a sonhar juntes. Agradeço por apertar minha mão enquanto o avião decolava e nossos bixinhos não entendiam nada. Pelas conversas no ônibus depois das aulas no coletivo e pelas leituras de Pedro Lemebel. Por aquele abraço de janeiro em *Los Héroes*. Agradeço-lhe por resistir e nunca parar de lutar nessas tardes frias de inverno santiaguense depois do trabalho. Por último, mesmo que não consigam ler estas palavras – mas tenho certeza que as sentem –, agradeço-lhes a minha cachorra e companheira Francia por compartilhar seus passeios de anoitecer comigo e ao meu gato e companheiro Run run por me deixar pegá-lo no colo e acordar-me durante a madrugada.

RESUMO

A privatização da educação se transformou, nos últimos tempos, em um modelo hegemônico, pois as políticas educativas estruturadoras dos diferentes sistemas educativos se sustentam em princípios neoliberais como a concorrência, o *accountability*, o gerencialismo e as lógicas da reprodução do capital humano. As principais trajetórias políticas seguidas pelos governos que implementaram os mecanismos de privatização correspondem, entre outras, a reformas estruturais e incrementais. Exemplos destas podem ser os casos do Chile e do Brasil: enquanto o primeiro desenvolveu uma reforma estrutural da educação mediante uma privatização abrupta e radical; o segundo pode ser considerado um exemplo de uma reforma incremental. Entretanto, no caso brasileiro, particularmente chama a atenção os casos dos governos progressistas, já que estes desenvolveram uma série de políticas sociais que reposicionaram ao Estado como garantidor de diversos direitos sociais, ocupando a educação um papel central, porém mostrando de igual modo a captura do Estado por parte das lógicas privatizadoras. Como alternativa a este modelo, que reduz a gestão da educação à dicotomia mercado ou Estado, a teoria do comum mostra a possibilidade de uma gestão social sustentada nos princípios da horizontalidade, o cooperativismo e a autogestão. Desta maneira, analisar os movimentos secundaristas do Chile e do Brasil, compreendidos como conflitos políticos, poderia nos dar luzes de como desenvolver uma prática de gestão social comum na educação, particularmente, a experiência das ocupações das escolas, pois esses movimentos têm autogerido as escolas em diferentes ondas de mobilização. A pesquisa tem por objetivo identificar as práticas e princípios que sustentaram a organização educativa no interior das ocupações das escolas mediante uma análise comparativa dos movimentos secundaristas que se desenvolveram no ano 2011 em Santiago do Chile e do ano 2015 no Estado de São Paulo, Brasil, e assim avançar na compreensão de uma educação comum que supere a dicotomia do Estado e do mercado. Para isso, o caminho traçado corresponde a uma metodologia qualitativa com um enfoque compreensivo e a principal técnica para a coleta da informação foram entrevistas em profundidade semi-estruturadas a ex-estudantes secundaristas complementadas com uma análise documental. Os principais resultados da pesquisa mostram que os estudantes geriram as ocupações baseados numa cultura política secundarista emergente que evidencia como princípios gerais a horizontalidade, uma participação direta, a autonomia, o cooperativismo e a autogestão. Também, fundamentalmente a partir do caso de Santiago, identificamos a construção de propostas educativas que sugerem a disputa das escolas às lógicas do mercado, sejam estatais ou particulares, mediante uma organização baseada numa gestão pública-comunitária.

Palavras-chave: privatização da educação; movimentos sociais secundaristas; ocupações das escolas; cultura política secundarista; educação pública-comunitária.

ABSTRACT

The privatization of education has recently become a hegemonic model since the structuring educational policies of the different educational systems are based on neoliberal principles such as competition, accountability, managerialism, and the logic of the reproduction of human capital. The main political trajectories followed by the governments that implemented the privatization mechanisms correspond to structural or incremental reforms, among others. Examples of these can be Chile and Brazil; while the first developed a fundamental reform of education through abrupt and radical privatization, the second can be considered an example of incremental reform. However, the Brazilian case, particularly that of the progressive governments, attracts attention since they developed a series of social policies that repositioned the State as guarantor of various social rights, education occupying a central role although showing in the same way the capture of the State by the privatizing logics. As an alternative to this model, which reduces the management of education to the market-state dichotomy, the theory of the common shows the possibility of social management based on the principles of horizontality, cooperativism, and self-management. In this way, analyzing the secondary student movements in Chile and Brazil understood as political conflicts could shed light on how to develop a common social management practice in education, particularly the experience of takings over high school buildings since these movements have self-managed the schools in various waves of mobilization. The objective of the research is to identify the practices and principles that supported the educational organization within the school outlets through a comparative analysis of the secondary student movements that took place in 2011 in Santiago de Chile and in 2015 in the State of São Paulo, Brazil; and thus, advance in the understanding of a standard education that overcomes the market-state dichotomy. For this, the path outlined corresponds to a qualitative methodology with a comprehensive approach and the primary technique for collecting the information was semi-structured in-depth interviews with former high school students complemented by a documentary analysis. The main results of the research show that the students managed the takeovers of the high schools based on an emergent political culture that showed horizontality, direct participation, autonomy, cooperativism and self-management as general principles. Also, predominantly from the case of Santiago, we identified the construction of educational proposals that pose the dispute of schools to market logic, either state or private, through an organization based on public-community management.

Keywords: privatization of education; secondary student social movements; high school takeover; secondary political culture; public-community education.

RESUMEN

La privatización de la educación se ha transformado, en los últimos tiempos, en un modelo hegemónico, pues las políticas educativas estructuradoras de los diferentes sistemas educativos se basan en principios neoliberales como la competencia, el *accountability*, el gerencialismo y las lógicas de la reproducción del capital humano. Las principales trayectorias políticas seguidas por los gobiernos que implementaron los mecanismos de privatización corresponden a reformas estructurales o incrementales, entre otras. Ejemplos de estas pueden ser Chile y Brasil: mientras el primero desarrolló una reforma estructural de la educación mediante una privatización abrupta e radical; el segundo puede ser considerado un ejemplo de una reforma incremental. Sin embargo, el caso brasilero, particularmente el de los gobiernos progresistas llaman la atención ya que, desarrollaron una serie de políticas sociales que reposicionaron al Estado como garante de diversos derechos sociales, ocupando la educación un papel central, aunque mostrando de igual manera la captura del Estado por parte de las lógicas privatizadoras. Como alternativa a este modelo, que reduce la gestión de la educación a la dicotomía mercado o Estado, la teoría de lo común muestra la posibilidad de una gestión social sustentada en los principios de la horizontalidad, el cooperativismo y la autogestión. De esta manera, analizar los movimientos secundarios de Chile y de Brasil, comprendidos como conflictos políticos, podría dar luces de cómo desarrollar una práctica de gestión social común en la educación, particularmente, la experiencia de las tomas de los liceos ya que estos movimientos han autogestionado las escuelas en diversas olas de movilización. La investigación tiene por objetivo identificar las prácticas y principios que sustentaron la organización educativa al interior de las tomas de los liceos mediante un análisis comparativo de los movimientos secundarios que se desarrollaron en el año 2011 en Santiago de Chile y del año 2015 en el Estado de São Paulo, Brasil, y así avanzar en la comprensión de una educación común que supere la dicotomía entre el Estado y el mercado. Para eso, el camino trazado corresponde a una metodología cualitativa con un enfoque comprensivo y la principal técnica para la recolección de la información fueron entrevistas en profundidad semi-estructuradas a ex estudiantes secundarios complementadas con un análisis documental. Los principales resultados de la investigación muestran que los estudiantes gestionaron las tomas de los liceos basados en una cultura política emergente que evidencia como principios generales la horizontalidad, una participación directa, la autonomía, el cooperativismo y la autogestión. También, fundamentalmente a partir del caso de Santiago, identificamos la construcción de propuestas educativas que plantean la disputa de las escuelas a las lógicas de mercado, sean estatales o privadas, por medio de una organización basada en una gestión pública-comunitaria.

Palabras claves: privatización de la educación; movimientos sociales secundarios; tomas de liceos; cultura política secundaria; educación pública-comunitaria.

LISTA DE TABELAS

Tabela nº1. Distribuição da matrícula segundo grupos socioeconômicos.

Tabela nº2: Temas que mais se conversam na turma

Tabela nº3: Tipo de escola de ensino médio cursada majoritariamente pelos estudantes em 1996-1997, 2003-2004 e 2010.

Tabela nº4: Aumento progressivo anual do PIB em todos os níveis de ensino de 2000 a 2014.

Tabela nº5: Evolução das matrículas de ensino médio (1991-2011)

Tabela nº6: Matrículas

Tabela nº7: Objetivos específicos e categorias de análise

Tabela nº8: Quadro de categorias da análise.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACES – Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios

ACLES – Atividades Curriculares de Livre Eleição

AMES – Asamblea Metropolitana de Estudiantes Secundarios

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CCAA – Centro de alumnos

CODECU – Consejos de Cursos

CONES – Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios

ETSP – Escola Técnica do Estado de São Paulo

FESES – Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

Fundef – Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental

GAS – Grupo de Ação Secundarista

JUNAEB – Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGE – Ley General de Educación (Lei Geral de Educação)

LOCE – Ley Orgánica Constitucional de Educación

MOS – Organização de Movimento Social (Sigla em inglês)

MPL – Movimento Passe Livre

MPL-SP – Movimento Passe Livre de São Paulo

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Programa Mais Educação

Prouni – Programa Universidade para Todos

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PSU – Prueba de Selección Universitaria

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UJS – União da Juventude Socialista

UMES – União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas

UNE – União Nacional Estudantil

UPES – União Paulista dos Estudantes Secundaristas

UP – Unidade Popular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO……..……....17

CAPÍTULO I: UMA APROXIMAÇÃO PARA COMPREENDER OS MOVIMENTOS SOCIAIS SECUNDARISTAS…….……...22

1.1.A privatização da educação como modelo hegemônico……...……...22

1.2.As políticas educativas no Chile e no Brasil……...……..28

1.2.1. As políticas educativas neoliberais no Chile.……....……..28

1.2.2. As políticas educativas progressistas no Brasil.…….....40

1.2.2.1.O Ensino Médio brasileiro.…….....50

1.2.3. Na encruzilhada do privado e do estatal..…….....….....…55

1.3.A educação como um bem comum…….....….....56

1.4.Os movimentos sociais e a cultura política....…….....…….....…...68

1.5.Um dos possíveis caminhos para nos aproximar aos movimentos secundaristas do Chile e do Brasil…….....75

1.5.1. As ocupações do ano 2011 em Santiago como parte de um ciclo de protesto chileno…….....……76

1.5.2. As ocupações das escolas paulistas do ano 2015 e sua relação com as jornadas de junho de 2013.…….....…82

1.6.Uma aproximação metodológica às ocupações das escolas…….....…88

CAPÍTULO II: A ESCOLA EM NOSSAS MÃOS. A EXPERIÊNCIA DAS *TOMAS DE LOS LICEOS* EM SANTIAGO DO ANO 2011…….....……98

2.1.Como começamos…….....……98

2.1.1. A experiência política *pinguina*.....…….....…….....… 98

2.1.2. As organização secundarista, entre *centros de alumnos* e *colectivos*.....102

2.1.3. As reinvindicações e o neoliberalismo.…….....…….....106

2.2.O interior das *tomas de los liceos*…….....….....111

2.2.1. Os diferentes começos.…….....111

2.2.2. A organização entre escolas.…….....…….....…115

2.2.3. A organização da *toma*.…….....…121

2.3.A organização pedagógica…….....…128

2.4.Propostas emergentes…….....……135

CAPÍTULO III: A ESCOLA É NOSSA. A EXPERIENCIA DAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS EM SÃO PAULO 2015…….....…143

3.1.As origens…….....…143

3.1.1. A experiência política dos e das secundas.…….....……143

3.1.2. Incipiente autonomia na organização secundarista…….....…147

3.1.3. As reinvindicações, entre a esquerda e o conservadorismo.….....….....154

3.2.O interior das ocupações…….....……159

3.2.1. A gestão de uma ideia e a criação de um contexto.…….....….....…160

3.2.1.1. A gestão da ideia.……..…….....161

3.2.1.2. O começo das ocupações em São Paulo.……..…….....…163

3.2.2. A necessidade do Comando das Escolas Ocupadas.…….....….....…169

3.2.3. A organização da ocupação…….....…176

3.3.A organização pedagógica…….....……181

3.3.1. Sentidos da educação autônoma. …….....……182

3.3.2. Organização participativa autônoma da educação.…...….....……186

3.3.3. Diálogo com o território e a comunidade.…….....……189

3.4.No caminho da construção de outra educação…….....…192

CAPÍTULO IV: NEM PRIVADA NEM ESTATAL, A EDUCAÇÃO É PUBLICA E COMUNITÁRIA…….....…194

4.1.As condições prévias do movimento antes das ocupações…….....195

4.2.Estruturas de mobilização emergentes e a importância da autonomia….....……...200

4.3.A escola como instituição comum……...……...……...…202

4.4.Uma organização pedagógica comum……....…….....205

CONSIDERAÇÕES FINAIS……..210

5. Como continuar no caminho de uma educação comum?…....…….....210

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO…….....……215

ANEXOS……...…223

INTRODUÇÃO

A educação sem dúvida alguma é uma conquista social que devemos defender sempre, sobretudo, no cenário atual em que é atacada fortemente, pois ela é uma pedra angular para a libertação das pessoas e a consequente transformação de um sistema que nos oprime mediante determinadas lógicas econômicas, culturais, sociais e políticas.

Desse modo, o sistema educativo é um campo em disputa que é atravessado pelas contradições entre um sistema que procura garantir a reprodução do capitalismo, do patriarcado, do colonialismo, do adulto-centrismo, entre outros sistemas de opressão, para manter as injustiças e, por outro lado, diferentes movimentos sociais que constroem propostas educativas emergentes com a finalidade de plantar as sementes da emancipação social para a conquista de um sistema justo.

Uma parte deste conflito se materializa nas escolas, espaços nos quais se pode perceber a condução das práticas educativas por lógicas antidemocráticas e, nesse mesmo espaço, também há resistências construídas cotidianamente em base a culturas subterrâneas que emergem para mostrar alternativas à educação dominante, durante determinadas conjunturas políticas. Estas resistências são construídas de forma coletiva ou em alguns casos de maneira individual, sejam pelas comunidades educativas, pelos e pelas professoras e/ou pelos grupos de estudantes organizados.

Neste trabalho pretendemos apresentar esse conflito, mas, especificamente, centrando-nos em seu caráter cultural e político. Ou seja, como o capitalismo tem configurado um sistema escolar mediante uma compreensão da política educativa encasulada na dicotomia de uma gestão privada ou estatal, que garante mecanismos antidemocráticos e submetidos às regras do mercado que têm por consequência o aprofundamento de uma educação privatizada. Para fazer frente a esse sistema, os movimentos sociais, particularmente, os movimentos de estudantes secundaristas têm desenvolvido experiências que lograram, mesmo que de forma fugaz, colocar em prática outras formas de entender a educação para além do mercado e do Estado.

No entanto, conscientes da dificuldade que desenvolver um trabalho com estas caraterísticas, consideramos importante também explicitar outras problemáticas que surgiram no percurso da pesquisa, especificamente, como nos situar nela dada nossa particularidade como pessoas e militantes que vivenciamos este conflito e decidimos

fazer da educação e a transformação da sociedade um dos nossos projetos de vida. Sem dúvida nossa experiência de sujeitos envolvidos neste conflito desde quase vinte anos das nossas vidas – fosse como estudantes do movimento secundarista chileno durante a conjuntura de 2001, posteriormente vivendo a revolta dos pinguins em 2006 como militantes de um cursinho popular, depois durante as grandes mobilizações do ano de 2011 aprendendo com nossos erros, como militantes do movimento estudantil universitário e educadores populares e, hoje, seguimos lutando, mas como educadores populares de uma experiência político educativa em Santiago e de um coletivo de educação popular no Brasil enquanto desenvolvemos a pesquisa – trouxeram-nos algumas questões como não impor nossas visões do conflito, não desvalorizar a experiência dos e das mais jovens, não colocar os dois movimentos num mesmo patamar sem compreender suas grandes diferenças, entre muitas outras.

Além disso, devemos mencionar que também complicou nosso trabalho de pesquisa a viagem para o Chile em 2018, pouco depois de desocupadas as escolas e faculdades universitárias por parte do movimento feminista, pois a luta das companheiras reivindicou demandas históricas, mas apagadas pelo patriarcado. No final desse mesmo ano, experimentamos as eleições que levaram ao poder institucional de um país da nossa América Indo-Afro-Latina um governo retrógrado e fascista. E no final do ano 2019, enquanto estávamos terminando o processo da escrita, vivemos com *alegrerebeldia* a saída do povo chileno para às ruas, mas esta vez organizado desde baixo para enfrentar aos de cima e exigir o fim de um modelo social, econômico, político e cultural que fracassou e fazer emergir das raízes da nossa memória social o país que sonhamos.

Queremos explicitar, desta forma, que a pesquisa foi desenvolvida durante um processo histórico importante para nossas vidas, já que mexeu de forma significativa com nossas emoções e convicções políticas afetando, consequentemente, de forma indireta este trabalho. Não sabemos se conseguimos ter sucesso na superação dos desafios mencionados anteriormente e, possivelmente sejam sós vocês, leitores, companheiros e companheiras, que possam fazer essa avaliação. Mas podemos afirmar que nestas páginas tentamos não só colocar as reflexões compartilhadas com os e as estudantes entrevistadas, mas também as emoções e aprendizados que decidiram compartilhar com nós durante atividades e longas entrevistas.

Atravessados por todos esses problemas, propomo-nos estudar de forma comparada os movimentos secundaristas do Chile e do Brasil, especificamente, nas conjunturas políticas do ano 2011 e do ano 2015 em Santiago e em São Paulo, respectivamente. Pensamos que a importância desses movimentos é que durante as ocupações das escolas ou das *tomas de los liceos* os estudantes foram capazes de gerir as escolas segundo os princípios e lógicas da sua própria cultura política de participação. Deste modo emerge a dúvida de qual é a contribuição das ocupações das escolas para pensar uma educação além do Estado e do mercado?

Nossa percepção é que a ocupação das escolas não só significou a ocupação do espaço, mas também uma tomada do poder simbólico deixando de fora as formas de educação e participação estatal e privada. Desta maneira os estudantes conseguiram desenvolver uma compreensão da educação como um bem comum e, sobretudo, colocar em ação uma lógica de organização social comum.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo um apresenta o referencial teórico e metodológico que delimita nosso campo de estudo e a forma de abordagem do objeto da pesquisa, assim este capítulo se estrutura em seis partes descritas em seguida. Na primeira parte apresentamos os eixos centrais do que estamos compreendendo por uma educação privatizada, destacando a concorrência, o *accountability* e o gerencialismo como mecanismos de gestão educativa (LAVAL, 2014). A segunda parte corresponde a uma comparação das principais políticas educativas desenvolvidas no Chile e no Brasil, enfocando, neste último país, os governos progressistas, e demonstrando, concorrentemente, que tanto uma gestão privada extrema como uma gestão público-estatal evidenciam lógicas de privatização, burocratização e, fundamentalmente, autoritarismo na gestão da educação.

A terceira parte mostra que a possibilidade de compreender a educação a partir da teoria do comum (DARDOT; LAVAL, 2017) pode significar um caminho para a construção de uma escola dirigida por lógicas de organização que coloquem em prática o comum. Assim, esta teoria pode nos permitir analisar as práticas dos movimentos estudantis e pensar alternativas emergentes para disputar a gestão da educação estatal e privada.

Na quarta parte, mostramos que um dos campos sociais no qual essa disputa está se desenvolvendo é nos movimentos sociais. Para isso, sustentamos nossa visão na perspectiva do conflito político (TARROW; 1997, TILLY, 2010), especificamente, nos conceitos de estruturas e repertórios de mobilização complementada pela relação entre cultura e política (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2010), que nos possibilita compreender como parte do conflito político da educação às organizações autônomas, especificamente, às organizações secundaristas e suas trajetórias.

A quinta parte deve ser entendida como uma introdução ao referencial metodológico da pesquisa, pois nela delimitamos nosso campo de estudo à comparação das estruturas de mobilização secundaristas e as ocupações das escolas, mas entendendo-as como parte de ciclos de protestos mais amplos. No caso de Santiago, o contextualizamos como parte de um ciclo de protesto que começou nas manifestações secundaristas do ano 2001 e, por outro lado, relacionamos as ocupações das escolas paulistas de 2015 com o movimento social que emergiu em junho de 2013.

A sexta e última parte do capítulo um é o referencial metodológico da pesquisa. O desenho da pesquisa foi sustentado numa metodologia qualitativa e num enfoque compreensivo (MINAYO, 2010), na qual a principal técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista em profundidade semi-estruturada (DELLA PORTA, 2014) complementada com uma pesquisa documental (GODOY, 1995).

Posteriormente, os capítulos dois e três correspondem principalmente a uma descrição dos dois movimentos secundaristas, fundamentalmente, dos princípios e práticas desenvolvidos nas ocupações das escolas. Especificamente, no capítulo dois mostramos os resultados das análises de oito ocupações diferentes desenvolvidas no contexto do conflito político do movimento secundarista de Santiago em 2011. Um dos principais resultados desta parte da pesquisa foi a evidência de uma *memória coletiva de mobilização* mantida graças fundamentalmente à *Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios* e a *Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios*. Enquanto que, no capítulo três apresentamos a análise de quatro ocupações diferentes desenvolvidas na região metropolitana de São Paulo, no qual um dos principais resultados encontrados foi que este movimento apresenta um caminhar similar ao percorrido pelos secundaristas santiaguenses, porém com uma política eminentemente

autônoma. Finalmente, o capítulo quatro cumpre a função de fechamento da pesquisa explicitando a comparação dos movimentos sociais estudados.

Depois de um processo de análise aprofundada das estruturas de mobilização e as ocupações das escolas dos movimentos secundaristas de Santiago e de São Paulo, evidenciamos a prática de uma emergente cultura política secundarista aplicada ao campo educativo. Em outras palavras, uma gestão educativa baseada nos princípios de horizontalidade, cooperativismo, autonomia e autogestão, que coloca em evidencia práticas políticas baseadas no comum. Deste modo, possivelmente, a principal contribuição desta pesquisa para o debate da educação com sentido emancipatório seja a necessidade de avançar na construção de uma gestão pública-comum da educação, ou seja, uma educação garantida e financiada pelo Estado, mas gerida e controlada pelas comunidades como um bem comum.

CAPÍTULO I: UMA APROXIMAÇÃO PARA COMPREENDER OS MOVIMENTOS SOCIAIS SECUNDARISTAS.

1.1. A privatização da educação como modelo hegemônico.

Existe a escala global um processo de desenvolvimento de um sistema mercantil, o qual está tendo como uma de suas consequências que a educação e a cultura sejam articuladas segundo as lógicas do capital e geridas como empresas. Assim, a concorrência passou a ser o princípio fundamental que conduz as relações entre os sujeitos e os grupos sociais dentro do campo educativo, isto é a escola, mas também nas instituições internacionais (LAVAL, 2018). Este fato tem produzido a compreensão da educação com um bem privado, fundamentalmente, individual o que, segundo o mesmo autor, é considerado o eixo central do processo chamado "mercantilização da escola".

O estudo deste fenômeno não devesse ficar restrito à compra e venda da educação ou como as mercadorias influenciam cada vez mais às escolas, mas também refletir sobre as origens das mudanças culturais, econômicas e políticas que as estão possibilitando.

Segundo Laval (2018) os pilares constitutivos deste sistema de educação neoliberal são: a) a eficácia; reduzindo a educação a uma inversão cujos retornos são entendidos exclusivamente dentro mercado do trabalho, b) o princípio do capital humano; que compreende os estudos como uma inversão individual, c) a concorrência; como caraterística central das relações entre sujeitos e, também, entre as escolas e, d) a avalição; reduzida a critérios quantificáveis provenientes da organização do trabalho e da gestão de recursos humanos.

> É necessário compreender a racionalidade neoliberal, não tanto como uma oposição entre um "mercado" triunfante e um Estado em retirada, senão como a hibridação de uma lógica de concorrência que reina sobre "quase mercados", entre entidades mais autônomas, e uma lógica de racionalização burocrática que pede emprestada à empresa privada suas técnicas de controle, avaliação e individualização. Assim, surge uma nova rearticulação entre o campo educativo e o campo econômico, e uma reorganização geral do aparelho escolar, de seus modos de regulação como práticas de ensino, segundo uma nova forma de normatividade que restringe a autonomia para subordiná-la aos imperativos econômicos e aos interesses dos grupos dominantes. (LAVAL, 2018, p. 22-23)

Trata-se de um modelo de caráter global, porém heterogêneo, pois está sendo desenvolvido de formas diferentes, mas em base aos mesmos princípios. As organizações com vocação econômica foram as responsáveis pela redefinição da

educação, tais como a OCDE e o Banco Mundial, entre outras, as quais por meio da imposição de outras lógicas de organização do sistema educativo, acabaram com a clássica ideia do ensino público. (LAVAL, 2018)

Ou como afirmam Verger, Zancajo e Fontdevila (2018):

> [...] a privatização educativa é um processo complexo que não se acostuma manifestar de forma "pura", ou seja, não se produz, por regra geral, como uma transferência da propriedade dos centros educativos públicos às mãos privadas. No campo educativo, a privatização se manifesta mais bem na constituição de sistemas educativos híbridos nos que o setor público e privado interage e se distribuem responsabilidades de forma complexa. (p. 35)

O contexto geral desta massificação da escola neoliberal foi durante a década dos anos 1980 embora nem todos os governos aderindo a ela, o problema gerado pela massificação da educação foi a desculpa perfeita para seu desenvolvimento.

> Muitos governos, sem necessariamente aderir totalmente aos novos princípios da regulação mercantil, seguiram com mais ou menos pressa linha de ação dominante em matéria escolar. A ocasião lhes foi dada pela dificuldade da "massificação" de um pessoal adequado, no contexto de sistemas escolares burocráticos que mostraram sua incapacidade para se fizer cargo do marco pedagógico para interagir com os estudantes de origem popular, e pelo rechaço da "mistura social" por parte das famílias da classe média. (LAVAL, 2018, p. 24)

Em termos gerais, segundo Ball e Youdel (2008), podem se identificar dois tipos de privatização da educação, uma privatização exógena; que se caracteriza por "abrir a educação pública à participação de agentes particulares com a motivação do lucro ou basear-se no setor privado para desenhar, administrar e fornecer aspectos da educação pública" (p. 9), e outra endógena; que corresponde à "importação de ideias, técnicas e práticas próprias do setor privado, com a finalidade de tornar o setor público mais parecido com os negócios e crescentemente empresarial". (p. 8 – 9). Diferenciando-se entre eles, o primeiro pode ser interpretado como uma "Privatização da educação" e a segundo se entende como a "Privatização na educação".

Mas, como foi dito anteriormente, os processos privatizadores do campo educativo não foram homogêneos, senão que foram desenvolvidos de formas diferentes, identificando-se, pelo menos, seis trajetórias político-econômicas privatizadoras: a) uma privatização através de reformas estruturais, b) por meio de uma reforma incremental, c) uma via nórdica de privatização da educação, d) as alianças público-privadas históricas, e) uma privatização por falta e escolas privadas de baixo custo e, uma sexta trajetória, f)

pela via do desastre. (VERGER *el al* 2018) A continuação revisaremos só algumas dessas trajetórias, pois poderiam ter alguma relação com nosso estudo.

A trajetória chamada como privatização por meio de reformas estruturais é a mais direta e tem significado uma profunda reconfiguração das funções do Estado já que este assumiu um papel subsidiário em termos educativos, ou seja, "que os seus sistemas educativos transitassem de um modelo burocrático para outro dominado pelas regras do mercado num breve tempo" (VERGER *et al* 2018, p 37). Segundo os mesmos autores, na atualidade, a transformação desses sistemas educativos não tem sido possível devido a que as reformas estruturais geraram um sistema condicionado por mecanismos políticos, normativos e institucionais, junto com os interesses particulares que se tem desenvolvido por causa do sistema privado de educação.

Por outro lado, a trajetória nomeada "privatização como reforma incremental" pode ser explicada brevemente como o processo de mudanças graduais no sistema educativo, já que dada sua acumulação terminou transformando o sistema de maneira significativa. Um exemplo de uma privatização incremental é os Estados Unidos de Norte América, cujo sistema educativo: "[...] se caracteriza por um alto nível de descentralização e fragmentação, e pelo conseguinte papel principal das administrações estatais e locais em matéria educativa". (VERGER *et al* 2018, p 40)

Este processo paulatino de privatização, a diferença do processo estrutural, não conseguiu avançar, por exemplo, no sistema *vouchers* de financiamento devido ao fato de que é considerado mais radical, onde a privatização se desenvolveu através de mecanismos de gestão privada como foi o caso das escolas *charter* (VERGER *et al* 2018). Desta maneira, a modo de exemplo, a trajetória de privatização estrutural corresponde a um modelo exógeno, pois a propriedade da educação foi privatizada, enquanto que a trajetória incremental representa uma privatização endógena já que foram os processos de gestão os desenvolvidos segundo as lógicas do mercado.

Embora, o neoliberalismo na educação é o princípio que sustenta as diferentes trajetórias antes mencionadas devido ao fato de que todas elas têm por objetivo a configuração de sistemas educativos baseados em lógicas mercantis. Laval (2018) identifica como pilar central deste sistema de "quase mercado" educativo a concorrência.

A concorrência é o principio que sustenta ao neoliberalismo, pois é entendida como a chave do progresso e a solução de todos os problemas. Assim, no campo educativo, as instituições escolares podem ser entendidas como empresas que concorrem num quase mercado educativo. Segundo Laval (2018), no sistema de ensino:

> Pode se falar assim, mais que de uma mercantilização (*commodification*), de uma *marketização* do ensino [...] A educação não gera necessariamente uma mercadoria num sentido estrito, mas a regra de sua produção e de sua distribuição se aproxima ao funcionamento competitivo de um mercado no qual encontramos empresas em concorrência.. (p. 25)

Entre as escolas a concorrência se observa nas relações de interdependência competitiva, o que produz que cada escola concorra pela matrícula dos melhores estudantes, segundo critérios sociais por sobre os critérios educativos. Por outro lado, as famílias escolhem a escola segundo a informação que dispõem delas e também em base a critérios sociais e étnicos. Assim, a educação se está transformando "num bem cada vez mais escasso para as famílias, um objeto de apropriação privada e num investimento caro". (p. 25)

Nesse cenário social, complementado pelas políticas educativas sustentadas no neoliberalismo e que promovem a oferta e a, suposta, liberdade de eleição, acabam conduzindo a um aumento da polarização social das escolas e dos territórios entre os favorecidos e os que não. Se bem, a polarização social das escolas não é uma caraterística nova, o que mudou foi que:

> Não é mais uma norma institucional a que permite separar de maneira definitiva os escolhidos dos excluídos, senão que uma inumerável série de eleições entre estabelecimentos, classes e sedes; uma multiplicidade de operações, atividades e exercícios jamais decididos por eles mesmos, onde as questões nunca são explícitas, e determinam uma diferenciação progressiva, codificada e sutil entre os bons, os mais ou menos e os ruins, e onde o efeito social é sempre diferido no tempo. (LAVAL, 2018, p. 26)

Por outra parte, a concepção neoliberal da escola, junto com a imposição da concorrência, também produziu mudanças na gestão. A escola neoliberal recuperou a ideia da construção de projetos educativos locais e sugeriu a adaptação das praticas e dos conteúdos aos estudantes, embora ao mesmo tempo, estes projetos devessem ser direcionados sob a lógica do gerenciamento empresarial para assim conseguir escolas efetivas. Assim, segundo Laval (2018):

> Por meio de uma negação imaginária das realidades sociais, a introdução de "boas práticas" de gestão e de pedagogia leva supostamente a toda escola a ser efetiva, questão que faz pensar que a reforma organizacional e pedagógica pudesse por ela mesma garantir o sucesso de todas as escolas, independente da composição social do seu público. (p. 27)

Embora a escola efetiva esteja ancorada num processo mais amplo da transformação da gestão pública inspirada na lógica do governo empresarial, essa lógica tem por eixo principal o *accountability* o qual tem por consequência a orientação dos agentes em base a incentivos e castigos. Assim, da mesma forma como se fosse a escola uma empresa, toda a comunidade educativa é sometida a processos contínuos de desempenho, avaliação e responsabilização, tendo por consequência uma escola dirigida pela pressão de conseguir bons resultados e não por aprender.

Desta maneira, observa-se no gerenciamento da escola efetiva uma incoerência significativa. A necessidade por gerar processos de gestão pública modernos, que buscam evitar a burocratização e o centralismo estatal, acaba tendo por consequência, no campo educativo, uma "centralização pedagógica autoritária". Nesse sentido Laval (2018, p. 28) diz que:

> Uma medida de efetividade supostamente neutra ideologicamente tende a negar, na prática, as finalidades e valores próprios de cada instituição. Esta medida do desempenho conduz a modelar a atividade por ela mesma e orienta a produzir transformações subjetivas nos avaliados para que se adaptem a seus "compromissos contratuais" com as instâncias superiores.

Então, identifica-se assim o *accountability* como um dos elementos complementares da concorrência. Contudo, a privatização da educação poderia nos levar até um darwinismo social no campo educativo, ou seja, ao fechamento daquelas escolas que pudessem ser menos atrativas para os consumidores e, por outro lado, a um maior investimento das empresas escolares que conseguissem maior quantidade de estudantes. (LAVAL, 2018)

Mas, junto com os elementos revisados, a privatização da educação também está orientada por novas concepções do conhecimento a ser desenvolvido na escola. Estas novas concepções do conhecimento possuem como base a teoria do capital humano que é entendida como um acúmulo de conhecimentos os quais são economicamente valorizados e incorporados nas pessoas (LAVAL, 2004). Assim, segundo o mesmo autor, "Tem-se uma dupla reivindicação: por um lado, a favor de um investimento educativo importante, e por outro lado, a favor de uma redução dos conhecimentos julgados inúteis e aborrecidos quando eles não têm ligação prática ou um <interesse>". (p. 24)

Em consequência, se nos séculos anteriores a educação tinha como objetivo a formação de um ser humano cristão ou em outros tempos o cidadão crítico, não é mais assim:

> A nova definição de excelência humana se caracteriza por uma mobilidade, uma reatividade, uma adaptabilidade, que já não tem mais a ver com as caraterísticas do cidadão de ontem. Todas estas qualidades são parte do que a jargão gerencial chama "empregabilidade" e que também pode se chamar "concorrência" individual. (LAVAL, 2018, p. 32)

Então, a importância do conceito de capital humano para a concepção neoliberal da educação é que oferece uma justificativa econômica às despesas educativas, a única que tem valor hoje em dia aos olhos dos que têm poder de decisão já que, além de ser estritamente individualista, entende a educação como um meio mais que o individuo vai utilizar para acumular conhecimentos no longo da vida, reduzindo, consequentemente, o saber a uma mercadoria própria com a qual podem obter vantagens sociais (LAVAL, 2004).

Assim, por meio de orientações pedagógicas incoerentes e contraditórias entre elas, o neoliberalismo espera construir o ser humano dos novos tempos capaz de se adequar às diferentes realidades como as empresas e o mercado precisam, ou seja, a educação privatizada tem a responsabilidade da produção do capital humano que estão precisando as economias na fase neoliberal do capitalismo.

Finalmente, nos encontramos com um processo que cada vez mais a atividade educativa está sendo subordinada à comercialização. Este processo pode se identificar em duas tendências: primeiro, a penetração de empresas no espaço educativo motivadas por razões publicitárias que pode ser interpretado como um mercado indireto ou pela venda de produtos por parte das empresas às escolas correspondente a um mercado direto e, uma segunda tendência que corresponde ao processo no qual são os próprios espaços educativos os produtores de mercadorias que são vendidas a outras instituições educativas favorecendo o sistema de concorrência (LAVAL, 2004).

Em resumo, mesmo sendo errado dizer que a escola pública encontra-se submetida por completo às lógicas da privatização, ou seja, organizada por completo pelas leis da oferta e a demanda, sim é correto afirmar que a escola pública está vivendo um processo de dissolução no mercado e suas lógicas tecnocráticas.

1.2. As políticas educativas no Chile e no Brasil.

América Latina experimenta na atualidade uma onda de diversos movimentos sociais que questiona profundamente os pilares de cada um dos seus respetivos países e esse processo saiu das entranhas no final do ano 2019 primeiro no Equador, depois no Chile, seguindo a Colômbia e, finalmente, alguns estados da Argentina, só para nomear alguns. Por outro lado, no começo do mesmo, ano no Brasil chegou ao poder um governo de ultradireita e conservador em consequência de uma eleição fortemente questionadas pela falta de um processo democrático que tivesse permitido a participação do ex-presidente Lula. Neste cenário regional se abrem oportunidades importantes para se questionar pelos caminhos que devessem seguir nossos países, pois enquanto alguns, como o Brasil, direcionam suas políticas firmemente num sentido neoliberal extremo, outros, como é o caso do Chile o qual em meio de sua maior crise política das últimas décadas, voltam a surgir propostas nostálgicas centradas no Estado como alternativa ao neoliberalismo imposto pela ditadura.

Pensamos que uma forma de aportar neste debate, especificamente desde o campo educativo, pode ser por meio da análise das ocupações das escolas que fizeram os movimentos secundaristas de Santiago do Chile na conjuntura de 2011 e, posteriormente, do Estado de São Paulo em 2015. Nosso intuito é que nas experiências educativas desenvolvidas no interior das ocupações os estudantes colocaram em prática uma compreensão da educação que não se relaciona nem com uma concepção centrada no Estado nem, muito menos, com uma de caráter neoliberal.

Desta forma, neste apartado revisaremos as principais políticas que configuram o sistema educativo chileno e as políticas desenvolvidas pelos governos progressistas no Brasil (2003 – 2016), pois quanto o primeiro representa um exemplo de privatização da educação, o progressismo brasileiro pode ser considerado como um período que tentou devolver ao Estado um papel importante em matéria social.

1.2.1. As políticas educativas neoliberais no Chile.

O neoliberalismo no Chile começa a ser imposto durante a ditadura de Pinochet no final da década de 1970 e teve duas linhas centrais; a violência do contexto ditatorial e a transformação profunda da sociedade chilena rompendo com o modelo em desenvolvimento desde a década dos 1930.

> A política do "shock" foi destinada a transformar de maneira radical (ou seja, de raiz) as fronteiras estabelecidas entre poder político, Estado e campo econômico para terminar definitivamente com o Estado Capitalista "de compromisso" dos anos 30 – 70. (GAUDICHAUD, 2015, p. 15, aspas do autor)

Uma primeira parte desta onda neoliberal teve por objetivo desfazer as reformas feitas pelo governo da UP, fundamentalmente os avanços na estatização de empresas. Posteriormente, a segunda onda consistiu na reforma política do Estado que se registrou a partir de 1979 através das sete modernizações que corresponderam ao processo de reforma administrativa que consistiu na regionalização e municipalização, a reforma trabalhista, a privatização da educação; da moradia; da saúde; a previdência e, finalmente, a modernização do sistema jurídico (GAUDICHAUD, 2015).

Especificamente, no campo educativo, produto da profundidade das reformas impostas pela ditadura, como é o caso chileno, segundo Verger *et al* (2018), é um exemplo de uma trajetória de privatização da educação como parte de uma reforma estrutural do Estado. Assim, o novo sistema foi sustentado em quatro pilares centrais, a saber:

> 1) redefinição do marco regulatório educativo, do papel do Estado e da prelação de direitos educativos através de uma nova Constituição; 2) instalação de um modelo de gestão do sistema educativo formal que introduz um novo e central ator, os sostenedores[1] (municípios e agentes privados); 3) implementação de uma nova lógica de financiamento dos estabelecimentos educativos, através de uma particular versão de vouchers ou subsídios portáveis aos alunos; 4) reestruturação e privatização do sistema de educação superior. (ASSAÉL; CORNEJO; GONZÁLEZ, REDONDO, SÁNCHEZ; SOBARZO, 2011, p. 307 - 308).

Em relação ao primeiro pilar mencionado, a constituição imposta no ano de 1980 em matéria educativa redefine a educação deixando de ser uma função primordial do Estado para ser considerada como responsabilidade dos pais os que têm o direito de escolher onde serão educados os filhos, contexto no qual o Estado só é responsável por garantir a proteção desse direito. Ela também estabelece a liberdade de ensino, ou seja, a possibilidade de abrir, organizar e manter estabelecimentos educativos, enquanto, é o direito dos pais escolherem a escola para os filhos (ASSAÉL et al, 2011; CORNEJO; 2018) ou como afirma González (2018): "A liberdade de ensino (possuir escolas) e a

1 A lei Geral de Educação no seu Art. 46 define aos sostenedores "serão sostenedores as pessoas jurídicas de direito público como municipalidades e outras identidades criadas pela lei, e as pessoas jurídicas de direito privado cujo objeto social único seja a educação. O sostenedor será responsável pelo funcionamento do estabelecimento educacional".

liberdade de eleição (escolher escola) hão operado como as ideias à base do desenvolvimento do sistema educativo chileno". (p. 294)

Além disso, vários direitos enfocados à proteção da propriedade privada ou de origem neoliberal em geral estão garantidos constitucionalmente, embora não aconteça o mesmo com o direito à educação. Assim, segundo Cornejo (2018): "Desta forma fica claro que a educação não é concebida como um direito social garantido pelo Estado, senão como um exercício de abertura de ofertas privadas e de eleição de mercado, que deve ser protegido pelo Estado". (p. 239)

Sobre o modelo de gestão criado, este consistiu no passo da gestão educativa desde o ministério de educação para entidades intermedias correspondente aos municípios, processo denominado de municipalização, mas junto com isso, também se promoveu a criação de escolas particulares subvencionadas pelo Estado, ou seja, escolas particulares com financiamento público cujos donos também são sostenedores. Usando as palavras de Assaél *et al* (2011):

> Os sostenedores administram estes subsídios e decidem sobre os aspectos centrais da vida escolar, como os planes anuais de cada escola, a designação de diretores, a relocalização de professores, entre outros. Neste modelo o Ministério de Educação não tem ingerência alguma sobre o funcionamento das escolas privadas (pagadas pelos pais e apoderados) nem sobre as privadas subvencionadas (de administração privada, mas que recebem recursos do Estado) e, na prática, perdem grande parte de sua capacidade de influir na marcha das escolas municipais. (p. 309)

Junto com isso, outro elemento importante que foi entregado aos sostenedores correspondeu à regulamentação e normativas de convivência no interior das escolas, ficando ao critério destes a participação das comunidades educativas (CORNEJO, 2018)

Por outro lado, o financiamento da educação também foi modificado por um modelo de financiamento da demanda no qual o Estado subsidia tanto às escolas municipais e privadas subvencionadas da mesma forma, embora com a diferença de que os sostenedores privados não têm responsabilidade de prestar contas nem têm regulação alguma. Este modelo de financiamento é também denominado por *vouchers* ou subsídios portáveis o financiamento está determinado pela assistência dos alunos à escola (ASSAÉL *et al* 2011).

O último pilar estrutural reformado pela ditadura foi o sistema o ensino superior. A restruturação desenvolvida consistiu na descentralização e precarização das universidades públicas e na abertura do mercado para a criação de universidades e

institutos privados. Consequência destas mudanças foi a desregulação do sistema de educação superior e a perda de sua relação com o mercado laboral, além de se impor o autofinanciamento às instituições de ensino superior públicas terminando assim com a gratuidade (ASSAÉL *et al* 2011).

Produto da estruturação do sistema baseado nestas políticas, "este modelo instala a legitimidade da segmentação socioeducativa, assim como, em conjunto com os outros dois pilares, a legitimidade da denominada <igualdade de trato> por parte do Estado para as instituições educativas públicas e privadas". (CORNEJO, 2018, p. 240)

Posteriormente, com o fim da ditadura e apesar das tentativas de fazer reformas em alguns elementos do sistema por parte dos novos governos democráticos, as equipes responsáveis pela análise e o desenvolvimento de propostas representavam principalmente os interesses dos grupos empresariais, tecnocratas, eclesiais, militares e políticos relacionados com a direita e ao governo, sobre os interesses estudantis e do professorado. Consequentemente as reformas feitas não mudaram o paradigma neoliberal e, sobre essa mesma perspectiva a educação ganhou uma nova centralidade que se materializou num maior investimento que possibilitou melhorias, principalmente, em matéria de infraestrutura das escolas e, por outro lado, aumentou a cobertura do sistema escolar por meio da promulgação da lei da obrigatoriedade do ensino secundário (RUIZ, 2018).

Uma segunda fase dos governos da transição esteve caraterizada por dois elementos; a retomada do Estado no campo educativo e pela ideia do capital humano como centro. Assim, esta nova fase se caracterizou, primeiro pelo que alguns pesquisadores têm denominado como um Estado Avaliador.

> "[...] a modernização do Estado mediante uma variada gama de instrumentos, ligados principalmente à avaliação e a prestação de contas, há ido paulatinamente submetendo ao sistema escolar a uma supervisão exaustiva, mas <a distância>, que tem dado forma ao que se tem denominado <Estado avaliador>". (HERRERA, 2018, p. 197)

E, em segundo lugar, o capital humano:

> A segunda destas concepções não é nova, em realidade, senão que mais bem volve a conquistar o protagonismo que teve na década dos anos sessenta e inícios dos setenta nas políticas de Frei: a ideia de *capital humano*; a que, com base numa nova interpretação, serve de fundamento a uma nova forma de funcionalidade da educação em relação da economia. (RUIZ, 2018, p. 142)

Esta nova concepção produzida por uma segunda etapa de reforma, a primeira pós-ditadura, a qual foi evidentemente menos clara que a ditatorial, significou "para o Estado um maior poder de regulação baseado no controle do currículo, da pedagogia e principalmente da avaliação dos resultados". (MARTINIC, 2010, p. 57)

Esta primeira reforma pós-ditadura se materializou em cinco políticas educativas: a) aumento do gasto público em educação; porém a maior parte dele foi transferida para os estabelecimentos privados por mio das subvenciones, b) uma reforma curricular em todos os níveis do ensino, c) estabelecimento do ensino integral diurno[2], d) articulação de programas para a melhora da equidade e a qualidade da educação e, e) melhoramento da profissão docente (CORNEJO, 2018).

Por outra parte, o Estado avaliador está sustentado em fortes mecanismos de prestação de contas o que, mesmo sendo uma concepção que se desenvolveu durante os anos 2000 em diante, a lógica do *accountability* está se aprofundando no Chile desde a década de 1980 e por meio de duas formas. Segundo Villalobos e Quaresma (2015, p. 70):

> [...] através da construção de uma estrutura de avaliação dos estabelecimentos educativos, consolidando, toda uma institucionalidade de controle e análise de estabelecimentos (*Agencia de Calidad, Superintendencia de Calidad*, entre outro). Junto com isso, têm-se divulgado e fomentado a utilização das provas estandardizadas – especialmente através do *Sistema de Medición de la Calidad Escolar*, SIMCE,– como mecanismo de controle e comparação das escolas, os quais se tem intensificado durante os últimos anos.

Desta maneira as aprendizagens determinadas curricularmente são alinhadas com alcances quantificáveis e medíveis de forma periódica tendo como consequência que os processos de aprendizagem possam ser avaliados e, junto com isso, a qualidade é associada a esses resultados (HERRERA, 2018).

Um aspecto central para estas políticas educativas foram as direções das escolas, pois se lhes outorgou maior protagonismo e capacidade de decisão com o objetivo de que por meio de seus mecanismos conseguissem melhores resultado nas avaliações estandardizadas, mas esse maior protagonismo foi acompanhado de mecanismos de pressão, especialmente para os professores, com a finalidade de que cumprissem as metas propostas. Segundo afirma Herrera (2018, p. 197): "Nesse plano a concorrência, princípio estruturante da qualidade segundo ao modelo neoliberal, viu-se reforçada

2 Refere-se à *Jornada Escolar Completa*, uma das medidas contra a qual se levantaram os estudantes secundaristas primeiro no ano 2006 e, depois, em 2011.

através de instrumentos de coação como a responsabilidade por desempenho, incentivos e castigos ligados aos resultados escolares".

Assim, segundo o mesmo autor, desenvolveu-se um sistema educativo no Chile que cada vez mais foi tendo como eixo central a efetividade escolar, aspecto que foi acentuado depois do ano 2000, porém antes já existiram outros mecanismos que, como revisamos, mostravam a lógica neoliberal. Exemplo disto, também pode ser a política de incentivos às escolas com melhores resultados, mas também, ao mesmo tempo, as escolas começaram a ser classificadas em níveis segundo os resultados; alto, médio, médio-baixo e insuficiente, correndo o risco estas últimas que de não melhorarem os resultados poderiam ser fechadas (HERRERA, 2018).

Mesmo com todas as reformas de cunho neoliberal desenvolvidas com a arguição de que essas medidas são as necessárias para conseguir uma equidade no sistema educativo, a realidade mostra que:

> [...] os estudantes provenientes de classes privilegiadas e de melhor capital cultural têm a primeira opção de ocupar os lugares principais na escala de rendimentos e a sua vez um acesso direto aos sítios de privilegio. Só alguns de qaqueles provenientes de setores carentes poderão com muito esforço conseguir melhoras substantivas em seus rendimentos que lhes permitam certa mobilidade social no sistema econômico atual. Nesse sentido, podemos falar de uma dificuldade radical de conciliar na prática a qualidade associada a resultados e a equidade, em um modelo econômico que traça como princípio orientador a concorrência generalizada. (HERRERA, 2018, p. 205-206)

Como consequências de mais de trinta anos de privatização da Educação, podemos reconhecer um sistema escolar extremadamente privatizado que se evidencia na continua diminuição da matrícula nas escolas municipais. Segundo Cornejo (2018):

> Esta cai desde um 78% da matrícula total escolar no ano 1981, a um 35% no ano 2016, acompanhado do aumento da matrícula em escolas particulares subvencionadas, que sobe no mesmo período desde um 15% a um 54%. Estas cifras colocam o Chile como o país com menos educação escolar pública de América Latina. (CORNEJO, 2018, p. 241)

Por outro lado, outras consequências são: uma segregação escolar ou segmentação socioeducativa, limitações na liberdade por parte das famílias para escolher escolas e, como consequência – às vezes direta outras indireta – da combinação dos resultados anteriores também se observa um aumento das mobilizações sociais que têm por pauta a transformação do sistema educativo (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015).

Em relação aos altos índices de segregação, diversos estúdios mostram um aumento da segregação entre as escolas, problema que começa nos primeiros anos da escolaridade e permanece em níveis altos durante o resto da educação, juto com isso, no ensino médio a segregação acadêmica entre escolas é ainda maior. Por outro lado, a segregação socioeconômica apresenta um nível maior no ensino subvencionado do que nas escolas municipais (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015). Uma evidência desse processo de segregação escolar tem sido a criação de "guetos educativos", ou seja, a concentração de estudantes com caraterísticas socioeconômicas e culturais similares (CORNEJO, 2018).

Tabela nº1. Distribuição da matrícula segundo grupos socioeconômicos.

Grupo sócio econômico	**Anos de educação da mãe**	**Ingresso mensal** (pesos chilenos)	**% matrícula municipal**	**% matrícula part-subv.**	**% matrícula particular pagado**
A baixo	7	119.000	80,0%	20,0%	0%
B médio baixo	9	180.000	79,3%	20,7%	0%
C médio	11	331.000	38,2%	61,8%	0%
D médio alto	13	738.000	10,5%	89,5%	0%
E alto	16	1.526.000	0%	12,0%	88,0%

(CORNEJO, 2018, p. 242. Tradução própria).

Em segundo lugar, sobre as limitações para escolher escolas por parte das famílias, observa-se que:

> [...] diversas pesquisas têm se especializado em estudar o comportamento dos pais, revelando que o suposto de eleição por qualidade em geral não se cumpre e dando conta do impacto de fatores culturais, socioeconômicos e geográficos na eleição escolar, o qual limitaria fortemente a ideia de concorrência entre instituições. (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015, p. 72)

Sobre esses dois pontos, Cornejo (2018) afirma que a mesma OCDE (2004) reconheceu que o sistema educativo chileno está intencionalmente estruturado por classes sociais, ou seja, uma educação de melhor qualidade para os setores que podem pagar por ela e outra precarizada para os setores populares.

A partir do ano 2000 se observa uma intensificação de mobilizações sociais que tem por pauta a transformação do sistema educativo, ciclo de protesto de que teve como principais ondas as conjunturas do ano 2006 e 2011. O fundamental deste processo é que, além de posicionar uma crítica sólida contra as lógicas da privatização da educação fissurando os discursos sobre o suposto sucesso do sistema, também tem gerado espaços

de debate na sociedade em geral (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015; CORNEJO, 2018).

Cornejo (2018) menciona que como resultado dessa onda de mobilizações, especificamente a Revolta dos Pinguins do ano 2006, criaram-se as condições para um consenso educativo da elite o qual teve por consequência um conjunto de leis que apontavam a transformar o sistema educativo. Assim, nos anos posteriores foram aprovadas diversas leis que reformaram o sistema regulatório da educação que estava em vigência desde a ditadura, o que na prática significou a aprovação da nova Lei Geral de Educação (LGE) que substituiu a antiga Lei Orgânica Constitucional de Educação (LOCE).

Além da aprovação da LGE, outras leis importantes foram aprovadas e por meio das quais se cria um novo marco regulatório do sistema, segundo Cornejo (2018) foram:

- A *Ley de Subvención Escolar preferencial* dirigida às escolas com estudantes de baixa renda aprovada no ano de 2008 e por meio da qual se regula a entrega de recursos adicionais aos sostenedores das escolas municipais e subvencionadas.
- A *Lei de Calidad y Equidad* aprovada em 2009 com a qual se flexibilizou o marco regulatório do trabalho dos professores[3].
- E por último, a *Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización* do ano de 2011. Esta foi a responsável pela criação do *Consejo Nacional de Educación,* a *Agencia de la Calidad* e a *Superintendencia de la Calidad*.

Porém, mesmo que esta segunda via de reformas significaram uma mudança no marco regulatório do sistema educacional chileno, elas mantiveram as lógicas neoliberais da educação, ou seja, a privatização e a estandardização. Pois como afirma Cornejo (2018, p. 246): "a elite apostou, para a configuração deste novo marco regulatório escolar, por <mecanismos performativos de privatização, estandardização, *examinação* e *accountability* (P.E.E.A.)>. Junto com estas medidas também se fortaleceu o mercado educativo, fortaleceu a estandardização do sistema por meio de provas padronizadas, cujos resultados podem terminar no fechamento de escolas que

3 Anteriormente o trabalho dos professores estava regulado pelo *Estatuto Docente* de 1991 e que considerava só os professores das escolas municipais.

não melhorem seus resultados e, por último, o sistema se configura de forma mais complexa a prestação de contas. O interessante deste último aspecto é que considera as famílias como clientes do sistema as quais devessem pressionar às escolas para melhorarem (CORNEJO, 2018).

Então, é possível observar que no modelo de educação privatizado chileno a comunidade educativa, fundamentalmente, os estudantes são reduzidos a clientes da escola e consumidores do sistema. Sob uma falsa liberdade para escolher o projeto educativo no qual as famílias querem que os filhos sejam educados, o que na realidade existem são relações sociais reduzidas às leis do quase mercado educativo chileno.

Finalmente, ao revisar como estas políticas afetam o ensino médio e em relação à participação da comunidade nas escolas, mais especificamente, os estudantes secundaristas, Redondo (2009) afirma que o ensino médio era o núcleo das reformas pós-ditadura devido ao fato de que nela se articulavam os objetivos econômicos, políticos e culturais.

Pois como menciona em outra pesquisa:

> Atualmente, as preocupações governamentais pela educação se vinculam com três grandes objetivos: qualidade, equidade e participação. A reforma proposta é consequência de uma urgente necessidade de contar com cidadãos capazes de tomar decisões, serem ativos, criativos e protagonistas socialmente; de sustentar a democracia. Trata-se, também, de responder às necessidades do mercado, que precisa, certamente, mão de obra qualificada; mas também pessoal técnico capacitado para se adaptar às rápidas mudanças tecnológicas. (REDONDO, 1998, p. 42)

Assim, através de uma reforma curricular que integrava elementos estratégicos se pretendeu gerar um processo de construção de um Projeto Educativo Institucional e planos e programa organizado de forma participativa e democrática com as comunidades escolares, mas só ficou numa intenção.

Além disso, o mesmo autor menciona que alguns dos eixos centrais das políticas educativas no ensino médio eram: o fortalecimento do componente jovem mediante as Atividades Curriculares de Livre Eleição (ACLES) e os *Consejos de Curso*[4], entre outros (REDONDO, 2009).

Embora, a partir de outro estudo desenvolvido sobre a reforma no âmbito curricular e sua relação aos *consejos de curso*, diz:

4 Os *Consejos de Curso* são as instâncias curriculares dirigidas à organização e participação exclusiva dos estudantes de cada turma.

> [...] consideramos que a Reforma Educativa é um rosto e carimbo para o *consejo de curso*. Por uma parte, todas suas orientações e ênfases são favoráveis e um interessante convite para desenvolver e ampliar os alcances de uma disciplina criada para um uso criativo dos alunos, de seus interesses, necessidades e proposições. Por outra, no documento de consulta sobre os conteúdos e objetivos mínimos do ensino médio, não aparece com parte do curriculum, deixando um sinal ambíguo e impreciso sobre o destino deste espaço obrigatório para o uso dos alunos no futuro da educação. (CIDPA, 1999, p. 5)

No mesmo estudo aprofunda que para a reforma, esses espaços não foram importantes para a formação estudantil devido ao fato de que não apresentaram nenhuma mudança, mesmo reconhecendo com um pilar a incorporação da cultura estudantil na escola. Por outro lado, para potenciar este objetivo foram criadas as ACLES, mas se trata de espaços extracurriculares (CIDPA, 1999).

Deste modo, o estudo sentencia que:

> O que constatamos na revisão dos documentos oficiais que até agora tem saído ao debate público, é que o *consejo de curso*, definido tradicionalmente como uma das instâncias fundamentais para a participação estudantil, aparece ausente no atual debate que busca melhorar a qualidade educacional com todas as implicâncias que isso tem. Qual é o motivo ou razão que deixa fora da discussão a esta disciplina? Até agora não encontramos uma resposta categórica que afirma, já seja a busca de seu fortalecimento e renovação –tal vez-, como também não sua desaparição ou substituição por outro tipo de disciplina. (CIDPA, 1999, p. 18)

Sob o ponto de vista organizacional dos *consejos de curso*, CIDPA (1999) reconheceu uma orgânica comum na maioria das escolas correspondente a uma diretiva tradicional composta pelos cargos a seguir: presidente(a), secretário(a) e tesoureiro(a). Junto com isso, em relação às temáticas conversadas neste espaço, a maior parte dos estudantes reconheceu que estavam relacionadas com a escola, deixando fora ou menos discutidas as temáticas do interesse deles. Como mostra a tabela nº2 a seguir extraída do mesmo documento.

Tabela nº2: Temas que mais se conversam na turma

Categoria	Frequência	Porcentagem
Acadêmicos	196	19,0
Conduta e ordem	173	16,8
Diretiva da turma	169	16,4
Atividade fim de ano	156	15,2
Identidade juvenil	38	3,7
Dinheiro em geral	206	20,1
Vocacionais	33	3,2
Problemas juvenis	24	2,3
Nenhum tema	7	0,7
Outros temas	27	2,6
Não responde	91	2,6
Total	1.120	100,0

(CIDPA, 1999, p. 23. Tradução própria)

Assim, um nó crítico identificado na política educativa tem relação com a vinculação dos interesses dos estudantes no cotidiano da escola e, ainda mais, com uma construção democrática desta, pois as comunidades educativas em geral são excluídas da organização escolar.

Em relação à participação estudantil na escola, também é possível identificar outro espaço correspondente aos *centros de alumnos* (CCAA), os quais correspondem ao espaço representativo dos estudantes de uma escola. Segundo Inzunza (2009), os CCAA foram fortemente intervindos ou desaparecidos na ditadura, mas com a volta à democracia começa um processo paulatino de reconstrução por médio do decreto 524: *Reglamento General de Organización y Funcionamiento de los Centros de Alumnos de los Establecimientos Educacionales de Educación Media*, do ano 1990.

Segundo o mesmo autor:

> O regulamento dos centros de alunos define que estes são organizações próprias dos alunos e alunas de ensino médio – excluindo ao alunado do ensino fundamental –, sendo sua missão fundamental promover: o juízo crítico, a vontade de ação, o pensamento reflexivo, a vida democrática e a participação nos fins do estabelecimento e as normas da organização escolar. (INZUNZA, 2009, p. 381)

A estrutura organizativa dos CCAA também está regulada pelo mesmo regulamento, o qual estabelece como seus organismos: a assembleia, uma direção eleita

democraticamente e com duração de um ano, um conselho de delegados das diferentes turmas, os *consejos de curso* e uma junta eleitoral (INZUNZA, 2009). Infere-se daqui que os *consejos de curso* podem ser compreendidos como uma organização particular das bases do centro de alunos.

O regulamento estabelece que o programa do centro de alunos, mesmo sendo eleito democraticamente, não é autônomo devido ao fato de que este programa deve ser aprovado por uma comissão composta pelo diretor, um professor, um representante dos pais e mães, o orientador, o presidente do centro de alunos eleito e dois representantes dos estudantes (INZUNZA, 2009). Deste modo, é possível evidenciar como os sostenedores das escolas têm, inclusive, o poder para ingerir nas direções dos espaços supostamente representativos dos estudantes.

Consequência disso:

> O centro de alunos é reconhecido, mas não existe interesse por participar nele, revelando-se a percepção de que é uma organização que é manipulada pelos adultos – pertencentes a outros estamentos da escola ou a organizações externas –. Também se associa ao CCAA com a burocratização das iniciativas juvenis, que se vêm limitadas pela desconfiança existente desde os adultos. (INZUNZA, 2009, p. 383)

O que para escola tem significado uma problemática grave ao negar ao jovem como o sujeito e criar a figura do aluno dissociada de uma construção social juvenil, pois segundo o mesmo estudo:

> A contradição essencial se revela na marginação das expressões juvenis, favorecendo o papel do aluno. A escola então se define como um espaço aberto à participação contingente de alunos – não de jovens –, promovendo a expressão de interesses e necessidades de ordem gremial – acadêmico, infraestrutura –. (INZUNZA, 2009, p. 387)

Desta forma, em relação às políticas educativas no Chile observamos que o neoliberalismo tem sido a base delas desde a ditadura cívico militar. Como foi revisado no começo do trabalho, o neoliberalismo que experimenta o Chile no campo educativo corresponde a uma tendência de reformas estruturais que configurou uma privatização de caráter exógeno. Como anteriormente exposto, entre os principais pilares deste sistema identificamos a concorrência, o *accountability* e o capital humano como princípios do conhecimento desenvolvido nas escolas.

Por outro lado, também é possível observar que as políticas educativas neoliberais, mesmo com um discurso democrático pós-ditadura, tem conseguido limitar a participação das comunidades educativas e, particularmente, as organizações

estudantis. A consequência disto é que o ensino médio se localiza numa disjuntiva fundamental, pois enquanto se abre para participação dos alunos, nega sua origem e interesses juvenis.

Produto desta situação é que os estudantes avançaram na construção de outros espaços políticos a partir da própria cultura deles ou, em alguns casos, disputaram a instituição escolar a partir das organizações existentes e enriquecendo-as com sua cultura política. Voltaremos a discutir este tema em um ponto posterior. A seguir, apresenta-se o desenvolvimento das políticas educativas no Brasil.

1.2.2. As políticas educativas progressistas no Brasil.

Pensar o processo de desenvolvimento das políticas educativas no Brasil é um trabalho complexo devido ao fato de que nos últimos trinta anos o país foi governado por diferentes conglomerados políticos, destacando-se os treze anos governados pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e a ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), etapa que foi chamada como período progressista brasileiro e que se caracterizou por uma retomada do em matéria de direitos sociais, depois de uma série de reformas econômicas neoliberais.

A implementação do ideário neoliberal no Brasil foi iniciada na década de 1990 com o governo de Itamar Franco (1992-1994), mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) quando a reforma começou a ser concretizada com uma velocidade e força que surpreendeu a todos os educadores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Segundo as mesmas autoras, o momento chave para o começo do desenvolvimento das políticas neoliberais no campo educativo foi no ano de 1992 quando se reuniu no Estado de São Paulo o Fórum Capital-Trabalho, instância na qual se juntaram representantes dos diversos setores da sociedade: representantes do mundo empresarial, sindical, do governo, das universidades e centros de pesquisa. Produto do encontro foi publicado um documento chamado Carta Educação que apresenta dois pontos aparentemente consensuais:

> Em primeiro lugar, aponta a carência da educação fundamental como principal entrave à construção da nação; em segundo, afirma que ao Brasil faltam as condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação do seu sistema produtivo. A superação dessa condição dependeria, sobretudo, de uma mudança na política educacional. (SHIROMA *et al* 2007, p. 64)

O principal argumento do Fórum Capital-Trabalho era que nesse momento, mesmo que uma quantidade significativa de alunos estivesse matriculada no ensino fundamental, a maioria não conseguia terminar nem a 4º serie. Segundo Shiroma *et al* (2007), a organização concluiu que: "[...] não faltavam matrículas, falta eficiência" (p. 64) reduzindo assim o problema e sem refletir na complexidade dele ao ser um campo no qual interagem uma diversidade de aspectos.

Um segundo momento chave para a implementação das políticas neoliberais foi no ano de 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando patrocinou um encontro de vários ministérios e da sociedade civil. O encontro se desenvolveu tendo como base a discussão do documento "Questões críticas da educação brasileira", documento o qual tinha por objetivo: "[...] a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo". (SHIROMA *et al* 2007, p. 65)

Consequência desse encontro se explicitou a intervenção empresarial nos rumos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), processo que teve por consequência reformas no âmbito curricular, a implementação de um sistema de avaliação nacional, expansão do atendimento ao pré-escolar, o ensino médio aumentou sua articulação com o sector produtivo, entre outros aspectos (SHIROMA *et al* 2007).

Junto com o anterior, a LDBEN também viabilizou a descentralização da educação básica, ou seja, a transferência do ensino fundamental e a educação infantil para os municípios, enquanto que o ensino médio e, também o fundamental, foi traspassado para e os Estados, junto com o Distrito Federal ((FERNANDES; ALBUQUERQUE, 2018).

No campo curricular a privatização da educação se evidencia, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) os quais estavam sustentados no ideário aprender a aprender sugerido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que tinham por objetivo a formação de cidadãos com a capacidade de se adaptarem às lógicas e necessidades do mercado (FERNANDES; ALBUQUERQUE, 2018).

Por outro lado, em relação ao campo avaliativo, os mesmos autores mencionam que já desde o ano 1990 existia o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) o qual possibilitou:

> [...] um diagnóstico da educação básica brasileira e que embasou o foco da atenção no Ensino Fundamental pelo governo FHC. Tais avaliações reforçaram a criação do Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003) e que se configurou em um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir, no período de uma década, as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos [...] Tais eventos culminaram na concentração de políticas públicas para a Educação Básica e que, consequentemente, levaram à diminuição dos investimentos e da expansão na educação pública superior. (FERNANDES; ALBUQUERQUE, 2018, p. 50-51)

Contudo, podemos observar nos princípios das políticas sugeridas na década dos anos 1990 uma relação direta com as diferentes lógicas neoliberais como o gerencialismo, o *accountability* e o capital humano. Por outro lado, é importante destacar que dado o caráter incremental das reformas o princípio da concorrência não foi tão explicito, desta forma o processo neoliberal brasileiro pode ser compreendido no campo educativo como um modelo de privatização da educação de caráter endógeno.

No ano de 2002, com o triunfo das eleições do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), inaugurou-se um novo período político no país que se caracterizou por uma tendência progressista que trouxe esperanças de mudança, pois em termos econômicos se enfrentava uma profunda crise que Barbosa (2013) resumiu desta forma:

> Para piorar a situação, a depreciação do real resultou em um aumento da inflação brasileira, que passou do 7,7% em 2001, para 12,5%, em 2002, e em uma rápida deterioração das finanças públicas do país, com um aumento da dívida líquida do setor público, de 52% do PIB, no final de 2001, para 60% do PIB, no fim do ano seguinte. Assim, longe de uma "herança bendita", o quadro geral do Brasil no final de 2002 era de descontrole macroeconômico. (p. 69)

Mesmo que não seja o objetivo deste trabalho discutir a política econômica do ciclo petista, parece-nos importante mencionar o contexto no qual se desenvolveram as políticas educativas do ciclo petista. Dito isso, dez anos pós-governos progressistas a realidade econômica brasileira apresentava uma situação diferente já que se conseguiu recuperar a estabilidade macroeconômica e se conseguiram ganhos de renda que favoreceram também aos setores mais pobres, historicamente excluídos, tendo por consequência o aumento da expansão do mercado interno. Junto com o anterior, durante a crise econômica do ano de 2008, o governo conseguiu uma rápida recuperação evitando assim, a perda dos benefícios sociais conseguidos até esse momento. E, por último, nos começos do governo de Dilma Rousseff continuou aumentando as oportunidades de ascensão social para a população brasileira (BARBOSA, 2013).

No entanto, o período progressista brasileiro também foi fortemente criticado sob outras perspectivas. Por exemplo, outros pesquisadores afirmam que o primeiro período de Lula poderia ser considerado "a mais completa encarnação do neoliberalismo", pois consolidou as gestões dos anos anteriores por meio de políticas como: "[...] processos de liberalização, desregulamentação e privatização, estabilidade da moeda, Lei de Responsabilidade Fiscal, superávits primários, limite ao endividamento do setor público, flexibilização das relações de trabalho, redução e cortes de direitos adquiridos, entre outros". (SANTOS, 2018, p. 104)

Em palavras de Andrade (2018):

> Trata-se de um movimento ambivalente que carrega contradições próprias de um governo que busca responder a duas ordens de compromisso: a ampliação dos direitos sociais, civis e políticos de importantes segmentos que constituem sua base eleitoral e, simultaneamente, a tentativa de responder as demandas de setores empresariais que também se constituíram como significativa base de apoio. (p. 117)

Deste modo, queremos chamar atenção que a análise dos governos democrático-populares é um campo em disputa ainda em desenvolvimento, dada as diferentes contradições que podem ser identificadas numa análise mais aprofundada. Nesse contexto, interessa-nos revisar as principais políticas educativas progressistas, que em coerência com o dito anteriormente, mesmo tendo sido significativas para o Brasil devido ao fato que conseguiram levar para uma condição de cidadãos a muitas brasileiras e brasileiros (ANDRADE, 2018), segundo Gentili e Oliveira (2013): "Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios". (p. 254)

Uma caraterística central dos governos progressistas que é necessário que consideremos foi que as políticas educativas não eram entendidas de forma isolada dos outros direitos, motivo pelo qual a educação foi uma política social que se desenvolveu em coerência com outras políticas que, de forma conjunta, apontavam a superar as desigualdades. Assim, a educação deve ser analisada junto com outros programas de governo que conseguiram dar passos significativos numa distribuição da renda mais justa e o acesso aos direitos básicos de setores historicamente excluídos.

Como afirmam Gentilli e Oliveira (2013):

> A partir de 2003, as políticas públicas orientadas para promover uma melhor distribuição da renda e o acesso dos mais pobres a uma ampla esfera de direitos aumentaram significativamente. O aumento progressivo e sistemático

> do gasto público social durante os dois governos do presidente Lula é uma clara evidência disso, chegando a R$638,5 bilhões, 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB). (p. 254)

Nesse contexto, destacam-se três programas ou medidas importantes: a) o Programa Bolsa Família que foi criado no ano 2004 através da aprovação da lei nº 10.836, b) a criação da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação, a qual mais tarde mudou para Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, c) o Programa Mais Educação (PME) que foi estabelecido no ano 2007 através de uma ordem interministerial e regulamentado em 2010. (ANDRADE, 2018).

Enquanto que em matéria educativa o programa do governo dirigido à educação tinha por nome "Uma escola do tamanho do Brasil", programa baseado em três pilares: democratização do acesso e garantia de permanência, qualidade social da educação e implantação do regime de colaboração e democratização da gestão. Deste modo, o governo de Lula tentou reverter os condicionamentos da municipalização do ensino básico por meio de um marco solidário entre os entes federativos e, assim, gerar as condições para sua universalização (FERNANDES; ALBUQUERQUE, 2018).

Em relação à mesma medida de governo e em coerência com o anterior, outros pesquisadores fazem ênfase no fato de que a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino escolar, inclusive para aqueles que já tinham alcançado a maioridade, significou um grande desafio, pois entendendo que o sistema escolar está organizado em três etapas: infantil, fundamental e médio, a ampliação da obrigatoriedade foi uma medida contrária ao feito na década dos anos de 1990 na qual o ensino infantil e o ensino médio foram os mais castigados pelo fato de que os investimentos estivessem dirigidos principalmente ao ensino fundamental (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Segundo as mesmas autoras (GENTILI; OLIVEIRA, 2013), uma segunda medida que cabe destacar foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). Por meio desta medida se conseguiu estabelecer o financiamento das três etapas da educação básica, o que, ao mesmo tempo, também significou um avanço importante em comparação com o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef). Como consequência da criação do Fundeb se possibilitou o estabelecimento do Piso Salarial Profissional

Nacional (PSPN), política educativa que representou a valorização em matéria salarial do professorado (SAVIANI, 2007).

Outra medida diretamente relacionada com as anteriores foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que teve por objetivo melhorar a educação básica por meio de diferentes programas articulados entre si (FERNANDES; ALBUQUERQUE, 2018). Porém, o PDE estava composto por um número de trinta programas e conseguia abranger todos os níveis educativos; infantil, fundamental, médio, jovens e adultos, superior e outros, parecem-nos importante ressaltar que voltado especificamente para o Ensino Médio o número foi restrito.

> No âmbito do ensino médio, das 20 metas definidas, o PDE contempla, com o programa "Biblioteca na Escola", parcialmente, a meta 9 do PNE, que previa, ao final de 2005, que todas as escolas de nível médio deveriam estar equipadas com biblioteca. E, pelo programa "Inclusão Digital", contempla a meta 10 do PNE, que previa, para o final de 2010, a instalação, em todas as escolas de nível médio, de equipamentos de informática. Com efeito, com a ação "Inclusão Digital", o PDE espera equipar todas as escolas já neste ano de 2007. (SAVIANI, 2007, p. 1240)

Mesmo assim, considerando a historia do Brasil, pensamos que são acertadas as palavras de Fernandes e Albuquerque (2018):

> Tratou-se, assim, de um momento importante do delineamento da educação pública brasileira visto que o PDE, organizado em quatro eixos de ação (educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada e ensino profissional e tecnológico), indicava saltos quali e quantitativos importantes de acesso das camadas populares ao exercício do direito à educação. (p. 57)

Produto do conjunto destas importantes medidas a matrícula no ensino público médio aumento, como mostra a tabela a seguir:

Tabela nº3: Tipo de escola de ensino médio cursada majoritariamente pelos estudantes em 1996-1997, 2003-2004 e 2010.

Escola (integralmente ou maior parte)	**Pesquisa 1996-1997 (%)**	**Pesquisa 2003-2004 (%)**	**Pesquisa 2010 (%)**
Pública	45,04	46,2	50,39
Privada	54,96	52,9	49,61
Não se aplica			

(GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 259).

Em educação superior o governo de Lula se destacou pela ampliação do ingresso ao ensino superior através da criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e

o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Ambas medidas possibilitaram a o acesso de setores historicamente excluídos a educação superior, assim, o Prouni dirigidos a estudantes de baixa renda de instituições privadas outorga bolsas de estudo integrais e parciais, enquanto que o Reuni possibilitou a expansão física, acadêmica e pedagógica das instituições federais, além combater as desigualdades sociais e educativas (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Junto com o anterior, segundo as mesmas autoras, outra política educativa desenvolvida também no mesmo período foi o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, medida através da qual, além de avaliar o desempenho das escolas, oferecia-se aos municípios com baixos resultados apoio técnico e financeiro.

Por último, no âmbito da gestão das políticas uma medida destacada por Gentili e Oliveira (2013):

> [...] foi a criação de um amplo e produtivo espaço de diálogo entre o governo e a sociedade civil. A instituição de grupos de trabalho no âmbito do MEC, envolvendo um conjunto de entidades diretamente interessadas em assuntos específicos, para discutir antes de implementá-las; a constituição de Comitês de Governança em que a representação da sociedade organizada estava garantida para monitorar uma determinada ação política; e, por fim, a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), no último ano de seu mandato, são alguns exemplos desse canal de diálogo aberto e coerente com os fundamentos de uma democracia substantiva. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 262)

Por outra parte, ao revisar as políticas desenvolvidas no campo educativo por parte do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, Fernandes e Albuquerque (2018) chamam a atenção para duas diretrizes gerais: “garantir a educação para igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento e, em segundo lugar, transformar o Brasil em potência científica e tecnológica” (p. 63) demostrando desta forma a continuidade do Estado como ator preponderante nos caminhos da educação. Como parte desse plano de governo foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) o qual tinha como objetivo expandir os cursos de educação profissional e tecnológica por meio da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede e-Tec Brasil, o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem e, por último, Bolsa-Formação.

Em coerência com o anterior, também foi aumentado o investimento do PIB para a educação como pode ser observado na tabela nº4 que mostra como os governos progressistas investiram de forma constante nesta área.

Tabela nº4: Aumento progressivo anual do PIB em todos os níveis de ensino de 2000 a 2014.

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Superior
				De 1º a 4º Séries ou Anos Iniciais	De 5º a 8º Séries ou Anos Finais		
2000	**4,6**	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	**4,7**	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	**4,7**	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	1,0
2003	**4,6**	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	**4,5**	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	**4,5**	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	**4,9**	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	**5,1**	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	**5,3**	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,8
2009	**5,6**	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	**5,6**	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	**5,8**	4,8	0,5	1,7	1,6	1,01,1	1,0
2012	**5,9**	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	**6,0**	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	**6,0**	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,2

(FERNANDES; ALBUQUERQUE, 2018, p. 66)

Posteriormente e consequência dos protestos das Jornadas de Junho de 2013 outra importante medida diretamente relacionada com a continuidade do aumento do

investimento em educação que demandava a sociedade, foi o projeto de lei do governo que tinha por objetivo a destinação do 75% dos *royalties* do petróleo para a educação.

As políticas desenvolvidas durantes o período progressista do Brasil também mostram uma tendência privatizadora do sistema educativo, porém, muito menos explícita que nos governos anteriores. Um exemplo que demonstra isso de forma mais clara é o sistema desenvolvido para avaliar as políticas que estavam sendo aplicadas, pois esses sistemas de avaliação continuaram aplicando as mesmas lógicas neoliberais começadas na década de 1990.

Nesse sentido, Andrade (2018) afirma que: "As políticas de avaliação durante os governos democrático-populares de Lula e Dilma mantiveram a mesma abordagem desenvolvida no governo anterior, incrementando os sistemas já existentes e criando outros". (p. 132)

Um exemplo disso é o mencionado por Saviani (2007):

> Além da "Prova Brasil", instituída em 2005 e que serviu de base à construção do IDEB, foi lançada no âmbito do PDE a "Provinha Brasil" para verificar o desempenho em leitura de crianças de 6 a 8 anos, tendo em vista o objetivo de garantir que, aos 8 anos, todas estejam alfabetizadas. (p. 1246)

Provas que foram complementadas com uma política de indicadores sob a responsabilidade do Inep, como foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007 (ANDRADE, 2018).

Outro ponto que revela a privatização do sistema é o uso outorgado a essas avaliações. Assim por exemplo, em relação ao Ensino Fundamental, Saviani (2007) se refere a dois programas do PED:

> No que se refere ao ensino fundamental, foram previstas três ações: uma delas é a "Provinha Brasil", destinada a avaliar o desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade, tendo como objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados; a segunda é o "Programa Dinheiro Direto nas Escolas", que concederá, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB; e a terceira é o "Gosto de Ler", que pretende, por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, estimular o gosto pela leitura nos alunos do ensino fundamental. (SAVIANI, 2007, p. 1235)

Ao colocar atenção na relação construída entre os programas Provinha Brasil e Dinheiro Direto nas Escolas é possível identificar uma política de prestação de contas e incentivos, ou seja, de *accountability*. Pois como afirma Andrade (2018): "[...] ao adoptar os sistemas de avaliação como parâmetro das políticas educacionais, definindo

em alguns casos inclusive a distribuição e o destino dos recursos públicos, os governos terminam legitimando suas eleições políticas e ideológicas por meio da racionalidade técnica". (p. 133)

Em síntese, é possível afirmar a existência de um processo que caminhou entre duas calçadas opostas, mas entre as quais os governos progressistas tentaram construir um diálogo. Assim, de uma forma implícita é possível identificar nas diferentes políticas expostas princípios com a subsidiariedade, o capital humano e o *accountability* próprios da privatização da educação, mas explicitamente, essas políticas reposicionaram ao Estado como um ator central na educação, ou em palavras de Gentili e Oliveira (2013):

> Para além das medidas, dos programas e das ações do governo, as gestões dos presidentes Lula e Dilma têm contribuído para colocar a educação como um direito humano fundamental, um bem público que não pode ser sonegado, discriminado ou alienado da vontade popular. Pode-se reconhecer que um dos grandes méritos desses dois governos tem sido reverter as tendências à privatização e a permanente criminalização da educação da educação pública que tinham caraterizado o governo de Fernando Henrique Cardoso. (p. 263)

Mesmo com todas as contradições possíveis, é importante ressaltar que esse conjunto de políticas sociais desenvolvidas pelos governos de Lula e Dilma possibilitou tirar a uma importante parte da população da condição de pobreza histórica na qual se encontravam, por outro lado, as políticas voltadas para a área da educação reorganizaram o sistema tentando atender de forma efetiva aos sujeitos populares que foram beneficiados pelo direito a educação, como também aumentando a oferta, especialmente, no ensino superior. Deste modo, mesmo com todas as contradições observadas, significaram importantes conquistas para os setores populares, as quais hoje estão sendo afetadas.

Finalmente, também é possível observar de forma explícita uma educação direcionada desde Estado, esse aspecto é notório na articulação de diferentes programas que tiveram por objetivo fazer efetiva a educação como um direito. Embora, pese a isso, também é possível identificar que o Estado está capturado pelas lógicas neoliberais da privatização no campo educativo (CATINI, 2019). Assim, tendo em conta que todas estas medidas possibilitaram o crescimento do ensino público e o apoio aos setores populares –historicamente excluídos– entre outras consequências, pode-se dizer que se tratou de um período que reposicionou ao Estado como ator central da educação.

1.2.2.1. O ensino médio brasileiro.

Como vimos anteriormente, depois da ditadura no Brasil se começaram importantes esforços para ampliar a cobertura educacional, mas foram os governos progressistas que o fizeram de forma mais decidida a através de distintas políticas educativas, fundamentalmente, com maior investimento nesta área e com políticas conduzidas desde o Estado e não entregadas ao livre mercado.

Particularmente no Ensino Médio, esses esforços significaram que o direito à educação também fosse uma realidade para uma quantidade importante de jovens pertencentes a setores sociais que historicamente foram excluídos. Aspecto que é demostrado no quadro a seguir, o qual apresenta o aumento da matrícula no ensino médio.

Tabela nº5: Evolução das matrículas de ensino médio (1991-2011)

Ano	Matrícula	Variação anual (%)
1991	3.772.698	0,0
1992	4.104.643	8,1
1993	4.478.631	8,4
1994	4.932.552	9,2
1995	5.374.831	8,2
1996	5.739.077	6,3
1997	6.405.057	10,4
1998	6.968.531	8,1
1999	7.769.199	10,3
2000	8.192.948	5,2
2001	8.398.008	2,5
2002	8.710.584	3,6
2003	9.072.942	4,0
2004	9.196.357	1,1
2005	9.031.302	-1,5
2006	8.906.820	-1,4
2007	8.264.816	-7,8
2008	8.272.159	0,1
2009	8.337.160	0,8
2010	8.357.675	0,2
2011	8.400.689	0,5

(SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 35)

Embora, nas cifras apresentadas no quadro pode se observar também a partir do ano 2004, mas fundamentalmente, a parte de 2005, uma diminuição no crescimento do Ensino Médio, aspecto do qual pode se inferir uma evasão significativa de jovens da escola. Demostrando assim que o problema da educação não é só uma questão de investimento nem como possibilitar o ingresso das camadas populares à escola, a educação é um problema muito mais complexo do que isso.

Como afirma Krawczyk (2014):

> [...] o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico. São muitos os desafios que envolvem essa responsabilidade, frente uma realidade educacional que expressa enorme dívida social e requer uma atuação agressiva do poder público para atender, em curto prazo, não somente as demandas locais, mas também às exigências internacionais. Iniciou-se um conjunto de políticas nacionais e estaduais que procuram o aumento da matrícula, permanência e êxito dos estudantes, afetando as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e no trabalho pedagógico nas escolas. Afetam também as trajetórias escolares dos estudantes e as condições de trabalho docente e o comportamento das famílias. (p. 14)

Ao revisar especificamente o acontecido com o ensino médio no Estado de São Paulo, é possível evidenciar a mesma problemática.

Tabela nº6: Matrículas

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
1991	4.917.735	755.662	5.673.397
1995	5.263.111	1.179.297	6.473.341
2000	3.865.320	1.739.563	5.900.566
2005	2.954.426	1.636.359	4.590.785
2010	2.637.107	1.567.127	4.204.234
2015	2.022.293	1.541.964	3.563.257

(OLIVEIRA; CORROCHANO; ALVES, 2018, p. 125)

Porém, os pesquisadores citados colocam especial atenção para o crescimento do Ensino Médio em comparação com o Ensino Fundamental, não dizem nada em relação à diminuição constante da matricula a partir do ano 2000. É importante mencionar que este fenômeno começa a ser experimentado em São Paulo cinco anos antes que no resto do país.

Embora, outro antecedente importante que identificaram Oliveira *et al* (2018) no estudo é que durante a década de 1990 o alunado do Ensino Médio paulista modificou seu perfil, pois aumentou a quantidade de alunos em idade ideal, isto é entre quinze e dezessete anos no período diurno. Assim, os pesquisadores demostram uma mudança histórica entendendo que sempre tinha sido maior o noturno.

Desta forma identificam:

> [...] uma rede cada vez mais adolescente/juvenil, com menor distorção idade série, que estuda de dia e não trabalha, indicando que o processo de democratização do ensino possibilitou a setores das classes populares a vivência do "tempo dos estudos" de maneira relativamente livre do trabalho, possibilitando uma condição estudantil mais propicia para a fruição do tempo livre e a sociabilidade juvenil. (OLIVEIRA *et al* 2018, p. 126)

Assim, o processo de democratização da escola é reduzido só a uma questão numérica ou economicista, pois se entende a democratização do ensino exclusivamente como o acesso ao direito à educação, limitando assim o que é a educação. Embora, a evasão que se evidencia coloca atenção para esse problema já que:

> A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando. (KRAWCZYK, 2011, p. 756)

A mesma autora aprofunda nessa problemática entendo que o assunto possui um aspecto evidentemente social devido ao fato de que a o Ensino Médio está legitimado para os setores sociais privilegiados, pois para os estudantes destes grupos sociais é uma questão normal ou tem a motivação de uma recompensa em diferentes sentidos, mas no caso dos estudantes dos setores populares se trata de uma condição nova, em muitos casos não têm o apoio dos pais já que não há uma experiência familiar, entre muitos outros fatores. Desta maneira, o desafio não é só o ingresso ao Ensino Médio, mas também cultural (KRAWCZYK, 2011).

Oliveira *et al* (2018) também observa essa problemática, porém colocando acento em aspectos curriculares e como integrar a identidade juvenil nos processos educativos. Assim, reconhece, por exemplo, que em várias das reformas educativas aparece de forma explícita uma preocupação para tornar o ensino atraente para os jovens e menciona, entre outros documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Programa Escola Jovem do governo federal do ano 2000. No entanto, as políticas que foram desenvolvidas não conseguiram avançar nesse caminho.

Então, o Brasil na atualidade enfrenta uma problemática diferente à enfrentada na década de 1980 e que tinha relação com o acesso à educação dos setores populares (SPOSITO; SOUZA, 2014), o problema hoje passa também por dar sentido aos processos educativos que são desenvolvidos nas escolas, como conseguir manter o valor cultural que a escola tem ou, melhor ainda, construir uma escola com outro sentido, como afirma Krawczyk (2011):

> A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta de sua dificuldade para proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos e lhes permitam decodificar e interagir de forma crítica com esses novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos, compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos etc. (p. 761)

Nesse contexto e em coerência com o afirmado por Sposito e Souza (2014), que mencionam que a qualidade do ensino não pode ser reduzida a uma questão técnica ou pedagógica, senão que é eminentemente uma questão ética-política, pensamos que é importante revisar os mecanismos de participação que possuem os estudantes secundaristas no interior das escolas.

Com o fim da ditadura brasileira foi decretada a Lei 7.398 do Grêmio Livre a qual estabeleceu uma redemocratização ao possibilitar uma organização representativa e autônoma dos estudantes secundaristas. Esse direito também foi confirmado posteriormente no ano de 1990 através do Estatuto da Criança e do Adolescente no seu artigo 53 da Lei 8.069 que estabelece:

> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990, BRASIL, 1990)

Em termos concretos, segundo uma cartilha feita por um programa de governo e o Instituo Sou Paz:

> O Grêmio é a organização que representa os interesses dos estudantes na escola. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos. (INSTITUTO SOU PAZ; PAZ NAS ESCOLAS, 2002, p. 5)

O mesmo documento também sugere aos estudantes uma série de mecanismos para apoiar a organização estudantil desde seu começo até a organização de atividades e a organização cotidiana. Deste modo, podemos afirmar que há uma preocupação por incorporar nas escolas formas de participação estudantil.

Embora, as pesquisas em relação a participação estudantil no interior das escolas mostram que existe uma problemática que tem relação com a oposição de dois mundos diferentes, pois a escola impõe lógicas organizativas incoerentes com a cultura juvenil da qual formam parte os estudantes. Nesse sentido, uma pesquisa deste campo afirma que: "[...] há uma distancia entre o mundo escolar e o mundo juvenil, podemos perceber uma distância entre o mundo da escola e o mundo real no qual os jovens estão inseridos". (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1271)

Assim, os autores colocam atenção para o fato de que o jovem não só se educa no interior da escola, mas também de variados espaços nos quais ele convive com outras pessoas, produzindo desta maneira um conjunto de aprendizagens que não necessariamente são considerados pela escola.

> Nesse sentido, a atuação do jovem em seu processo educacional escolar pode não condizer com o *ser aluno* idealizado pela instituição. Aos jovens, cabe a tentativa de se adaptar e conviver nesse turbilhão: mundo escolar, mundo juvenil, mundo real. Ônus e bônus, escolhas e responsabilidade em torno das escolhas feitas. Fica claro que a noção de tempo da instituição escolar desentoa do tempo da participação dos jovens. Há uma cisão posta. A participação tende a não ser vista pela escola como parte do processo de formação. Ao que parece, ela não se apresenta como um tempo válido ao divergir da lógica estrutural dos tempos escolares. (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1271-2)

Por outra parte, também se observa no interior dos grêmio problemáticas associadas aos mecanismos representativos. Martins e Dayrell (2013) reconheceram que para os estudantes era importante a construção da participação segundo lógicas diferentes, mas a infraestrutura física e política da escola resultavam limitantes para o desenvolvimento de uma assembleia por exemplo. Junto com isso, reconhecerahm que os estudantes para solucionar esse problema criavam outros mecanismos de participação a partir da estrutura organizativa da escola, assim tinham, além da chapa que representava aos estudantes, representantes de turma, embora, surgiam problemáticas associadas à comunicação e falta de democracia.

Então, é possível identificar uma suposta preocupação pela participação estudantil no interior das escolas por parte dos governos, embora os mecanismos

desenhados para tais finalidades não fazem sentido para os estudantes. Da mesma forma como as aprendizagens que devem ser desenvolvidas na escola são construídas excluindo aos jovens e seus interesses, os grêmios estudantis, que deveriam ser a organização representativa dos estudantes, são desenhados a partir de lógicas que não tem nenhuma relação com as formas políticas dos jovens. Assim, é correto afirma que, além da suposta preocupação por desenvolver mecanismos de participação estudantil nas escolas, o que existe em realidade é uma política educativa para canalizar as lógicas juvenis de participação. Em síntese, o que há é uma participação política aparente dos estudantes, pois eles por meio dos mecanismos impostos pelo Estado não tem poder nenhum para incidir em aspectos da gestão da escola, o curriculum, em geral, nas dimensões educativas centrais.

1.2.3. Na encruzilhada do privado e do estatal.

As políticas educativas desenvolvidas no Chile e no Brasil nas últimas décadas ao serem comparadas mostram uma problemática séria que nenhum dos dois países tem conseguido solucionar e, fundamentalmente, os movimentos sociais que lutam por avançar na construção de uma educação com sentido democrático continuam sem poder romper a armadilha dicotômica entre o privado e o estatal. Em palavras concretas, enquanto a educação chilena representa um exemplo de privatização extrema, o Brasil, particularmente as políticas educativas desenvolvidas pelos governos democrático populares, servem como exemplo de uma tradição política que coloca ao Estado como ator central na educação, embora, nenhum dos dois países ainda conseguiu avançar na democratização da educação, nem no fortalecimento do ensino público.

Além disso, pensar a educação dentro da dicotomia privado e estatal também não oferece soluções para a necessidade de re-significar a educação como um direito público de todos e todas. Em quanto o mercado para garantir uma educação de qualidade compreende este direito como um serviço o qual deve ser conduzido num quase mercado educativo e que suas leis invisíveis; concorrência, desenvolvimento do capital humano e *accountability*, serão as responsáveis por sua regulação e melhora, por outro lado, o Estado garante a educação como um direito gratuito que também termina medindo sua qualidade em função dos princípios neoliberais. Ambas tendências políticas, sob o emblema da liberdade ou a democracia, acabam impondo sistemas

escolares públicos ilegítimos, pois as comunidades educativas, fundamentalmente os estudantes, são reduzidos a clientes ou cidadãos sem opinião.

Então, a partir dos casos do Chile e do Brasil nos quais nem o mercado nem o Estado conseguem dar soluções aos problemas educativos, resulta imprescindível no contexto atual se perguntar, por exemplo, que significa que algo seja público ou mais especificamente, que é a educação pública? Quem são os responsáveis de decidir os caminhos a seguir dos sistemas educativos? Qual é o papel que devem cumprir as comunidades no ensino público?

1.3. A educação como um bem comum.

A educação na atualidade é um campo em disputa pelas diferentes correntes políticas, assim como também o são a saúde, a moradia e vários outros campos sociais, disputa que se faz visível, fundamentalmente, em período de campanhas e eleições políticas. Assim, os discursos predominantes tendem a se mover em duas linhas, entender a educação como um serviço de qualidade que possibilitará um melhor posto de trabalho e, consequentemente, uma melhor renda. Também, como um direito social que deve ser garantido pelo Estado, porém entendendo garantia sem participação.

É nesse cenário que nos parece importante a contribuição do comum como um referencial teórico para lhe disputar a educação ao neoliberalismo e ao Estado e dotá-la de um sentido emancipador e transformador da sociedade. Desta maneira, entendendo que na educação se desenvolvem uma série de práticas sociais dirigidas segundo uma determinada forma de gestão do processo, privatizador ou público. A educação ao ser entendida como um bem social poderia ser autogerida mediante mecanismos de gestão comum, pois desta maneira se dotaria a educação com um sentido emancipador para além do Estado e do mercado.

A maior parte dos estudos do campo do comum reconhecem suas origens na Europa, particularmente, na Inglaterra medieval, mas os processos de organização que são caraterísticos deste campo de estudo também podem se identificar como próprios em outras sociedades, como afirma Aguiton (2019, p. 86):

> Ainda que essa realidade corresponda ao contexto de organização econômica e social da Idade Média, situações parecidas se deram em várias sociedades pré-capitalistas de diferentes continentes e, de maneira diversa e complexa, em formas de gestão de povos indígenas.

As origens dos comuns pode se remontar vários séculos atrás, porém um momento a partir do qual nos parece significativo começar é no século XIX quando com a aparição das teorias socialistas e comunistas, também cresceu o desejo dos trabalhadores de possuir sistemas de produção coletivos, cooperativos e solidários. No entanto, posteriormente nos séculos XIX e XX a propriedade coletiva começou a se tornar propriedade pública controlada pelo Estado e as instituições locais. Como afirmam Dardot e Laval (2017, p. 55):

> Essa grande ideia, que podemos ver como uma interpretação "social" da representação economicista da divisão do trabalho, foi sistematizada por Durkheim ou ainda pelo jurista León Duguit, para quem a sociedade é "uma grande cooperativa". Ela não deixa de ter certo vínculo com a primeira inspiração do socialismo – antes de suas duas degenerações no século XX, a totalitária e a social-democrata –, que via na cooperação do trabalho nas oficinas um modelo de reorganização da sociedade concebida como grande "associação". (Aspas dos autores)

Segundo Aguinon (2019), foram dois processos históricos os causais dessa mudança do coletivo para o estatal. Primeiro, o Estado planificador cujo objetivo era manter o ritmo de produção e serviços alcançados pela segunda revolução industrial e, em segundo lugar, o desenvolvimento de um serviço público de educação gratuito e obrigatório junto com sistemas de proteção social produto da convergência das reivindicações populares e as necessidades de uma indústria moderna. Aguiton (2019) afirma que esses processos significaram:

> [...] não limitar os direitos universais aos direitos democráticos [...] mas fazer com que contemplem 'direitos positivos', como os direitos sociais e econômicos (educação e moradia) que acabaram reconhecidos em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos". (p. 99)

Ou em outras palavras:

> A trajetória política ocidental que acabou atribuindo ao Estado o monopólio da "utilidade comum" conduziu, de um lado, à administração burocrática da produção e, de outro, à gestão securitária do "social" como domínio intermediário entre o Estado e o mercado. Dito de outra maneira, os esforços que desde o século XIX tentaram renovar o pensamento político e a reflexão social para enfrentar o capitalismo não conseguiram fundar uma política plenamente coerente do comum. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 55)

Resultado do anterior, os comuns cujas raízes se encontravam nos sistemas de produção cooperativos e solidários começaram um processo de decadência. Causas disso foram que não tinham os mesmos critérios de progresso e eficiência das economias planificadas nem capitalistas e também não conseguiram desenvolver a universalização dos direitos sociais. Embora, devido ao fato de que os sistemas de

administração econômicos, tanto privados, quanto estatais, também hoje são duramente criticados os comuns reaparecem nos debates.

> O rechaço às privatizações; a crise de ideia de progresso como foi concebida no começo do século XX (inclusive pelos Estados socialistas, que desenvolveram visões industriais); e, finalmente, a aparição de novas categorias de comuns, como o conhecimento e a natureza. (AGUITON, 2019, p. 99).

Assim, na atualidade, segundo Aguiton (2019, p. 90), "Os comuns adquiriram notoriedade porque são uma resposta à privatização generalizada promovida pelo processo de globalização neoliberal" e ao mesmo tempo uma alternativa à delegação do poder ao Estado e suas instituições através da "democracia participativa, com a revogação dos políticos eleitos e o fortalecimento do direito ao referendo". (p. 101)

É importante notar que os comuns se diferenciam do sentido público tradicional devido ao fato de que quando pensamos o público a partir dos paradigmas da economia padrão a população acaba entregando sua capacidade de gestão ao Estado e suas instituições, ou melhor:

> É na esfera pública que a sociedade delega instituições especializadas do Estado a gestão de atividades que não são privadas, como os serviços públicos de escolas, hospitais, centros de investigação, entidades de gestão pública etc. Em suma, a esfera pública inclui tudo o que é relacionado ao Estado. De outro lado, os comuns são o espaço no qual os interessados atuam de maneira direta, envolvidos de forma totalmente diferente. (AGUITON, 2019, p. 91)

Desta forma, o interessante do desafio levantando pelo comum, segundo Aguiton (2019, p. 91): "Logo, a questão da gestão e propriedade não se resume a uma relação binária entre o público e o privado, entre o mercado e a planificação estatal". Ou mais especificamente, a importância do comum, como explicam Dardot e Laval (2017, p. 145): "Reside na superação de uma distinção constitutiva do nosso modelo de pensar jurídico e econômico: a distinção entre bens privados e bens públicos, propriedade privada e propriedade pública, mercado e Estado".

Para entender o comum no campo político-econômico é necessário antes fazer a diferença entre bens comum e o que se entende pelo comum. No campo da economia padrão, desde meados do século XX reconhece a produção pública ou do Estado, pois entende que determinados bens não podem estar sob a propriedade privada, mas ao mesmo tempo também menciona que outros bens não podem ser estatais, dependendo das caraterísticas naturais de cada um.

Consequência disso:

> O economista raciocina a partir de um duplo postulado sobre a natureza intrínseca dos bens e o comportamento do homem [e a mulher] econômico, o que supostamente deveria justificar a divisão da produção de bens e serviços entre o mercado e o Estado. Na realidade, porém, as coisas não acontecem segundo um raciocínio econômico que excluiria da definição dos bens a política ou a ética. O fornecimento de um bem pelo Estado ou pelo mercado está ligado não apenas a sua natureza, mas também a fatores políticos, culturais, sociais e históricos que não podem ser obliterados pela teoria, como faz a economia padrão. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 151)

Nesse contexto é que surge o conceito de bem comum, o qual geralmente é confundido pelo bem público ou coletivo e corresponderia a aquele bem que não pode ser privatizado, pois dada sua natureza este não pode ser produzido pelo mercado já que é incompatível com as lógicas da compra e venda. Por outro lado, um bem privado é aquele que pode ser caraterizado como exclusivo, ou seja, que seu uso por parte de um indivíduo limita o uso de outras pessoas em consequência do direito de propriedade.

Dardot e Laval (2017) explicam isso de melhor forma:

> Um bem não exclusivo é um bem que não pode ser reservado por seu detentor aos que estão dispostos a pagar por ele; um bem não rival é um bem ou um serviço que pode ser consumido ou utilizado por um grande número de pessoas sem custo suplementar de produção, porque o consumo de uma não diminui a quantidade disponível para as outras. (p. 149)

No entanto, alguns pesquisadores identificaram que a partir dessa divisão dicotômica não era possível classificar todos os bens econômicos, pois se identificaram outros bens mistos ou híbridos, os quais foram denominados de bens comuns. Desta maneira, os bens comuns, a diferença dos outros:

> [...] seu uso não pressupõe necessariamente a escolha entre propriedade individual e propriedade pública. Muito pelo contrário, esses bens podem ser objeto de uma gestão coletiva duradoura e eficiente [...] Essa abordagem original, que recorre ao institucionalismo e pretende construir uma teoria de ação coletiva auto-organizada e autogovernada, está ligada a um questionamento histórico das práticas centenárias, ou mesmo milenares, dos "comuns" – que durante muito tempo foram sistematicamente diminuídas. (OSTROM, 2009, apud DARDOT; LAVAL, 2017, p. 152-3)

O reconhecimento da existência dos bens comuns possibilitou a disputa ao entendimento dicotômico da economia como um campo que só pode ser gerido sob as lógicas de caráter privado ou estatal. Os bens comuns administrados coletivamente, que identificou Ostrom, mostram a possibilidade de outros tipos de gestão de caráter comunitário. Então, o principal aporte desta teoria não está em entender o comum como um recurso material existente e que pode ser usado por todos e todas devido ao fato de

que não se trata de um bem rival e exclusivo, o maior aporte da teoria do comum está em compreender a existência de:

> [...] relações sociais entre indivíduos que exploram certos recursos em comum, segundo regras de uso, compartilhamento ou coprodução – isto é, para retomarmos a excelente expressão de Yochai Benkler, como "espaços institucionais". Aliás, é sem dúvida assim que devemos entender a mudança terminológica importantíssima que substitui *commom good* por *commons*. Toda a contribuição da nova economia política dos comuns reside nessa ênfase na necessidade de diversas regras práticas que possibilitem a produção e a reprodução dos recursos comuns. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 157)

Então, quando nos referimos aos comuns, estamos colocando destaque na existência, mas do que um recurso que pode ser compartilhado, em relações sociais que são capazes de desenvolver processos de organização social para determinados elementos ou recursos. Mas, além disso, outra caraterística desses processos de organização comum também é a preocupação pelo cuidado do recurso que está sendo gerido, seja qual for, pois segundo Aguiton (2019, p. 85): "mas o que faz comum é a prática de gestão comunitária que permite cuidar daquele elemento e, ao mesmo tempo, reproduzir e enriquecer suas formas de organização social".

Por outro lado, se resgata do comum que: "*somente* a atividade prática dos homens [e das mulheres] pode tornar as coisas comuns, do mesmo modo que *somente* essa atividade prática pode produzir um novo sujeito coletivo [...]" (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 53), pois o comum não deve ser entendido como um caminho construído previamente ao qual seguir ou uma definição à qual devemos adaptar nossas práticas, ou em palavras dos mesmos autores: "o comum não é nem um principio moral abstrato, nem um tipo de homem [ou mulher]. Os homens [e as mulheres] que agem para construir o comum não se deixam enquadrar previamente num tipo psicológico identificável, nem numa categoria social de contornos definidos: eles [e elas] são o que suas práticas fazem deles [e delas]." (p. 54)

Contudo, Dardot e Laval (2017, p. 158) concluem que: os comuns são instituições que possibilitam a gestão comum, de acordo com regras de vários níveis estabelecidas pelos próprios "apropriadores". Para chegar ao entendimento do comum como uma instituição os autores sustentam a arguição nos estudos de Ostrom que entende por instituição:

> [...] um "conjunto de regras realmente postas em prática por um conjunto de indivíduos para organizar atividades repetitivas que têm afeitos sobre esses indivíduos e, eventualmente, sobre outros". Acrescenta que "essas regras práticas, ou regras de fato, são em geral diferentes das regras formais,

> decretadas pelo Estado e pela administração pública, ou inscritas num regulamento interno: elas representam o que as pessoas realmente fazem. São elas as realmente utilizadas e praticadas por meio das ações individuais e coletivas dos participantes". Uma instituição que "dá certo" (*succesfull*) é uma instituição que, para durar, é capaz de adaptar-se às mudanças de circunstancias e tem meios de regular os conflitos internos. (OSTROM, 2009, apud DARDOT; LAVAL, 2017, p. 158)

No mesmo sentido, outro autor, também baseado em outra publicação de Elinor Ostrom, aprofunda que:

> [...] a "governança polícêntrica" baseada em desenhos complexos para gestões complexas é o que garante a gestão dos comuns. Ela postula que as comunidades são capazes de criar sistemas sustentáveis com base em consensos sociais. Sob essa perspectiva, predomina a noção de abundância, em contraposição à escassez, como pilar do paradigma dos comuns. (OSTROM, 1990, apud AGUITON, 2019, p. 88)

Embora, esta teoria também tem sido criticada desde outras perspectivas. Por um lado, o comum é criticado devido ao fato de que a natureza é compreendida como um recurso disposto para a exploração humana, pelo qual se infere que não considera os recursos naturais como parte de um sistema mais amplo com seus próprios ciclos (AGUITON, 2019). Por outro lado, uma crítica que se vem desenvolvendo desde alguns anos é denominada a tragédia dos comuns e consistiria em que: "[...] antes mesmo do movimento de cercamentos, as terras comunais já haviam sido destruídas pela superexploração a que foram submetidas por criadores de ovelhas movidos unicamente por interesses egoístas". (HARDIN, 1968, apud DARDOT; LAVAL, 2017, p. 153)

A tragédia dos comuns se baseia na arguição de que o ser humano se move segundo seus interesses pessoais e tentando obter o maior beneficio a um custo mínimo, em palavras dos autores (2017, p.153): "Sua intenção é combater a ideia de que uma população possa atingir situação coletiva ótima quando cada um decide sua fecundidade de acordo com interesses pessoais". No entanto, o egoísmo não é uma caraterística espontânea, mas um produto social, uma caraterística cultural desenvolvida sob um determinado sistema e, por outro lado, o comum não deve ser interpretado como um sistema de relações sociais sem regras, ao contrário, como foi mencionado, o comum possui determinadas regras construídas pelos mesmos participantes, a diferença do público ou estatal nas quais são impostas.

Em relação a esse conjunto de regras desenvolvidas pelas instituições comuns se observam alguns princípios gerais que podem ser associados com determinadas práticas

sociais e políticas comuns: organizações com integrantes claramente definidos, coerência de regras sobre quem, quando e quanto do bem comum se pode usar ou administrar, sistemas democráticos de eleição coletiva dos representantes, sistemas de vigilância, sistemas de punição para quem viole as regras, mecanismos de resolução de conflitos, reconhecimento mínimo de direitos de organização autônoma ante as autoridades estatais e, por último, as atividades em torno desse recurso de uso comum são realizadas pelas organizações interessadas (OSTROM, 1990, apud AGUITON, 2019).

O importante de todos esses princípios, além de descrever em termos gerais um funcionamento comum, é que consegui evidenciar a pedra angular do comum, ou seja, das "relações de reciprocidade, a gestão democrática e a participação ativa na produção", elementos que de forma combinada os modelos de gestão privada e pública-estatal não conseguiram desenvolver. Ou em palavras mais simples:

> É que o comum não reúne consumidores do mercado ou usuários de uma administração exteriores à produção, mas *coprodutores* que juntos estabelecem regras coletivas para si mesmos. Nesse sentido, a problemática dos comuns põe em questão não apenas a economia dos bens privados, mas também a dos bens públicos, que lhe é complementar [...] Para além do mercado e do Estado, existem outras formas de atividade e produção ligadas a comunidades produtoras que a economia política foi radicalmente incapaz de levar em consideração até o momento presente. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 160)

Mas, é importante também considerar que, mesmo com todas as particularidades e tensões que possam se identificar no campo dos comuns, existe uma heterogeneidade muito ampla de experiências pelo qual é possível identificar variadas problemáticas e diferenças que dificultam avançar na descrição de um panorama geral. Pesquisas deste campo afirmam que: "A escala, o objeto, a dinâmica e as formas de autogestão complexificam a análise [...] Os comuns não se desenvolvem no vazio: estão em permanente interação com outras formas de gestão pública e privada em ecossistemas mutáveis". (AGUITON, 2019, p. 95)

Junto com isso, assim como existem diferentes comuns, pode-se encontrar uma grande diversidade de pessoas que constroem essas relações sociais comuns. Em consequência, Aguiton (2018) reconhece outra caraterística do campo de estudo do comum:

> Há também diferentes tipos de "comunheiros" [...] Essa diversidade e complexidade, longe de enfraquecer a abordagem, a enriquece e nos obriga a partir da realidade, em lugar de nos prender a esquemas fixos que muitas

> vezes não abarcam as múltiplas dimensões dos processos de gestão e de construção do comum. (p. 95)

Contudo, é possível evidenciar uma lógica geral do comum correspondente ao *commoning* que segundo Aguiton (2019) o define da forma a seguir:

> O *commoning* é a lógica presente em diferentes tipos de comuns, que permite descrever as práticas que são similares em sua gestão, excluindo aquelas que se realizam através da propriedade privada ou que são assumidas pelo Estado e pelas instituições. Como método, baseia-se em uma cultura de cooperação e reciprocidade. (AGUITON, 2019, p. 96-97)

Embora esse tipo de ralações sociais sendo de caráter anticapitalista e contrárias também ao controle estatal, elas não podem fugir do contexto hegemônico, pelo qual são de caráter híbrido.

Ao comparar o *commonig* com o sistema jurídico atual podemos encontrar uma diferença significativa nas lógicas desenvolvidas em cada um deles, diferenças que podem ser sintetizadas na ideia de que, enquanto o sistema jurídico atual pode ser considerado um sistema de mentalidade extrativista devido ao fato de que está sustentado na noção de indivíduo e deste modo atomiza a sociedade, por outro lado, o *commonig* se baseia em relações de cooperação, reprodução, acesso e inclusão podendo desta maneira ser um direito de caráter gerador (AGUITON, 2019).

> Desta maneira, no contexto atual em que também se discutem o direito à natureza e, inclusive, em alguns países se reconheceram direitos da Mãe Terra, além dos já sabidos direitos políticos, sociais e econômicos, o mesmo autor afirma que: "O desenvolvimento de direitos fundamentais será um novo impulso ao conceito dos comuns e, além disso, provocará uma reflexão mais ampla sobre a relação entre os comuns, a natureza, o privado e o público". (AGUITON, 2019, p. 100)

Por outro lado, no caminho teórico desenvolvido pela incipiente ideia do comum, é importante também nos referir a um ponto na discussão econômica no qual se avançou de maneira significativa na disputa entre o mercado e o Estado. Num primeiro momento do caminho percorrido até agora, a visão do comum foi criticada pelo fato de que, mesmo que conseguindo reconhecer a importância da gestão comum como outra forma de organização política e social, além do mercado e o Estado, o comum não se posicionou contra a existência destes últimos reconhecendo assim a possibilidade da coexistência de variados tipos de organização.

> [...] os problemas de produção podem ser tão diferentes que não há como existir apenas uma maneira correta de produzir. A construção dos comuns se impõe em certas situações particulares, para certos bens específicos, o que de

> maneira alguma põe em questão a racionalidade dos mercados ou do Estado. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 164)

Assim, os autores colocam em evidencia que a autora é a favor da coexistência de múltiplas instituições e contra a coerção dos governos sobre os indivíduos, os quais de forma livre podem criar os acordos mais vantajosos para si mesmos. Ou seja, a partir da mistura entre a crítica às teorias socialistas que visam a intervenção estatal e a defesa dos direitos de propriedade ela defende a existência de uma terceira economia correspondente aos espaços de cooperação social.

Embora essa visão, aparentemente, subestimou as estruturas econômicas e políticas pensando que os comuns poderiam se desenvolver junto com a economia de mercado e as público-estatais. A supressão da análise do poder no campo das relações sociais teve como resultado, num primeiro momento, que o comum não explicasse como no percurso da história a existência de outros comuns foi destruída e também não conseguisse analisar os efeitos das relações hierárquicas existentes no interior dos comuns (DARDOT; LAVAL, 2017).

Mas, o principal avanço foi a superação da compreensão dos bens a partir de uma suposta condição natural, ou seja, que o tipo gestão utilizado para cada bens dependeria do tipo deste. Assim, a maior dificuldade desta perspectiva teórica é que não propôs como avançar dos comuns para o comum ou, mais explicitamente, constituir a diversidade dos comuns numa alternativa ao capitalismo e à gestão pública estatal.

Então, no contexto no qual o neoliberalismo é imposto a qualquer preço e as alternativas que tentam construir apelam, de modo nostálgico, ao totalitarismo estatal, vale a pena se perguntar:

> Como acreditar que arranjos institucionais locais podem não sofrer as coerções do capitalismo sobre as formas de organização? Seroa necessário pressupor indivíduos que não estivessem imersos na economia global, não sofressem os efeitos dela, não importassem a lógica dela para as comunidades a que pertencem ou para os locais onde trabalham. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 165)

Em consequência disto, Aguiton (2019, p. 96) afirma que: “Entre a soberania estatal e a soberania da propriedade não há lugar para os comuns, regidos por um conjunto de direitos e obrigações advindos de outras lógicas”.

Surge assim a questão de como dar o passo para tornar os comuns um sistema comum de organização que supere as profundas problemáticas sociais e ambientais

produzidas pelo capitalismo, mas ao mesmo tempo, os problemas já observados nas gestões centradas hierarquizadas que colocam ao Estado no centro. Em termos concretos, o que queremos dizer é:

> […] os problemas e as soluções não são os mesmos quando se passa de uma escala para outra e, sobretudo, quando se passa do plano local para o mundial: "as lições que aprendemos com a gestão dos recursos naturais na experiência das pequenas comunidades de economia solidária não podem ser traduzidas em solução mundial, a menos, mais uma vez, que se recorra a uma estrutura hierárquica de tomada de decisão". (HARVEY, 2013, apud DARDOT; LAVAL, 2017, p. 169)

Sem dúvida a questão de como continuar é uma problemática política central para a qual ainda não se tem solução, porém existem pesquisas desenvolvidas a partir do campo dos comuns que tentaram avançar nesse sentido. É o caso de estudos posteriores de Hess e Ostrom que se questionaram a origem natural do recurso.

As autoras para continuar desenvolvendo a ideia do comum centraram seus estudos posteriores no campo da informática e a gestão do conhecimento on-line, em termos gerais. Assim, a partir do estudo dos comuns dos conhecimentos, principalmente das comunidades acadêmicas, se evidenciou que a natureza do recurso não determina sua gestão, pois os estudos mostraram que o conhecimento, depois de ter sido compreendido num começo como um bem público e, posteriormente, disputado pelo mercado e, em consequência, os mecanismos de gestão e produção começaram a mudar, as comunidades acadêmicas criaram sistemas de gestão baseados nas lógicas do comum a escala global.

Deste modo, as pesquisas superaram a perspectiva determinante dos recursos que faz a economia padrão e coloca em evidencia que para gerir o conhecimento sem o uso de lógicas de mercado ou estatais o, fundamental, foi estabelecimento de uma ética e regras comuns sustentadas em uma lógica de cooperação antiga.

> A comunidade universitária contribuiu até hoje para moldar as práticas de intercambio e cooperação, como se vê pelo sucesso cada vez maior do *peer-to-peer*. Se a instituição universitária foi capaz de abrigar o nascimento da rede, as duas condições para que isso acontecesse foram a ética cooperativa dos acadêmicos e o conjunto de regras, explicitas ou não, que impediram a apropriação exclusiva dos resultados do trabalho comum. Nisso a internet, por mais nova que pareça, é cria de uma velha tradição, a da "ciência aberta". (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 175)

Assim, os mesmos autores tentam pôr em evidencia uma nova ética vinculada ao mundo da informática, em palavras dos autores, uma "ética *hackers*" que traz no interior valores da contracultura de meados do século XX. Porém, o interessante deste

elemento é que o mercado e o controle estatal tem tentado desenvolver de diferentes formas mecanismos para restringir a ampliação das lógicas do comum no mundo da informática.

> Assim, lutar pela liberdade na internet é defender a liberdade pessoal contra a dupla ameaça da dominação das empresas e da vigilância dos governos. Mas também é defender um espaço do comum que não é regido pela lógica do mercado nem pela censura política do Estado. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 187)

Embora, pese aos importantes avanços no campo prático e teórico do comum como uma alternativa contra o capitalismo, não podemos esquecer que o comum se desenvolve num contexto sob as lógicas hegemônicas e, inclusive, dentro de alguns comuns podem se identificar lógicas capitalistas. Pese a isso, pensamos que é fundamental compreender que a principal contribuição do comum é que essa análise rompe com a ideia de que a natureza do recurso determina as formas de gestão, pois os estudos de Ostrom e equipe no qual participa:

> [...] marca uma ruptura com o naturalismo da ortodoxia econômica padrão, ao mesmo tempo que reconhece, no plano teórico, a atualidade e a efetividade de práticas coletivas muitas vezes bastante antigas. Essa teoria introduz a dimensão fundamental das *instituições* no nascimento e na gestão dos comuns, o que permite concluir que não é tanto a qualidade intrínseca do bem que determina sua "natureza" de comum, mas é o sistema organizado de gestão que institui como um comum uma atividade e seu objeto. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 197)

E por outro lado, o comum conseguiu também responder à crítica desenvolvida a partir da economia padrão sobre a durabilidade, pois, em palavras dos mesmos autores:

> [...] a variável institucional certamente depende de considerações de eficiência e, portanto, de adequação entre o tipo de recursos a as regras de produção, mas também de *escolhas normativas*. Dessa forma, Ostrom responde ao dogma econômico dominante com dois argumentos. Mostra, em primeiro lugar, que um sistema institucional de organização da gestão comum pode ser muito mais adequado à "durabilidade" dos recursos ou à produção dos conhecimentos do que o mercado e o Estado. Mas, sobretudo, ela realiza um deslocamento decisivo, situando a questão do comum no campo da ação coletiva e de suas condições políticas. (OSTROM, apud DARDOT; LAVAL, 2017, p. 197)

Contudo, podemos apreciar no comum um caminho que nos possibilita uma alternativa ao capitalismo, mas sem cair nos discursos nostálgicos que apelam às estratégias socialistas compreendidas como uma ampliação política dos mecanismos participativos burgueses em vez de negá-los. Porém, o comum, efetivamente, tem alguns pontos inspirados no socialismo entendido como cooperação do trabalho (DARDOT; LAVAL, 2017).

Ou como afirma Aguiton (2019, p. 101): “[...] os comuns permitem restabelecer uma tradição de socialismo do século XIX, que coloca no centro do processo de emancipação as práticas sociais em nível de educação, as cooperativas, a vida comunitária e as relações entre homens e mulheres”, mas, também ao mesmo tempo “os comuns do conhecimento e da natureza dão a possibilidade de exercê-los [os direitos] sem passar pela esfera pública”.

Finalmente, o comum é um campo problemático que ainda requer aspectos por solucionar e debates que desenvolver. Nesse sentido Aguiton (2019), em base a algumas experiências de movimentos que podem ser interpretados a partir desta perspectiva, nota que alguns problemas são como expandir os altos níveis de democracia participativa desenvolvidos nos comuns para fora deles. Por outro lado, quais são as transformações requeridas nos Estados para o fortalecimento dos comuns ou estes devem se desenvolver de forma autônoma ao Estado criando o que poderia ser interpretado como um contrapoder? Junto com isso, também outro tema que é preciso refletir tem relação com os comuns e a natureza, como pensar as práticas sociais comuns a partir de um paradigma não antropocêntrico como fazem os povos indígenas.

Embora, mesmo com todas as questões que uma teoria do comum ainda precisa desenvolver, pensamos que no contexto atual em que o neoliberalismo há conseguido permear com suas lógicas de mercado no profundo da sociedade, é fundamental pensar a partir das experiências que lutam pela construção de outra ordem mundial estratégias para recuperar nossa educação, nossa saúde, reapropriarmos da nossa vida e, para tanto, o comum pode ser uma das alternativas. Nesse sentido é que os movimentos sociais de estudantes secundaristas do Chile e do Brasil podem nos dar luzes de práticas de organização social e política comum da educação.

Parece-nos interessante fazer esse exercício comparativo dos movimentos secundaristas, pois, como revisamos no começo, as políticas do Chile e do Brasil representam de algum modo exemplos das lógicas dicotômicas de gestão educativa imposta pela economia padrão, enquanto que, por outro lado, os movimentos de estudantes secundaristas, tal vez, sejam exemplo de mecanismos de organização comum da educação. Embora, para tanto, é necessário revisar alguns conceitos da teoria dos movimentos sociais que nos ajudem na compreensão e delimitação do nosso estudo.

1.4. Os movimentos sociais e a cultura política.

O começo do século XXI está marcado pela aparição de uma série de movimentos sociais que tentam caminhar para a emancipação social e desenvolvem uma forte crítica ao capitalismo a partir de diferentes fontes teóricas. Nesse contexto é que podemos localizar as experiências que desenvolvem práticas de organização social comum.

Essas experiências ancoradas aos diferentes movimentos sociais constituem mediante suas práticas de organização social comum um conjunto de ferramentas para a construção de outra ordem social, pois os comuns tem sido capazes de desenvolver instituições para além da dicotomia mercado ou Estado.

Para Dardot e Laval (2017, p. 111):

> Essa nova cultura política nos possibilitaria compreender que a riqueza não é criada apenas pelos donos do capital ou pelos *managers* (como reza a cartilha neoliberal universalmente compartilhada por governos de direita e de esquerda), mas também por comunidades ou sociedades cujos membros põem em comum saberes e competências a fim de cria-la.

Com efeito, emerge a questão de como estudar essa cultura política nos movimentos sociais, particularmente, nos movimentos de estudantes secundaristas, ou seja, em outras palavras como analisar as práticas de gestão comum da educação desenvolvidas pelos movimentos secundaristas. Mesmo sendo um caminho teórico longo, parece-nos fundamental antes de responder ao como fazê-lo, revisar alguns conceitos essências da teoria dos movimentos sociais que nos ajudem a limitar nosso objeto de estudo.

Antes de aprofundar nos conceitos utilizados para analisar os movimentos de estudantes secundaristas, primeiro nos referiremos a elementos gerais do que estamos compreendendo pelos movimentos sociais neste estudo. Desta maneira, seguindo a perspectiva do confronto político, os movimentos sociais são entendidos como a combinação de três elementos desenvolvidos de forma conjunta durante um conflito político:

> 1) campanhas de reivindicações coletivas dirigidas a autoridades-alvo; 2) um conjunto de empreendimentos reivindicativos, incluindo associações com finalidades específicas, reuniões públicas, declarações à imprensa e demonstrações; 3) representações públicas de valor, unidade, números e comprometimento referentes à causa. (TILLY, 2010, p. 142)

Também é importante mencionar que um movimento social não é um processo restrito a uma determinada conjuntura política, senão que este se diferencia de outras formas políticas como poderia ser uma eleição, pois o movimento social é capaz de desenvolver num período longo de tempo um conjunto de elementos; campanha, repertórios e VUNC, as quais também refletem uma evolução durante o processo de interação e desenvolvimento de determinadas práticas (TILLY, 2010).

> A história do movimento social o distingue da história de outras formas políticas, como campanhas eleitorais, celebrações patrióticas, demonstrações de força militar, investiduras de autoridades públicas e luto coletivo. Assim, quando este livro se refere a movimentos sociais, não está se referindo a qualquer ação popular, a quaisquer ações alguma vez empreendidas em favor de uma causa, a todas as pessoas e organizações que apoiam as mesmas causas ou a atores heróicos com posição destacada na história. Refere-se a um conjunto particular, interconectado, em evolução e histórico de interações e práticas. (TILLY, 2010, p. 142)

Embora, a partir de algumas perspectivas teóricas os movimentos sociais podem ser interpretados como atividades irracionais, mas o que existe é um conflito entre formas diferentes de construir política, pois os atores do movimento social constroem formas de participação segundo seus objetivos e suas lógicas políticas. Como afirmam McAdam, Tarrow e Tilly (2009, p. 33):

> [...] não há nenhuma descontinuidade fundamental entre os movimentos sociais e a política institucional. Não apenas rejeitamos o argumento de que a atividade do movimento social é irracional; afirmamos que tal atividade é uma escolha estratégica entre outras feitas pelos atores quando é a resposta mais apropriada aos seus recursos, oportunidades e restrições.

Assim, também é possível observar que estes mecanismos de participação representam uma política própria das pessoas desenvolvidas durante o longo conflito:

> Se os movimentos sociais começarem a desaparecer, seu desaparecimento será um indicativo de estar chegando ao fim um importante veículo de participação das pessoas na política. A ascensão e a queda dos movimentos sociais marcam a expansão e a contração das oportunidades democráticas. (TILLY, 2010, p. 136)

Então, por movimento social estamos compreendendo um conflito político de longo prazo no qual se enfrentam diferentes atores os quais desenvolvem uma política contenciosa própria devido ao fato de que são capazes de elaborar reivindicações coletivas (TILLY, 2010).

Por último, no conflito desenvolvido pelo movimento social os atores enfrentados se localizam numa relação de forças é assimétrica, ou seja, os atores que se mobilizam para fazer suas reivindicações possuem recursos limitados, pelo que por

meio da ação coletiva conseguem enfrentar numa melhor posição aos outros atores, os detentores do poder (TARROW, 1997).

Aprofundando no estudo dos movimentos sociais, o conflito é um processo de longo prazo, porém nele se podem diferenciar etapas determinadas pelo nível alcançado no conflito pelo qual se pode dizer que o conflito desenvolvido é de caráter heterogêneo constituído por diferentes etapas. Para diferenciar cada uma dessas etapas Tarrow (1997) desenvolveu o conceito de ciclo de protesto entendido como:

> Uma fase de intensificação dos conflitos e da confrontação no sistema social, que inclui uma rápida difusão da ação coletiva dos setores mais mobilizados até os menos mobilizados, um ritmo de inovações acelerado nas formas de confrontação, enquadres novos ou transformados para a ação coletiva, uma combinação de participação organizada e não organizada e uma sequencia de interação intensificada entre dissidentes e autoridades (TARROW, 1997, p. 263-264).

Os ciclos de protestos, dentro da teoria do processo político, possuem uma importância central, pois nesses processos é possível identificar as maiores mudanças dos cenários políticos, podendo significar avanços ou recuos das suas reivindicações, mas também mudanças internas.

No contexto desta pesquisa, o conceito de ciclo de protesto, mesmo não se tratando de um elemento central, ele nos permite realizar uma delimitação mais ou menos sólida do tempo em que os sujeitos estudados desenvolveram suas ações evitando deste modo uma ampliação do estudo impossível de alcançar. Assim, os ciclos de protesto no qual se localizam as conjunturas estudadas nesta pesquisa corresponderiam, no caso de Santiago, ao ciclo começado no ano 2001 com as primeiras mobilizações de estudantes e, que pelos acontecimentos atuais, ainda não terminou e, no caso de São Paulo, o ciclo que se desenvolveu a partir dos protestos das Jornadas de Junho de 2013, processo que ainda está em disputa segundo algumas linhas de estudo.

Por outra parte, para entender melhor o conflito nas suas diferentes fases alguns teóricos tem proporcionado categorias de análise mais específicas existentes num determinado movimento social. Estas categorias correspondem às: oportunidades políticas, estruturas de mobilização e os processos de enquadre (MCADAM; MCCARTHY; ZALD, 1999). Segundo estes mesmo autores, estas categorias são fundamentais num análise comparativa de movimentos sociais, embora neste ponto nos vamos a referir de forma mais específica no apartado correspondente ao referencial metodológico do estudo.

Para os autores antes citado, durante o desenvolvimento de qualquer das etapas de um movimento social podem se identificar diferentes formas nas quais as oportunidades políticas, as estruturas de mobilizações e os processos de enquadre se relacionam, motivo pelo qual para entender o conflito resulta importante conhecer cada uma dessas categorias.

As oportunidades políticas, segundo alguns autores são uma categoria complexa de aplicar devido ao fato que seu uso no começo gerou confusões por parte dos pesquisadores. Assim, segundo McAdam (1999, p. 50): "O surgimento e êxito dos movimentos sociais dependiam, em grande medida, das oportunidades políticas ao alcance dos contestatários, geradas por mudanças na estrutura institucional e da disposição ideológico dos grupos no poder".

Do anterior se desprende que as oportunidades políticas, em termos gerais, correspondem a mudanças na estrutura institucional, o que podemos interpretamos como: eleições, trocas de autoridades, mudanças entre as forças políticas. Vale a pena esclarecer que nenhum destes exemplos corresponde a um movimento social, mas são alguns casos nos quais possibilitam que grupos aproveitem a conjuntura para que suas reivindicações alcancem mudanças políticas.

Contudo, é importante não entender uma oportunidade política como: "qualquer fator do entorno que catalisara a ação de um movimento" (MCADAM, 1999, p. 51), pois esse foi um erro muito frequente ao princípio quando se tentavam explicar determinas oportunidades políticas já que consideravam, como tal, qualquer elemento que permitia a emergência do movimento num determinado momento, incluindo aspectos culturais coletivos. Assim, McAdam (1999, p. 51) considera fundamental aclarar que: "Não deveria se confundir o que, maioritariamente, consideram-se oportunidades políticas, isto é, as mudanças estruturais e ideológicas do poder, com os processos coletivos por meio dos quais se enquadram e interpretam estas mudanças".

Porém, uma oportunidade política também pode ser gerada pelos atores envolvidos no confronto, ideia que está intimamente relacionada com o grau de organização existente entre os atores que fazem alguma reivindicação. Pois este é um fator determinante no alcance que possam ter as mobilizações. Deste modo, a relação existente entre oportunidades políticas e estruturas de mobilização corresponde a um aspecto central para compreender a força numa determinada onda do movimento social.

Então, as estruturas de mobilização foram definidas de maneira geral por McCarthy (1999: p. 206) como: "As formas combinadas de levar a cabo ações coletivas, aos *repertórios táticos*, a formas organizativas de movimentos sociais concretos e a *repertórios modulares dos movimentos sociais*".

Mas, ao revisar mais em profundidade as estruturas de mobilização o autor também se refere à forma de organização cotidiana dos participantes identificada mediante os núcleos sociosestruturais cotidianos de micromobilização:

> Trata-se de grupos cuja função primaria não é a mobilização, embora, esta poderia se gerar na sua base: entre esses grupos se teria que incluir às unidades familiares, redes de amigos, associações voluntárias, centros de trabalho e elementos da própria estrutura do Estado. (MCCARTHY, 1999, p. 2006)

Deste modo, as estruturas de mobilização cumprem um papel central, pois são estas as que possibilitaram a capacidade do movimento, como disse Alonso (2012, p. 22):

> Além desta janela de oportunidades, para a ação política coletiva se consubstanciar, os desafiantes teriam de criar ou se apropriar de *estruturas de mobilização* preexistentes, como associações e redes de relacionamento, que dessem as bases organizacionais para a movimentação.

Contudo, a importância deste conceito está centrada em que dada a amplitude que ele envolve permite a análise também das dinâmicas rotineiras do movimento em relação às oportunidades políticas e, também, identificar nas estruturas de mobilização uma possível força social criadora de oportunidades políticas. Assim, a potencialidade do estudo das estruturas de mobilização consiste em que elas nos possibilitariam nos aproximar às lógicas de organização nas quais se sustentam as relações estudantis.

> Graças ao conceito de estruturas de mobilização e seu caráter envolvente, nos é possível agregar, de forma bem sucedida, esta grão variedade de configurações institucionais. Podemos estudar suas dinâmicas rotineiras, assim como as relações recíprocas que se estabelecem, no âmbito das oportunidades políticas, como também, nos processos de enquadre. Utilizando-o é possível identificar configurações estruturais típicas de MSOs, associações civis, redes interpessoais de trabalho e familiares, etc. (MCCARTHY, 1999: p. 206)

Podemos identificar então às estruturas de mobilização como um conceito central na pesquisa, pois entendo um movimento como uma relação de diferentes elementos, as estruturas de mobilização nos possibilitam colocar o foco nas práticas e as lógicas desenvolvidas pelos atores, neste caso, os estudantes secundaristas.

Mas, junto com as estruturas de mobilização, outro conceito que nos permite nos aproximar de maneira teórica às lógicas de organização dos estudantes secundaristas é o repertório de mobilização. Este pode ser entendido como: "números limitados de desempenhos alternativos historicamente estabelecidos ligando reivindicações a objetos de reivindicação" (MCADAM; TARROW; TILLY, 2009, p. 24).

Contudo, pensamos que a importância deste conceito, além de nos permitir fazer uma delimitação das ações que nos interessa analisar, é que ele nos possibilita identificar desde uma perspectiva política à posta em cena da cultura desenvolvida pelo movimento, ou seja, uma aproximação à cultura presente nas ações coletivas.

> A palavra repertório identifica um conjunto limitado de rotinas que são aprendidas, compartilhadas e postas em ação por meio de um processo relativamente deliberado de escolha. Repertórios são criações culturais aprendidas, mas eles não descendem de filosofia abstrata ou tomam forma como resultado da propaganda política; eles emergem da luta. (TILLY, 1995, apud ALONSO, 2012, p. 26)

Em síntese, o que queremos apontar mediante todos estes elementos e conceitos é que mediante os movimentos sociais as pessoas se transformam num ator relevante da política, pois analisando os movimentos sociais podemos identificar conflitos políticos que através da política tradicional ainda não hão encontrado uma solução, como pode ser o caso da educação.

Como se revisou anteriormente, diferentes alternativas políticas tem desenvolvido políticas educativas a partir de perspectivas econômicas, aparentemente, opostas, isto é, enquanto no Chile se há acentuado o enfoque neoliberal lhe outorgando um papel central ao mercado, no Brasil mediante políticas de caráter progressista se tem conseguido reposicionar ao Estado como planificador da educação, além de variadas outras medidas de caráter social, porém no fundo igual se pode observar uma privatização educativa. Assim, podemos evidenciar um enfoque econômico padrão para o desenvolvimento das políticas educativas que tem por consequência a perda do sentido da educação para as pessoas, especialmente para os e as estudantes.

Produto desta perda de sentido da educação é que se coloca em evidencia outra problemática profunda: os limites que coloca a democracia para a participação popular, pois os sistemas atuais não tem permitido às pessoas atuarem de forma direta na política, porém podem se observar alguns avances nesse sentido no Brasil mediante os governos progressistas. Como afirmam Alvares, Dagnino e Escolbar (2000, p.15): "O

que está fundamentalmente em disputa são os parâmetros da democracia, são as próprias fronteiras do que deve ser definido como arena política: seus participantes, instituições, processos, agenda e campo de ação".

É nesse cenário que os movimentos sociais podem cumprir um papel preponderante como transformador da política, e da educação em particular, pois como se revisou, é no conflito político que as pessoas envolvidas nos movimentos sociais colocam em prática suas lógicas culturais. Desde modo, no campo educativo, o movimento dos estudantes secundaristas na disputa pela educação desenvolvem práticas culturais próprias que podem nos dar luzes de como gerir a educação a partir do comum.

Antes de tudo, é preciso nos referir alguns elementos gerais sobre a relação entre a política e a cultura, já que com os ajustes neoliberais os diferentes atores sociais cada vez mais têm adquirido maior responsabilidade naquelas áreas nas quais o Estado tem retrocedido. Mas, ao mesmo tempo esta participação, fundamentalmente dos setores populares, é esvaziada de todos seus componentes políticos desvalorizando as formas de gerir presente nas suas práticas. Neste contexto nos parece importante retomar a relação das ideias de cultura e política desenvolvidas por Alvares, Dagnino e Escolbar.

Tradicionalmente quando se fala de política cultural se entende como as ações desenvolvidas pelo Estado ou outras instituições no campo dos bens culturais, como a arte, por exemplo, esvaziando assim o componente político que pode se encontrar nas práticas culturais. Mas aqui, queremos chamar a atenção para a cultura política como as formas nas quais o cultural vai se transformando em algo político também.

> O laço constitutivo entre cultura e política, e a redefinição de política que essa visão implica. Esse laço constitutivo significa que a cultura entendida como concepção do mundo, como conjunto de significados que integram práticas sociais, não pode ser entendida adequadamente sem a consideração das relações de poder embutidas nessas práticas. Por outro lado, a compreensão da configuração dessas relações de poder não é possível sem o reconhecimento de seu caráter "cultural" ativo, na medida em que expressam, produzem e comunicam significados. (ALVARES; DAGNINO; ESCOBAR, 2000, p. 17)

Então, compreendemos as práticas sociais desenvolvidas pelos movimentos sociais, não como um acompanhante do conflito político, mas sim como outra política excluída do campo político tradicional. Como afirmam as mesmas autoras:

> Essa definição supõe que significados e práticas – em particular aqueles teorizados como marginais, oposicionais, minoritários, residuais, emergentes, alternativos, dissidentes e assim por diante, todos concebidos em relação a uma determinada ordem cultural dominante – podem ser a fonte de processos

> que levam ser aceitos como políticos. (ALVARES; DAGNINO; ESCOBAR, 2000, p. 24-25)

Em síntese, lembrando que a maior parte dos sistemas políticos latino-americanos foram desenvolvidos por distintos regimes autoritários, os movimentos sociais que emergem nas nossas terras estão sendo capazes de construir formas de participação baseadas em práticas sociais que conflitam as lógicas políticas impostas pelas democracias liberais. Ou seja, os conflitos políticos desenvolvidos pelos movimentos sociais não estão restritos ao campo institucional, mas também às práticas sociais que desenvolvem as e os sujeitos que se mobilizam, já que mediante estas constrõem outras formas de participação e de decisão coletivas democráticas. Assim, compreendemos a cultura política como aquelas práticas sociais marginalizadas pelos sistemas políticos e que se desenvolvem de forma subterrânea construindo relações sociais diferentes.

Desta maneira, as reivindicações presentes nos conflitos políticos que se desenvolvem nos movimentos sociais pela educação podem se caracterizar por dois elementos: determinadas pautas políticas mais ou menos específicas e outras formas educativas subterrâneas, porém, limitadas devido ao fato de que elas estão se construindo durante o conflito.

Contudo, uma compreensão do conflito desenvolvido pelos movimentos sociais que incorpora a cultura política possibilita uma análise ampla das diferentes relações construídas, tanto no campo das instituições estatais como nas organizações populares. Pensamos que a perspectiva da cultura política enriquece os conceitos de estruturas e repertórios de mobilização dos movimentos sociais ao legitimar politicamente as lógicas culturais desenvolvidas nas práticas sociais como outros princípios na luta pelo poder.

1.5. Um dos possíveis caminhos para nos aproximar aos movimentos secundaristas do Chile e do Brasil.

As mobilizações secundaristas que acontecem no Chile e no Brasil não devem ser entendidas como acontecimentos isolados ou ações coletivas fugazes. Elas são parte de movimentos sociais amplos os quais estão levantando determinadas reivindicações. Porém, o mais importante segundo nosso olhar para estes movimentos é que, além de determinadas pautas de reivindicação, também é possível observar uma cultura política muitas vezes desconsiderada devido a olhares limitados do conflito que está em desenvolvimento.

O objetivo deste apartado é fazer uma breve apresentação das mobilizações protagonizadas pelos estudantes secundaristas chilenos e brasileiros a modo de conseguir mostrar o contexto geral no qual as mobilizações se desenvolvem, demostrar que as diferentes manifestações secundaristas representam ondas de mobilização dentro de um contexto maior correspondente a ciclos de protestos determinados.

O primeiro ponto mostra o desenvolvimento do movimento secundarista chileno tendo como início as mobilizações pelo passe livre estudantil gratuito e as ondas de mobilização dos anos 2006 e 2011 demostrando desta forma a existência de um movimento social pela educação e a evolução de determinadas reivindicações e estruturas de mobilização. Por outro lado, o segundo ponto apresenta as manifestações sociais das jornadas de junho de 2013 como o inicio de um ciclo de protestos com o qual se vinculas o movimento secundarista de 2015 em São Paulo.

Desta maneira, esperamos mostrar que as ocupações estudantis das escolas correspondem a uma ação coletiva que faz parte de um repertório de mobilização mais amplo e no contexto de movimentos sociais diferentes, mas que representam um conflito político contra a privatização da educação e a burocratização da participação democrática no campo educativo.

1.3.1. As ocupações das escolas do ano 2011 em Santiago como parte de um ciclo de protesto chileno.

O movimento social pela educação que está se desenvolvendo no Chile teve sua máxima expressão no ano de 2011 e hoje deu passo a uma crise política tão significativa como a dos anos oitenta durante a ditadura cívico-militar. Embora, esses protestos não devem ser interpretados como conjunturas políticas isoladas devido ao fato de que podemos observar uma linha continua de protestos em desenvolvimentos já desde quase vinte anos. Só para identificar as principais ondas de mobilização secundaristas podemos mencionar: o ano 2001 correspondente ao *Mochilazo*, o ano 2006 a Revolta dos Pinguins, o ano 2011 o movimento pela educação, o ano 2018 o movimento feminista por uma educação não sexista e, desde o dia 18 de outubro de 2019, uma revolta popular que ainda não encontrou uma saída.

O interesse deste estudo, mas do que fazer uma análise deste ciclo de protesto, é identificar qual é o fio condutor, linha continua que tem unido todos esses protestos. Porém, compreendendo o grande desafio que isso significa, dada sua amplitude

temporal e a diversidade de atores envolvidos, este ponto se limitará a identificar o desenvolvimento do conflito político que tem protagonizado os estudantes secundaristas entre os anos 2001 e 2011.

Para começar nos parece interessante os questionamentos feitos por Salazar (2011, p. 24):

> E de onde acham os senhores que os "pinguins" tiraram sua energia e sabedoria para impulsionar sua poderosa e inesperada rebelião, que convulsionou o espaço público desde o ano 2005? Acaso do que lhes ensinaram na sala de aula, devidamente avaliado pelo SIMCE? Por criação espontânea?

Para responder a essa pergunta é necessário lembrar o dito anteriormente em relação aos CCAA, os quais durante a década dos anos 1990 foram democratizados com o fim da ditadura, mas esse processo, segundo Duarte (2013) foi ilegítimo dado que excluiu a toda uma geração que se organizava contra a ditadura, dessa forma as experiências de construção política construída por eles foram marginalizadas também das organizações estudantis secundaristas, especificamente dos CCAA. Além disso, Torres (2010) agrega que os CCAA das escolas emblemáticas de Santiago foram cooptados pelas estruturas partidárias que disputavam a representação da *Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago* (FESES) para cumprir com os objetivos desenhados pelos partidos políticos, fundamentalmente, jovens militantes socialistas que tinham rompido com o Partido Comunista. Esse cooptação dos partidos teve por consequência que as antigas lideranças que cumpriram um papel importante nos anos anteriores ficassem sem estruturas onde participar ou fossem nomeadas de terroristas ou delinquentes, produzindo dessa forma o afastamento entre a FESES e as bases do movimento.

Nesse contexto, o tecido social secundarista articulado durante as décadas anteriores foi desarticulado, embora, toda essa energia e sabedoria acumulada durante a luta contra a ditadura não se perdeu e continuou se fortalecendo durante as décadas que seguiram nas margens da política institucional, ou seja, fora dos CCAA e das escolas. Assim, os jovens começaram a se organizar em pequenos grupos de caráter cultural que desenvolveram lógicas de construção política a partir de baixo. Eram organizações que privilegiam a horizontalidade, a transparência da informação, a autogestão e a independência em relação às instituições e instituições externas, embora

instrumentalizem algumas delas para obter recursos econômicos (MUÑOZ, 2002; GONZÁLEZ, 2009).

Consequência de todo esse processo, a política estudantil e, particularmente, o movimento secundarista deveu enfrentar uma crise profunda durante toda a década de 1990. Embora, a crise de legitimidade que viviam as organizações estudantis se agudizou a partir de meados dessa década com o assenso da juventude democrata Cristiana à direção da FESES e a negação por parte dos representantes a discutir as políticas de educação sexual desenvolvidas nas escolas e, por outro lado, com a criação do Parlamento Juvenil por parte do congresso que nomeou como representantes juvenis a jovens militantes dos partidos políticos (MASOLIEVER; TARUD, 2014).

Não será até finais da década de 1990 quando aparecem no interior das organizações secundaristas diferentes coletivos de caráter comunitário, culturais, anarquistas ou de esquerda não institucional, por exemplo, cursinhos populares, que eram herdeiros das práticas autogeridas desenvolvidas pelas gerações anteriores. Mas a importância disso foi a mudança na compreensão da organização, pois a importância dessas organizações, como afirma González (2009, p. 413), é que "novamente começa a se restituir uma prática de resistência assentada na produção cultural-educativa, atendendo a que sua importância consiste não só entanto meio para a ação transformadora, mas também como elemento constitutivo da ação transformadora mesma".

Produto desta nova compreensão política que se começava a desenvolver no interior do mundo secundarista é que emerge a *Asamblea Coordinadora de Estudiantes* Secundario (ACES). Assim, este processo não significa um fato espontâneo em rechaço a uma determinada forma de fazer política, senão que:

> O surgimento da ACES e a adequação de suas lógicas de organização não foram produto espontâneo, pelo contrário, foi uma maturação de lógicas de construção que se viam ensaiando numa escala micro em algumas escolas de Santiago, processos todos conduzidos por pequenos coletivos que dimensionavam a seu território natural (a escola) como o cenário da confrontação com a institucionalidade educacional do sistema [...] (CASTRO; MORALES; OSSANDON, 2010, p. 251)

Deste modo, a visão da política desenvolvida pelos coletivos que é reduzida, exclusivamente, a uma agitação política é errada, pois o que eles fizeram foi a construção de práticas políticas distintas das tradicionais, ou como observa Castro *et al* (2010, p. 252):

> O papel jogado pelos coletivos não era só de agitação política como se confunde comumente, os coletivos secundaristas foram desenhados fundamentalmente como espaços para a ação, sínteses e reflexão política local que procurava dar respostas territoriais frente às problemáticas globais, ou seja, a partir da experiência de luta local conseguir a politização dos cenários nos quais se disputava a iniciativa [...]

Ou seja, a criação da ACES significa a construção de uma cultura política secundarista, pois é por meio desta organização e colocando em prática a autogestão, a horizontalidade e a autonomia, que os estudantes disputam o poder no interior do movimento estudantil.

Porém, essa cultura política secundarista se manteve oculta até o ano 2001 quando eclodiu um conflito pelo passe estudantil, mais tarde chamado de *Mochilazo.* A ACES, aproveitando da oportunidade política gerada quando o grêmio do transporte anunciou mudanças no sistema do passe estudantil, situação que se agravou com o caso de corrupção do pagamento do bilhete do transporte por parte do governo numa conta de um dirigente empresarial (ALVARADO, 2010). Assim, os estudantes publicizaram um repertório que se acreditava ter desaparecido (OPECH, 2010, TORRES, 2010).

Os estudantes mobilizaram-se através de greves, marchas e barricadas pelas ruas do centro de Santiago para exigir a passagem escolar gratuita, o Estado tentou negociar com os líderes da juventude dos partidos políticos, mas a sua estratégia falhou porque a maior parte do movimento já não era dirigida mais por representantes, mas coordenada horizontalmente e com porta-vozes autônomos. Desta forma, os alunos secundários conseguiram a gratuidade do passe escolar – gratuidade do bilhete, não da tarifa do transporte – e "nacionalizaram", dentro de um sistema de gestão privada de transporte coletivo, a administração do passe estduantil (OPECH, 2010).

Junto com o anterior, outra consequência do *Mochilazo* foi a clausura do Parlamento Juvenil. O espaço criado pelos parlamentários com o objetivo de conduzir as demandas juvenis cooptando as organizações secundaristas não teve nenhuma validez no conflito pelo passe escolar, questão que foi manifesta quando o parlamento juvenil acordou com o governo o fim das mobilizações, mas os estudantes agrupados na ACES se mantiveram protestando ativamente nas ruas da capital chilena (TORRES, 2010).

Então, uma primeira observação importante corresponde a entender o *Mochilazo* do ano 2001 como o início de um ciclo de protesto que esteve caraterizado, primeiro, pelas mudanças e a corrupção em relação ao passe estudantil, aspecto que pode ser

interpretado como uma oportunidade política, em segundo lugar; as mobilizações estiveram protagonizadas pela ACES, organização que pode ser entendida como uma estrutura de mobilização secundarista que funcionava em base a uma lógica política diferente da FESES ou das entidades tradicionais em geral. Este último elemento nos parece de uma importância central ao representar uma cultura política que os governos da transição democrática não haviam enfrentado antes, ou seja, uma cultura política que fazendo uso da horizontalidade, a ação direta, a autonomia e a autogestão conseguiu ganhos determinados.

Mais tarde, no ano 2006 durante o primeiro governo de Michel Bachelet (2006-2010), propôs-se em matéria educacional o aumento do valor da *Prueba de Selección Universitária* (PSU) e a redução do uso do passe estudantil para apenas duas vezes por dia, além de modificações no cronograma deste, assim o governo impulsava medidas educativas que iam no sentido contrário ao diagnóstico feito de forma conjunta entre o governo anterior e representantes estudantis (ALVARADO, 2010).

Em resposta, os secundaristas começaram a se mobilizar através de atos, passeatas, greves e outras ações diretas iniciando, deste modo, uma nova onda de mobilizações. Embora, os estudantes secundaristas, além de se posicionar contrários às medidas comunicadas, reivindicaram uma série de demandas que questionavam o sistema educacional como um todo (GUTIÉRREZ; CAVIEDES, 2010).

Rapidamente os estudantes passaram de reivindicações de corte economicista para demandas que perseguiam mudanças profundas no sistema educativo; fim da PSU, reformas na *Jornada Escola Completa*[5] (JEC), desmunicipalização das escolas e fim da *Ley Orgánica Constitucional de Educación*, entre outras.

Frente às mobilizações no começo o ministro de educação se negou a conversar com os estudantes, embora depois de várias semanas de grandes mobilizações e protestos que se expandiram por todo o país, além do grande apoio social que tinham os estudantes, o governo se viu obrigado a negociar. O importante desta etapa na mobilização é que os estudantes frente à negativa do governo para atender às demandas desenvolveram uma forma mais radical de mobilização e começaram a ocupar as

5 A Jornada Escolar Completa pode ser interpretada como o Ensino Integral no Brasil.

escolas, as tomas começaram na capital e em poucos dias eram de caráter nacional[6] (GUTIÉRREZ; CAVIEDES, 2010; OPECH, 2010).

O governo para pôr fim ao conflito criou uma mesa de negociação com os diferentes atores sociais; empresários, especialistas da educação, professores, estudantes universitários e secundaristas e representantes dos pais e mães, embora todos os representantes do mundo social saíram desse espaço já que não representava os interesses do movimento e não existia uma disposição das autoridades e os empresários para realizar as mudanças que os sistema precisava. Consequência desta onda de mobilização o conjunto da elite nacional aprovou no parlamento a *Ley General de Educación* (LGE) que substituiu à antiga LOCE. Junto com isso, graças a grande mobilização secundarista esse ano nunca mais saiu do debate público o tema da qualidade da educação.

Parece-nos importante resgatar desta segunda onda de mobilização alguns elementos a considerar. Primeiro, o aprofundamento das reivindicações secundaristas em relação às do ano 2001, aspecto que evidencia uma maturação política do movimento. Em segundo lugar e relacionado com essa maturação política, pensamos que também se evidencia um avance na cultura política secundarista, pois os representantes estudantis dialogaram com o governo, mesmo que tinham saído do espaço depois, a diferencia da conjuntura do ano 2001 na qual não existiu nenhuma instancia de diálogo entre o governo e os estudantes secundaristas. E, por último, resgatamos as ocupações das escolas como parte do repertório de mobilização dos estudantes.

Mais tarde, o ano de 2011 foi marcado pela chegada democrática da direita ao governo após 50 anos e, também, pelo surgimento de diferentes movimentos sociais. Como era de se esperar, o governo continuou com a agenda neoliberalismo em matéria educativa através de medidas como: o aumento de recursos públicos para escolas particulares subvencionadas, o fechamento de escolas municipais e o aumento de avaliações estandardizadas, entre outras (CENTRO ALERTA; OPECH, 2012). Por

6 Várias pesquisas afirmam que no ano 2006 é quando aparecem por primeira vez as ocupações como parte do repertório secundarista. O certo é que na década de 1980, inclusive há registros durante a década dos anos 1960, já os estudantes ocupavam as escolas, mas no ano 2006 muda o sentido das ocupações. Enquanto as ocupações antes eram de caráter fugaz e tinham um sentido político-militar produto da presencia no interior do movimento secundarista de organizações revolucionárias como o MIR e o FPMR, no ano 2006 elas cumpriram um papel fundamentalmente de pressão política e foram mais extensas chegando a estar ocupadas algumas por um par de messes.

outro lado, os alunos começaram a ocupando algumas escolas em Santiago, mas rapidamente o movimento era de caráter nacional. Embora, o interessante deste período é que as escolas foram ocupadas durante quase todo o ano, a diferencia do ano 2006 no qual a conjuntura durou entre dois e três messes.

Porém, o conflito esse ano teve vários elementos que pudessem ser analisados a partir de diferentes perspectivas, as negociações entre o governo e os estudantes, as relações entre os diferentes atores – pois no ano de 2011 o movimento se caracterizou pela mobilização ativa de amplos setores sociais; estudantes universitários, secundaristas, professores, trabalhadores da mineração, funcionários públicos, até reitores universitários apoiaram o movimento –, as diferentes propostas educativas produzidas por distintas organizações, não só de estudantes, as propostas feitas pelo governo, entre vários outros aspectos. Parece-nos interessante detê-los para analisar as práticas desenvolvidas no interior das ocupações das escolas, pois os estudantes nesses espaços desenvolveram processos de gestão da educação segundo a cultura política deles/as.

Como se afirmou no começo deste apartado, o movimento teve outras ondas de mobilização posteriores, sendo a atual crise política que enfrenta o Chile a última etapa deste movimento – com isso não queremos dizer que não haverá outras depois –, mas nosso foco de estudo está nas ocupações das escolas do ano 2011 devido ao fato de que durante essa conjuntura e, particularmente, no interior das ocupações das escolas de 2011 pode se identificar a posta em cena da cultura política secundarista e suas estruturas de mobilização.

1.3.2. As ocupações das escolas paulistas do ano 2015 e sua relação com as jornadas de junho de 2013.

O movimento das escolas ocupadas no Brasil iniciou no Estado de São Paulo no final do ano 2015 e, posteriormente, outra onda de mobilizações do mesmo tipo se desenvolveu a escala nacional, no ano 2016. As duas conjunturas mencionadas são um campo em disputa, pois enquanto alguns estudos as compreendem de forma isolada e não como um movimento social, outras pesquisas as vinculam diretamente como as jornadas de junho de 2013. Na seção a seguir, defenderemos a segunda opção vinculando a onda de ocupações paulistas de finais do ano 2015 com as jornadas de

junho e outras experiências de mobilização menores, mas unidas pelo mesmo fio condutor, uma incipiente cultura política autônoma.

Efetivamente, o movimento não começou em Diadema e, também não acabou na Fernão. O movimento é de algum modo herança de lutas sociais anteriores que para poder ser entendidas devemos olhar suas raízes e, especialmente, as ações desenvolvidas durante as jornadas de junho no ano de 2013. Pois se tentássemos aprofundar nosso olhar em décadas anteriores, mesmo que encontrássemos vários protestos e ações secundaristas, em geral encontraríamos um movimento desarticulado, além de uma divisão entre os estudantes e suas lideranças, que era a situação na qual se encontrava o movimento secundarista (BARBORA, 2008). Desta maneira, eram essas as condições que os estudantes secundaristas se encontravam quando explodiu o conflito pelo transporte em São Paulo no mês de junho de 2013.

As jornadas de junho de 2013 tinham como objetivo o fim do aumento da passagem do transporte público e os principais protestos foram organizados pelo Movimento Passe Livre de São Paulo (MPL-SP), embora a cultura política desenvolvida na organização, mesmo que para alguns significasse uma lógica nova, ela encontra suas raízes em protestos anteriores. Segundo o MPL (2013) tem suas origens na Revolta do Buzu do ano 2003 em Salvador e a organização se caracterizou por uma organização autônoma, horizontal e contra os partidos políticos, priorizando uma orgânica de caráter federativa que não responde a lideranças de direções centrais. Assim, ao mesmo tempo podemos evidenciar as primeiras luzes de uma experiência cultura política incipiente, mas que dará forma a uma organização ampla com presencia em quase todo o Brasil.

A importância de recordar a trajetória do MPL é devido ao fato de que muitos dos participantes dos protestos organizados por essa organização foram jovens que encontraram nessa forma de fazer política uma alternativa à política tradicional e à desarticulação estudantil.

> Durante as aulas, estudantes secundaristas pulavam os muros das escolas para bloquear ruas em diversos bairros, num processo descentralizado, organizado a partir de assembleias realizadas nos próprios bloqueios. A indignação popular represada no interior do transporte coletivo fomentou uma dinâmica de luta massiva que escapava a qualquer forma previamente estabelecida. A Revolta do Buzu exigia na prática, nas ruas, um afastamento dos modelos hierarquizados; expunha outra maneira, ainda que embrionária, de organização. (MPL, 2013, p. 11-12)

Desse modo, os estudantes foram uns dos setores que passaram a formar parte da organização do MPL nos diferentes Estados onde se logrou constituir possibilitando assim que, anos mais tarde se organizaram outras revoltas: Vitória (2006), Teresina (2011), Aracaju e Natal (2012) e Porto Alegre e Goiânia (início de 2013).

Podemos dizer então que junho de 2013 é produto da existência de um processo de desenvolvimento de determinadas condições subjetivas que possibilitaram as grandes manifestações de rua desse mês, seguindo a Loureiro (2013) na resenha do livro *20 centavos: a luta contra o aumento* afirma que essas condições foram: a) a experiência de quase 10 anos desenvolvida pelo MPL, b) o trabalho de base feito pelo movimento nas escolas secundaristas e, c) a organização em rede através das novas tecnologias e a atuação no nível local. Além de também significar a apertura de um novo ciclo de protestos no Brasil (PIOLLI; PEREIRA; RODRIGUES, 2016).

Embora, também não podemos deixar de mencionar que as jornadas de junho de 2013 tiveram uma virada de 180º e terminaram cooptadas pela direita e setores conservadores. Assim, existem estudos que colocam os protestos desse ano como o início de uma campanha contra o PT, e a esquerda brasileira em geral, que terminou com o *Impeachment* à presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Outra experiência que também se caracterizou pela posta em cena de uma cultura política autônoma podem ser os Rolezinhos, porém de um caráter diferente e numa escala muito menor a outros protestos. Os Rolezinhos foi um movimento que se desenvolveu entre os anos 2013 e 2014 e que teve como atores principais a jovens periféricos e negros que marcavam encontros nos *shopping center*. Esse movimento, mesmo que não tivesse nenhuma pauta direta motivo pelo qual muitas vezes não é considerado político, mas segundo Braga (2017), os rolezinhos manifestam implicitamente à reapropriação dos espaços dos quais foram expulsos produto da privatização.

Por outra parte, o mesmo autor, afirma que a resposta do Estado contra esse movimento foi, por um lado, a violência com que foram reprimidos esses jovens a fase mais direta e, por outro, a proposta de reforma do ensino médio que contemplava o fechamento de escolas e a transferência de seus alunos, medida que é considerada a causa direta do movimento de ocupação das escolas no Estado de São Paulo em 2015 (BRAGA, 2017).

Embora, duas experiências que podemos relacionar diretamente com o movimento de ocupação de escolas podem ser a desenvolvida por O Coletivo Mal Educado e a greve dos professores do Estado de São Paulo no começo de 2015. Em relação ao coletivo mencionado está se limitou ao registro de diferentes lutas secundaristas, destacando-se primeiro uma experiência no ano 2009 e, posteriormente, como fruto de outra articulação de diferentes grêmios de escolas que se denominou Poligremia entre os anos 2010 e 2011. Mas com o começo dos protestos contra o aumento da tarefa estas organizações foram para as ruas junto com o MPL, conjuntura na qual aprenderam determinados repertórios que seriam utilizados posteriormente nos protestos contra a reorganização. A segunda experiência na qual tiveram participação a maioria dos estudantes que ocuparam as escolas foi a greve do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), porém se trata de uma experiência frustrante devido ao fato de que os objetivos reivindicados não fossem conseguidos pelos professores, os estudantes tiveram uma participação ativa apoiando a seus professores (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Em síntese, podemos evidenciar deste modo que existia já desde alguns anos diferentes movimentos que colocavam em prática uma cultura política que priorizava as relações horizontais e autônomas, porém as entidades estudantis oficiais eram as responsáveis por representar aos estudantes, mesmo com a crise de representatividade que levavam no interior. Embora, alguns estudantes construíam uma experiência diferente fora da escola mediante a participação em coletivos e protestos nos quais se relacionaram com essa outra forma de fazer política.

Assim, o estopim do conflito entre essas formas de construção política foi a proposta de reorganização escolar e a negação do governo a dialogar que terminou levando aos estudantes a ocupar as escolas e geri-las mediante lógicas de autogestão. Segundo uma pesquisa anterior desenvolvida por Piolli *et al* (2016, p. 22):

> A proposta de reorganização da rede estadual ocorre na esteira do conjunto de reformas educacionais que integram um contexto mais amplo de reforma do aparelho de Estado, iniciado nos anos 1990, sob orientação dos critérios de racionalização dos serviços públicos da "Nova Gestão Pública".

Medida a qual seria imposta às comunidades educativas e, mais grave ainda, elas foram informadas pela mídia, como afirma Campos *et al* (2016, p. 27):

> No dia 23 de setembro de 2015, a capa do caderno Cotidiano da *Folha de S. Paulo* anunciava a transferência de nada menos do que um milhão de alunos da rede pública estadual paulista para que escolas fossem divididas por

> ciclos. Neste mesmo dia, o secretário da Educação, Herman Voorwald, concebeu uma entrevista para o jornal matinal da Rede Globo, "Bom Dia São Paulo", sobre a recém-anunciada "reorganização" da rede de ensino.

Rapidamente se espalharam por todo o Estado diversas manifestações protagonizadas contra a medida anunciada pelo secretário da Educação, segundo a mesma autora:

> A mobilização envolveu diferentes modalidades de protesto de rua: atos em frente às unidades escolares, desde protestos que simplesmente paralisavam as aulas ou até mesmo um ato fúnebre no Dia de Finados para velar a escola que seria fechada; passeatas, às vezes percorrendo vários quilômetros; trancamentos de ruas, avenidas e até de rodovias; e atos-debate. (CAMPOS *et al* 2016, p. 42)

Pese a todas as ações desenvolvidas durante várias semanas, os estudantes se encontraram com a intransigência do governo e, também, com a tentativa de cooptação por parte das entidades tradicionais, pelo qual começou se apresentar um desgaste que levou aos estudantes a ocupar as escolas para manter a pressão ao governo.

Sem dúvida o processo foi muito mais complexo do que foi brevemente relatado aqui, mas com o anterior só queremos deixar em claro que as ocupações das escolas são parte de um ciclo de protesto maior iniciado em 2013 e que, por outro lado, representa a continuidade de uma cultura política em desenvolvimento. Junto com o anterior, observamos também que o movimento emerge em oposição à burocracia autoritária do Estado de São Paulo devido ao fato de que a reorganização escolar significou uma imposição para as comunidades educativas que não considerou sua participação de nenhuma maneira.

No entanto, antes nos é preciso nos referir alguns elementos gerais sobre a relação entre a política e a cultura já que com os ajustes neoliberais os diferentes atores sociais cada vez mais têm adquirido maior responsabilidade naquelas áreas nas quais o Estado tem retrocedido. Mas, ao mesmo tempo esta participação, fundamentalmente dos setores populares, é esvaziada de todos seus componentes políticos desvalorizando as formas de gerir presente nas suas práticas. Nesse contexto é que nos parece importante retomar a relação das ideias de cultura e política desenvolvidas por Alvares, Dagnino e Escolbar.

Tradicionalmente a quando se fala de política cultural se entende como as ações desenvolvidas pelo Estado ou outras instituições no campo dos bens culturais, esvaziando assim o componente político que pode se encontrar nas práticas culturais.

Mas aqui, queremos chamar a atenção para a cultura política como as formas nas quais o cultural vai se transformando em algo político também.

> O laço constitutivo entre cultura e política, e a redefinição de política que essa visão implica. Esse laço constitutivo significa que a cultura entendida como concepção do mundo, como conjunto de significados que integram práticas sociais, não pode ser entendida adequadamente sem a consideração das relações de poder embutidas nessas práticas. Por outro lado, a compreensão da configuração dessas relações de poder não é possível sem o reconhecimento de seu caráter "cultural" ativo, na medida em que expressam, produzem e comunicam significados. (ALVARES; DAGNINO; ESCOBAR, 2000, p. 17)

Então, compreendemos as práticas sociais desenvolvidas pelos movimentos sociais, não como um acompanhante do conflito político, mas sim como outra política excluída do campo político tradicional. Como afirmam as mesmas autoras:

> Essa definição supõe que significados e práticas – em particular aqueles teorizados como marginais, oposicionais, minoritários, residuais, emergentes, alternativos, dissidentes e assim por diante, todos concebidos em relação a uma determinada ordem cultural dominante – podem ser a fonte de processos que levam ser aceitos como políticos. (ALVARES; DAGNINO; ESCOBAR, 2000, p. 24-25)

Em síntese, lembrando que a maior parte dos sistemas políticos latino-americanos foram desenvolvidos por distintos regimes autoritários, os movimentos sociais que emergem nas nossas terras estão sendo capazes de construir formas de participação baseadas em práticas sociais que conflitam as lógicas políticas impostas pelas democracias liberais.

Ou seja, os conflitos políticos desenvolvidos pelos movimentos sociais não estão restritos ao campo institucional, mas também às práticas sociais que desenvolvem as e os sujeitos que se mobilizam já que mediante estas constroem outras formas de participação e de decisão coletivas democráticas. Assim, a cultura política a compreendemos como aquelas práticas sociais marginalizadas pelos sistemas políticos e que se desenvolvem de forma subterrânea construindo relações sociais diferentes.

Desta maneira, as reivindicações presentes nos conflitos políticos que se desenvolvem nos movimentos sociais pela educação podem se caracterizar por dois elementos: determinadas pautas políticas mais ou menos específicas e outras formas educativas subterrâneas, porém limitadas devido ao fato de que elas estão se construindo durante o conflito.

Contudo, uma compreensão do conflito desenvolvido pelos movimentos sociais que incorpora a cultura política possibilita uma análise ampla das diferentes relações

construídas, tanto no campo das instituições estatais como nas organizações populares. Pensamos que a perspectiva da cultura política enriquece os conceitos de estruturas e repertórios de mobilização dos movimentos sociais ao legitimar politicamente as lógicas culturais desenvolvidas nas práticas sociais como outros princípios na luta pelo poder.

1.6. Uma aproximação metodológica às ocupações das escolas.

As políticas educativas do Chile e do Brasil enfrentam problemáticas sérias de legitimidade, pois enquanto as medidas desenvolvidas no Chile representam um exemplo de privatização extrema, os programas realizados pelos governos progressistas brasileiros, mesmo que significando um avanço em matéria de direitos e reposicionamento do Estado em matéria social, mantem uma estrutura burocrática de participação. Desta maneira, a compreensão da educação a partir dos princípios hegemônicos de uma economia padrão termina reduzindo a educação a uma lógica dicotômica entre o privado e o público e gerando processos de participação aparentes das comunidades e dos estudantes em particular.

Nesse cenário, os movimentos estudantis secundaristas se levantaram contra as políticas educativas e os sentidos da educação privatizada e da educação burocrática estatal. Primeiro foi no Chile, em 2006 e depois em 2011, que os e as estudantes ocuparam as escolas em protesto contra as medidas dos respectivos governos. Alguns anos mais tarde, no final do ano de 2015, foi o turno dos e das secundaristas do Estado de São Paulo que ocuparam as escolas contra a reorganização escolar imposta pelo governo desse Estado e no ano de 2016 os e as secundaristas de todo o Brasil ocuparam contra o governo ilegítimo de Temer e a reforma do ensino médio.

Antes de continuar, pensamos que seja necessárrio dizer que nos resulta um exercício de uma complexidade científica significativa pensar um caminho para nos aproximar metodologicamente aos movimentos secundaristas, pois:

> [...] os juízos de valor, as ideologias, as visões sociais de mundo, as opções morais, etc., jogam um papel não só na seleção do objeto e na formulação da problemática, mas no conjunto da investigação científica, em todo o processo de produção do conhecimento. (LÖWY, 1991, p. 53)

Este problema se torna ainda mais difícil, posto que, para nós, pesquisar os movimentos estudantis significa também nos estudar, pois os últimos quase vinte anos do movimento estudantil secundarista santiaguense é também parte da nossa própria trajetória política.

Permitirmos um parêntese aqui para falar desde nosso senti-pensar e aprofundar um pouco mais nesta questão. Como observamos anteriormente, a primeira onda do movimento secundarista em Santiago se desenvolveu durante o ano 2001, período no qual cursávamos o primeiro ano do ensino médio e tivemos a oportunidade de ser protagonistas dessa conjuntura, mas não desde a ação, senão que como um espectador. Mais tarde, durante *La revolución pinguina* do ano 2006, tivemos a possibilidade de vivenciar outra onda do movimento, mas esta vez como parte dos atores mobilizados e saímos para as ruas junto com nossas e nossos companheiros do *Preu Popular*[7] *Pablo Neruda* para exigir o fim da LOCE e a PSU. Depois, no ano 2011, outra vez fomos parte da historia, além de como educadores populares, também como estudantes universitários do curso de pedagogia organizados no centro acadêmico e nas organizações territoriais que compartilhamos com os e as estudantes secundaristas. Explicitamos parte da nossa historia porque quando falamos do movimento estudantil também falamos da nossa trajetória política, pois é *en la calle y sin permiso que yo me educo y organizo*[8].

Assim, quando pensamos como pesquisar as ocupações das escolas estamos tentando procurar uma forma de compartilhar nosso processo de aprendizagem política vivido nestes pouco menos de vinte anos e, como observamos no dito por Löwy, possivelmente muitas das decisões tomadas durante a pesquisa estiveram influenciadas pelas nossas trajetórias junto ao movimento estudantil. Embora, também somos conscientes da importância da rigorosidade científica no processo de pesquisa e por isso pensamos que um caminho a percorrer para nos aproximar à experiência dos movimentos secundaristas são as ocupações das escolas.

Durante as ocupações das escolas em São Paulo ou das *tomas de los liceos* em Santiago, os e as estudantes foram capazes de gerir as escolas segundo os princípios e lógicas da sua própria cultura política de participação. Mas a dúvida que emerge consiste em qual é a contribuição das ocupações das escolas para pensar uma educação além do Estado e do mercado?

Nossa percepção é que a ocupação das escolas não só significou a ocupação do espaço, mas também uma tomada do poder simbólico deixando de fora as formas de educação e participação estatal e privada. Desta maneira os estudantes conseguiram

[7] Cursinho popular.
[8] Palavras de ordem durante as mobilizações estudantis do ano 2011 em Santiago.

desenvolver uma compreensão da educação como um bem comum e, sobretudo, colocar em ação uma lógica de organização social comum.

Então, o objetivo que motivou a realização desta pesquisa foi identificar as práticas e princípios que sustentaram a gestão educativa no interior das ocupações das escolas mediante a análise comparativa dos movimentos secundaristas que se desenvolveram no ano 2011 em Santiago do Chile e do ano 2015 no Estado de São Paulo, Brasil, e assim avançar na compreensão de uma educação comum que supere a dicotomia do Estado e do mercado.

Para tanto, os objetivos específicos determinados foram:

- Identificar a experiência e trajetória participativa das e dos estudantes secundaristas envolvidos nos movimentos esses anos.
- Compreender os princípios das estruturas de mobilização secundaristas desenvolvidas pelos movimentos nas conjunturas estudadas.
- Analisar as práticas de gestão educativa utilizadas no interior das ocupações das escolas em Santiago e São Paulo.

Como se disse anteriormente, a comparação se limitou a estudar os protestos de 2011 em Santiago do Chile e de 2015 em São Paulo, Brasil. O objeto de estudo foi limitado, no caso do Chile, só a estudantes das escolas da cidade de Santiago com investimento público, pudendo ser municipais (públicas) ou particulares subvencionadas (privadas com investimento público), por outro lado, no caso brasileiro só foram estudadas as experiências de estudantes das escolas públicas da cidade de São Paulo. Decidimos estudar as experiências destas duas cidades pelo fato que nelas se registraram a maior quantidade de escolas ocupadas e os movimentos apresentaram um maior ativismo.

Em relação à mostra da pesquisa, os estudantes que participaram foram aqueles que cursavam o ensino médio, o ano 2011 em Santiago e em São Paulo o ano 2015, e tinham 15 anos mínimos, sendo na atualidade maiores de idade. Sua participação no movimento não necessariamente deveu ser como porta-vozes, mas sim devessem ter uma participação junto ao coletivo durante as ocupações. Além disso, também se procurou que fossem ex-estudantes que possuíram no momento da ocupação experiências e trajetórias diferentes, assim se incluiu a ex-alunos e alunas que

participavam em partidos políticos, em coletivos autonomistas e sem experiência em participação política.

Para conseguir os contatos de estudantes para desenvolver o trabalho de campo foram utilizados contatos pessoais, as redes desses contatos, redes sociais de estudantes, tanto autônomas quanto de entidades tradicionais que participaram nos respectivos protestos. A aproximação com as e os entrevistados foi feita em três etapas; primeiro um contato inicial em que se apresentava a pesquisa aos e às estudantes e uma troca de informação geral, esta primeira etapa foi, fundamentalmente, por meio das redes sociais. A segunda etapa foi o apoio, em alguns casos, em algumas atividades que precisaram os ex-estudantes ou atividades organizadas na UNICAMP onde algumas das e dos estudantes foram convidados a contar sua experiência – essa fase se desenvolveu principalmente em São Paulo. Por último, já construída uma proximidade com as e os sujeitos foram aplicadas as técnicas de pesquisa.

Coerentemente com o objetivo desta pesquisa, a metodologia usada foi a qualitativa. Entendendo que o fenômeno estudado é complexo devido ao fato de que envolve a relação dos sujeitos com a realidade e nessa relação dinâmica interatuam distintas variantes, um estudo quantitativo poderia seria limitante, resultando assim mais apropriado para o objeto da pesquisa o uso da metodologia qualitativa. Como afirma Minayo (2010):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado... Esse conjunto dos fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida a partilhada com seus semelhantes. (p. 21)

Continuando com Minayo (2010), em coerência com a finalidade da pesquisa, ou seja, a compreensão do fenômeno, a corrente teórica que conduziu o método foi o compreensivismo, pois essa perspectiva de pensamento se coloca como tarefa fundamental a compreensão da realidade humana vivida socialmente.

Assim, com a realização da pesquisa se pretendeu o afirmado por Godoy (1995, p. 58): “compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. Embora, esse foi um dos maiores desafios, pois a finalidade da pesquisa era avançar numa compreensão da educação como bem comum,

mas a partir da compreensão dos processos que foram construídos pelos ex-secundaristas durante as ocupações.

Por outro lado, o estudo foi de caráter eminentemente exploratório, seguindo a Minayo (2010), o que quer dizer que não existem muitos estudos similares ao desenvolvido aqui. Assim, a comparação das ocupações desenvolvida nesta pesquisa, mais do que procurar respostas, gerou novas perguntas e abriu outros debates em relação ao campo estudado.

Junto com o anterior, para conseguir uma abordagem mais profunda das ocupações das escolas a pesquisa baseou a coleta de dados em entrevistas e uma análise bibliográfica complementar aos depoimentos das pessoas entrevistadas. A relação complementar entre fontes diretas e indiretas permitiu limitar a abordagem ao foco da pesquisa e, ao mesmo tempo, aprofundar em tópicos interessantes para a comparação.

Por outro lado, a riqueza da pesquisa dada a mistura de fontes realizada é que valora a experiência posterior destes sujeitos resgatando suas interpretações do acontecido e, de forma indireta, se constrói uma espécie de avaliação do que eles e elas fizeram durante a ocupação. Junto com isso, a análise bibliográfica possibilitou limitar os temas que foram aparecendo na análise e, ao mesmo tempo, respaldar as descobertas em base aos estudos anteriores, pois a comparação das ocupações de escolas em países diferentes é um estudo exploratório, mas ao mesmo tempo a diversidade bibliográfica existente de estudos sobre as *tomas de los liceos* foi um aspecto que ajudou a respaldar a análise das entrevistas feitas e, assim, enriquecer nosso estudo.

Embora, pensamos que seria equivocado considerar como principal fonte outros estudos ou pesquisas devido ao fato de que essa ação implicaria uma mudança epistemológica da metodologia de pesquisa, pois ao sobre valorar outras pesquisas implicitamente a fonte seria as análises e interpretações de outros pesquisadores e não a dos e das protagonistas do movimento.

Em relação à primeira técnica, as entrevistas; os dados obtidos foram por meio de entrevistas em profundidade semi-estruturada já que essa técnica é útil quando se pretende analisar o significado que os sujeitos construíram do mundo real e da sua própria experiência, mas também elas permitem capturar, no meso-nível, as formas pelas quais os movimentos se mobilizam (DELLA PORTA, 2014).

Deste modo, as entrevistas em profundidade semi-estruturadas nos possibilitaram uma aproximação ao acontecido no interior das ocupações, mas também às intepretações que fizeram as e os ex-estudantes das práticas que desenvolveram. E, em segundo lugar, esta técnica também possibilitou uma aproximação à relação que se desenvolveu entre as escolas ocupadas, identificando assim as potencialidades e dificuldades dos mecanismos de gestão desenvolvidos.

Por outro lado, em relação com a quantidade de entrevistas realizadas foram entrevistadas 14 pessoas em total e analisada a experiência de doze escolas diferentes. No caso de Santiago foram aplicadas oito entrevistas e analisada a experiência de oito escolas ocupadas. Enquanto que do caso de São Paulo foram aplicadas seis entrevistas e analisada a experiência de quatro escolas ocupadas. Parece nos importante mencionar neste ponto que uma possível debilidade do estudo seja este, pois o número de escolas ocupadas nas duas conjunturas estudadas foi muito maior a qual conseguiu se analisar e, consequentemente, as experiências também foram diversas. Ou seja, o queremos pontuar e que o estudo ao não conseguir abranger a grande diversidade que foram as ocupações ou *tomas de liceos* significa a análise só de uma mostra do que foram estas ondas de protesto secundarista.

Entre as principais caraterísticas das oito pessoas entrevistadas em Santiago podemos mencionar:

- Seis se reconheceram como homens e duas como mulheres.
- Dos seis homens entrevistados, quatro foram alunos de escolas municipais ou públicas e dois de escolas particulares subvencionadas.
- As duas mulheres entrevistas eram de escolas municipais ou públicas.
- Todos e todas eram de escolas distintas.
- Dos oito entrevistados, quatro são de escolas emblemáticas de Santiago e quatro não.
- Dos seis entrevistados de escolas municipais, quatro estudaram em escolas emblemáticas de Santiago.

Entre as principais características das seis pessoas entrevistadas em São Paulo podemos mencionar:

- Quatro se reconheceram como mulheres e dois como homens

– Quatro das entrevistadas cursam educação superior e as outras duas estão preparando o vestibular. Nenhuma ainda se formou.

– Não todos eram de escolas diferentes, pois duas entrevistadas participaram da mesma escola, outras duas de outra igual e as outras duas de escolas distintas.

Infere-se que no caso de Santiago, além de ser mais as pessoas entrevistas, também existiu uma maior diversidade da mostra, a diferencia do caso de São Paulo no qual o número de entrevistadas é menor, porém participaram mais mulheres.

Parece-nos importante mencionar que no caso de Santiago foi mais fácil contatar a homens para entrevistar e houve duas mulheres que preferiram não participar da pesquisa e passar o contato de algum ex-colega. Enquanto que no caso de São Paulo passou o contrário. Apontamos esta situação já que o estudo não possui uma perspectiva de gênero nas análises, porém foi uma temática que surgiu principalmente nas conversas com ex-alunas de escolas paulistas. Além disso, existem outras pesquisas que já abordaram essa questão evidenciando a importância que tiveram as mulheres no movimento secundarista de São Paulo.

Por outro lado, como se comentou anteriormente, também se considerou como aporte na pesquisa a análise documental, pois como afirma Godoy (1995, p. 22): "uma das vantagens básicas desse tipo de pesquisa é que permite o estudo de pessoas às quais não temos acesso físico, porque não estão mais vivas ou por problemas de distância". Os tipos de documentos usados são primários e secundários; revistas, obras científicas e técnicas e documentários, assim como também alguns documentos elaborados pelos mesmos secundaristas.

Em relação à produção bibliográfica analisada para estudar o caso de Santiago foram utilizados dez produções em total, sendo sete produções científicas entre artigos e documentários, principalmente, e três fontes primarias, ou seja, documentos elaborados pelas organizações secundaristas ou entrevistas feitas a estudantes secundaristas. Por outra parte, para estudar o caso paulista, foram usadas também um total de dez documentos, dos quais, oito foram produções científicas; três documentários e cinco artigos, e dois documentos correspondente a uma declaração dos e das estudantes de uma escola ocupada e uma entrevista feita a uma professora da PUC-SP. Assim, as

entrevistas foram complementadas com a análise bibliográfica de vinte documentos distintos.

Voltando às entrevistas, a técnica de análise utilizada correspondeu a uma análise de conteúdo, ou seja, um processo sistemático de criação de indicadores que nos permitiram identificar na informação entregada pelos entrevistados os conhecimentos perseguidos nos objetivos da pesquisa. Os indicadores utilizados para a análise foram construídos com um enfoque de análise temático do conteúdo, isso é procurar nos depoimentos os sentidos centrais que podem entregar informação relevante para a pesquisa (MINAYO, 2010).

Seguindo a mesma autora, os procedimentos metodológicos para a análise temática do conteúdo nesta pesquisa foram os seguintes: decomposição do material, categorização, descrição dos resultados da categorização, redação de inferências dos resultados e interpretação dos resultados. Para a realização deste tipo de análise as entrevistas foram transcritas e, posteriormente, organizadas por trechos temáticos que facilitaram a comparação.

A etapa de decomposição do material correspondeu à organização segundo as temáticas abordadas nas entrevistas, neste caso foram três: a experiência ou trajetória política dos entrevistados ao momento da ocupação, as estruturas de mobilização existentes e as criadas durante a conjuntura e, por último, as práticas desenvolvidas nas ocupações.

Para explicar de melhor forma a análise das fontes foi sistematizado o caminho percorrido neste processo. A seguir se apresenta na tabela nº7 que mostra a relação entre os objetivos específicos da pesquisa e as categorias de análise construídas.

Tabela nº7: Objetivos específicos e categorias de análise

Campos temáticos	**Categorias de análise**
Experiência e trajetória participativa das e dos estudantes secundaristas envolvidos nos movimentos desses anos respectivamente.	– Sem experiência em participação política – Experiência de familiares envolvidos em política – Sem experiência em participação, mas com uma posição política – Com experiência em participação política
Estruturas de mobilização desenvolvidas pelos movimentos nas conjunturas estudadas	– Organizações existentes – Organizações criadas – Relação entre escolas – Relação com organizações sociais e territoriais
Práticas desenvolvidas nas ocupações das escolas	– Curriculares – Metodológicas – Organizacionais – Trabalho coletivo ou de manutenção – Autogestão

Depois, na tabela nº8, apresenta-se o quadro utilizado para a sistematização e análise do material coletado durante o trabalho de campo, ou seja, as entrevistas, artigos, documentos e depoimentos presentes em alguns documentários.

Tabela nº8: Quadro de categorias da análise.

		Experiência e trajetória				**Estruturas de mobilização**				**Práticas nas ocupações**				
		Sem experiência em participação política.	Experiência de familiares envolvidos em política.	Sem experiência em participação, mas com uma posição política.	Com experiência em participação política.	Organizações existentes.	Organizações criadas.	Relação entre escolas.	Relação com organizações sociais e territoriais	Curriculares.	Metodológicas.	Organizacionais.	Trabalho coletivo ou manutenção.	Autogestão.
CHILE (Stgo)	Entrevista													
BRASIL (SP)	Entrevista													
Conclusões prévias														
Considerações gerais														

Finalmente, os resultados da análise desenvolvida são apresentados nos capítulos a seguir. O capítulo dois e três apresentam os resultados das análises desenvolvida em relação às experiências dos estudantes de Santiago e São Paulo, respectivamente. O capítulo quatro mostra os resultados da comparação das análises realizadas colocando especial atenção para os aspectos em comum das experiências estudadas.

CAPÍTULO II: A ESCOLA EM NOSSAS MÃOS. A EXPERIENCIA DAS *TOMAS DE LOS LICEOS* EM SANTIAGO DO ANO 2011.

O capítulo a seguir apresenta os resultados da análise feita a oito entrevistas realizadas com ex-secundaristas que participaram das ocupações na conjuntura do movimento social secundarista do ano 2011. Além das entrevistas, a análise foi complementada com documentos primários e secundários, ou seja, produções de textos feitas pelos e pelas estudantes e livros e artigos acadêmicos publicados. O capítulo está organizado em quatro subcapítulos; no primeiro, analisamos as origens do movimento esse ano, pois durante o processo de pesquisa surgiu a necessidade de identificar a experiência política dos e das secundaristas que participaram das *tomas*, as estruturas de mobilização existentes no movimento antes que as escolas fossem ocupadas e as reivindicações que levaram aos e às estudantes secundaristas a ocupar as escolas. Depois, o segundo subcapítulo está organizado em três itens que apresentam como começaram as *tomas*, as organizações que surgiram entre as escolas ocupadas e a organização das escolas durante a *toma*. A análise continua com uma terceira parte na qual discutimos a organização pedagógica desenvolvida pelos e pelas estudantes e, terminamos o capítulo com um quarto item correspondente à revisão de algumas propostas que construídas pelo movimento secundarista.

2.1. Como começamos.

2.1.1. A experiência política *pinguina*.

Antes de analisar e discutir a experiência secundarista coletiva nas ocupações, durante o processo de pesquisa emergiu a necessidade de revisar a experiência política desses estudantes, fosse ela pessoal, familiar ou das e dos colegas da escola, pois esses elementos devem ser considerados para compreender algumas diferenças das práticas desenvolvidas nas *tomas* e no processo em geral também.

A partir dos relatos das e dos secundaristas entrevistados podemos identificar, no caso do ano de 2011 em Santiago, três perfis secundaristas diferentes que confluíram nas *tomas*.

> Yo tenía 15 años el 2011, estaba en segundo medio y había entrado el 2008 al liceo, eso significa que entré con las movilizaciones que depusieron al primer director, bueno luego de los directores designados, que habían expulsado los estudiantes. Después expulsamos otros dos. Entonces tuvimos como esta

> experiencia de movilización el 2008 y también la experiencia de alguna manera de resistencia de otra cultura o cómo ves resabio de otra coyuntura que fue la del 2006 que el 2008 y 2009 se gestó como resistencia a la Ley General de Educación en los liceos secundarios. (CÉSAR)

No exemplo anterior, César reconhece a mobilização secundarista do ano de 2006 como uma raiz de outras mobilizações que lhe entregaram uma experiência política, assim, mesmo sem ele ter participado nessa primeira grande mobilização, na escola se geraram outras mobilizações relacionadas com conflitos internos que lhe serviram como espaço de formação política.

Num sentido parecido, Cony no momento da entrevista se referiu constantemente à experiência da *toma* do ano de 2006, inclusive o relato o começou com as seguintes palavras:

> […] me voy a remontar al 2006, que es cuando comenzó esta ola secundaria, yo estaba en séptimo básico en un colegio católico y recuerdo que nos tomamos el colegio. (CONY)

Porém, ela também lembrou que na *toma* do ano 2011:

> […] había compañeras militantes del PC, del PS cachay, había personas UDI dentro del liceo y hubo varios conflictos con ellas, un liceo de puras mujeres. Había discusiones y diferencias políticas, discusiones por candidatos presidenciales pero si la mayoría estuvo a favor del movimiento, estuvo a favor de la toma […] (CONY)

Na experiência da Cony podemos identificar outro elemento significativo na política secundarista que corresponde à participação estudantil na política institucional, particularmente, de algumas das mulheres desta escola que eram parte do movimento. Esse fator, indiretamente, serviu também para a formação política das alunas da escola ao colocar temáticas de discussão de caráter político.

Outro ex-secundarista ao lembrar a experiência política dele, mesmo sem ter falado de forma explícita de *tomas* na escola dele anteriores ao ano de 2011, referiu-se a outras mobilizações como parte da experiência política dele:

> […] yo cuando empecé ir a marchas fue en el 2010 cuando iba en octavo y ahí era por la reconstrucción del liceo y salíamos todos como estudiante pero era una causa interna. Yo entré el 2009 al liceo y en el 2010 fueron mis primeras marchas. (PABLO)

Um relato importante pela novidade que entrega a diferença dos anteriores é do Manuel:

> […] existíamos los colectivos y éramos pequeños grupos los que liderábamos las acciones políticas, el resto de la gente, si bien se sumaba, no lo hacía de

> forma activa, sino que como participantes, algo más pasivo, no con un ánimo de organizar directamente, de conformarse en un colectivo […] (MANUEL)

No relato do Manuel pode se identificar um espaço político que formava parte da experiência dele que corresponde aos coletivos estudantis. Embora, para entender melhor essa forma de participação a revisaremos de maneira mais específica na seção a seguir, comparando-a com os outros espaços de participação ou estruturas de mobilização existentes nas escolas.

Por último, continuando com as experiências políticas dos e das estudantes, Martín a partir da experiência da mobilização do ano de 2006 também comentou e aprofundou como essa experiência terminou repercutindo na postura política dele e de alguns de seus companheiros e companheiras no processo de 2011.

> […] yo tengo como la imagen gráfica, yo igual era "chico", iba en la básica el 2006, pero igual tengo la imagen de que se estuvo en movilización tanto tiempo […] para que en algún momento lo que pasará fuera que llegaran dirigentes del movimiento estudiantil, en ese momento militantes de partidos tradicionales, a cortar el queque, a cortar la torta ellos con opiniones personales y para sacar provecho de la oportunidad política, muchos de esos dirigentes después fueron candidatos a concejales o candidaturas más pequeñas pero siempre con una intención política más partidaria hacia lo institucional y lo que pudiesen ganar ellos de provecho. Entonces nosotros no estábamos dispuestos a que eso volviera a pasar, no estábamos dispuestos como asamblea y como estudiantes a que los mismos partidos [pusieran] en la palestra a dirigentes para disputar posteriormente elecciones. (MARTÍN)

O relato anterior nos entrega algumas informações relativas à questão da relação com os partidos políticos, questão que já foi colocada pela Cony quem reconheceu algumas problemáticas, mas que para o Tomás foi determinante na postura política dele no ano 2011 produto da experiência negativa do ano 2006. Embora, um fator comum da experiência do Martín e a das outras e outros estudantes foi que identificaram como um fator importante da experiência política a longa mobilização do ano de 2006, mesmo ele estando no ensino básico aquele ano.

Por outro lado, Javiera lembra ter participado na *toma* da escola no ano 2008, mas essa *toma* foi uma experiência pontual, a diferença dos e das estudantes que se mobilizaram de forma mais continua a partir do ano 2006.

> Cuando entré el 2008 también hubo una movilización y hubo una pequeña toma en el colegio que duró, no sé, un par de semanas y mi mamá siempre ha sido militante del partido humanista, entonces siempre me decía anda a la toma, ayuda a tus compañeros, salía a tarrear a la esquina, como las cosas que podía hacer, en realidad tampoco me podía quedar pero iba todos los días al liceo a ayudar a mis compas que estaban ahí pasando la noche. Y esa toma duró súper poco, como un par de semanas. (JAVIERA)

Mas, do relato da Javiera, além da experiência na *toma* do ano 2008 é importante resgatar que ela faz destaque da importância que teve a influência da mãe no processo, pois a mãe motivou a participação política dela na ocupação da escola. Assim, familiares ou outras pessoas de confiança dos e das estudantes significaram uma motivação importante para se envolver no movimento, mas também determinaram um posicionamento político, como disse Martín:

> Mi familia viene de una tradición política, mis abuelos por parte materna fueron del Partido Comunista, mi madre en las Juventudes Comunistas durante la dictadura, mi tío del Frente Patriótico Manuel Rodríguez. Entonces vengo de una tradición política por crianza pero siempre con un rechazo a la política tradicional, porque si bien mi mamá fue de la Jota y mis abuelos del PC muchos años, yo igual tuve un rechazo por todo lo que veía y me consideraba, incluso desde años anteriores – porque yo participé de todas las tomas del colegio –, una persona como apartidista, más como un lumpen, salía a las marchas a camotear y todo ese tema […] (MARTÍN)

Porém, também houve estudantes sem nenhuma experiência política prévia à *toma del liceo*, exemplo disso são Héctor e Luis.

> No, la verdad es que no, no había participado de nada, fue como que me uní al tema mediático no más. Pero me sirvió como para concientizarme un poco porque, si no hubiera pasado, quizás tampoco hubiera comprendido tantas cosas. (HÉCTOR)

> […] Mis padres también son muy católicos, ellos me llevaban a la iglesia desde que tengo memoria, yo soy bautizado, hice la primera comunión y soy confirmado, yo participaba de la iglesia católica desde siempre y deje de participar el 2011 […] yo antes no participaba en nada. Yo antes del 2011 iba a la iglesia, no le discutía de política a mi familia, a mis papás, nada. (LUIS)

Deste último depoimento se infere um ponto que discutiremos nas seções a seguir correspondente às mudanças políticas que tiveram por causa da experiência na *toma* da escola, mas por enquanto só nos referiremos a ele.

Finalmente, em relação às relações políticas internas na escola do Héctor, ele lembrou que: […] no había ninguno que militara en partidos políticos o cosas así. La participación política del centro de alumnos, y de todos en general, en ese tipo de cosas era nula, era como que estuviéramos en una isla. (HÉCTOR)

Resgatamos desse depoimento, em palavras de Héctor, a nula participação política dos e das estudantes em relação aos partidos políticos e a política em geral, fator que marca outra diferença em relação às experiências das e dos outros entrevistados.

Uma primeira evidência que podemos observar a partir das lembranças dos e das estudantes entrevistadas é a ampla diferença que existia em relação à participação política nas escolas e também à experiência política deles e delas. Enquanto existiam

algumas escolas muito politizadas, havia outras com discussões políticas mais restritas e limitadas ou outras escolas, simplesmente, sem nenhum espaço desse tipo. Outro elemento significativo que influenciou a esses e essas estudantes foi o posicionamento político de alguns familiares que motivaram a participação política deles, porém não se trata de uma caraterística de todos, mas só de alguns. Por último, identificamos que a escola foi o primeiro espaço político no qual eles e elas participaram diretamente, questão que não quer dizer que posteriormente não continuaram participando em outras estruturas políticas como os partidos ou outras.

Do anteriormente apresentado emergem vários questionamentos que nos podem ajudar a avançar na compreensão das *tomas* do ano 2011, alguns deles podem ser: quais eram as formas de participação política existente no movimento secundarista esse ano ou, especificamente, nas escolas antes que fossem ocupadas? Todas elas teriam as mesmas estruturas de mobilização ou existiam formas organizativas diferentes entre as distintas escolas? Que fatores determinavam essas diferenças? Quais são as raízes dessas diferentes formas de se organizar? Antes de continuar, aclaramos que não é nosso pressuposto dar conclusões a todas essas perguntas, mas as pensamos como um percorrido que pode nos ajudar no nosso objetivo.

2.1.2. A organização secundarista, entre *centros de alumnos* y *colectivos*.

Compreendendo que uma caraterística da maioria dos e das estudantes que ocuparam as escolas na conjuntura do ano de 2011 em Santiago é que não possuíam experiência ou não participavam em espaços políticos fora da escola, a seguir tentaremos identificar quais eram as formas organizativas que eles tinham no interior da escola antes da *toma*, pois essa questão pode nos dar luzes para entender as práticas que desenvolveram posteriormente no interior destas.

Pablo em relação à participação estudantil na escola onde ele estudou disse que:

> […] ahí nosotros obviamente teníamos nuestro centro de alumnos y estaban las instancias de reunión de centros de alumnos, o sea no de centro de alumno, sino que los CODECU que se llamaban, entonces estaban los consejos de curso y de ahí iban los delegados de cada curso y se les daba la información y así llegaba la información a todos los estudiantes. Pero eso igual no sirvió mucho, cómo que dejo una incógnita porque al final no era como muy representativa la participación. (PABLO)

Por outra parte, Luis lembrou que:

> […] hacíamos votaciones para ver en cual íbamos a participar y se daba un debate intenso, como en los CODECUS –que eran como dos horas semanales

> que tenía cada curso para poder hablar cosas contingentes–. Ahora eso no se da en todos los establecimientos y el nivel de politización de ese espacio no era tanto, no era como un espacio de reflexión política, sino que era, más bien, para poder juntar la plata para ciertas cosas, tal vez, en un mes la preocupación era la de elegir centro de estudiantes, que se yo o elegir el presidente de curso porque teníamos un problema con el profesor, como esa lógica. (LUIS)

Uma das estudantes entrevistadas, Cony, referiu-se também a essas mesmas instâncias, porém mostrando algumas diferenças:

> Nosotras teníamos vocerías y dentro del liceo teníamos presidenta, secretaria, tesorera y teníamos dos voceras por curso y eran ellas las que tenían la responsabilidad de ir a las asambleas. (CONY)

A partir dos depoimentos anteriores é possível identificar que esses espaços, o *centro de alumnos* e os *CODECU* possuíam uma lógica representativa e cargos ou responsabilidades em diferentes escalas: uma escala micro correspondente à turma e outra geral da escola. Porém, a Cony reconheceu também a existência de porta-vozes por turmas, mostrando assim já outras práticas ou lógicas na forma de se organizar.

Uma descrição mais específica ou detalhada desses mesmos espaços e que pode nos ajudar a entendê-los melhor foi a entregada pelo César que disse:

> […] esa asamblea era con cierta frecuencia porque nosotros teníamos permiso de la dirección cada vez que necesitábamos hacer nuestra asamblea, a eso se le llama el CODECU, Consejos de Delegados de Curso, eso por el decreto 525 que todo los liceos tienen derecho a tenerlo, ahora el problema es que ese decreto no tiene fuerza de ley por lo que puede ser vulnerado. Además el centro estudiante es autónomo de las direcciones, que sin embargo que sea autónomo de las direcciones no quiere decir que sea autónomo políticamente, o sea te estoy hablando de que la dirección no ponía al centro de estudiantes cómo pasa mucho en otros liceos secundarios que a mí me tocó conocer en la época, de hecho un problema que tiene o tuvo la organización estudiantil fue el problema de los centros de estudiantes dobles, o sea que tú tienes el centro de estudiantes impuesto por la dirección y el centro estudiantes que surgía más bien como una resistencia sin ninguna legitimación democrática tampoco pero es dar una tensión que había en otros listos pues en nuestro liceo nunca fue así. En nuestro liceo podía ver centro de estudiantes que se llevaran bien con la dirección que tuvieran vínculos con la dirección, que negociaran o que no negociar eso era otra cosa. Había una elección libre, era una cuestión que hacían los estudiantes a través de su organización y en eso la dirección no se metía, por mucho que la dirección tuviera gente a la que apoyara o cosas así, en el fondo eso se mantenía por otro carril. (CÉSAR)

A resposta do César esclarece vários aspectos, inclusive pode se dizer que esses espaços eram de caráter institucional, por dizer de alguma forma, ao estar legitimados e autorizados por uma lei, mas possuíam autonomia estudantil reconhecendo nisso uma forma ou experiência política mais aprofundada construída a partir dos diferentes tipos de relacionamentos que pudessem existir entre o *centro de alumnos* e a direção da

escola. Porém, ele reconheceu também problemáticas nessa forma de organização que dependiam da escola, nesse sentido um exemplo que ele disse foi a existência de dois *centro de alumnos*, um nomeado pela direção e o outro representativo dos e das alunas, mesmo que sem legitimação.

Pablo durante a entrevista também se referiu aos problemas que tiveram estudantes de outras escolas consequência desta forma de organização:

> Igual dependía de la subjetividad de la persona porque ahí [en las otras escuelas] no funcionaban como nosotros, no tenían asamblea ni nada de eso. Ahí el centro de estudiantes, ni siquiera funciona como un líder, es como un jefe no más, es que el centro de estudiantes del liceo periférico organiza carretes, no organiza asambleas, ese es el problema. (PABLO)

O problema de representatividade ao que se referiu Pablo, efetivamente, foi reconhecido pela Javiera e, também, pelo Héctor nas escolas onde estudavam. Por exemplo, a Javiera disse que na escola dela:

> […] había centro de alumnos pero, en realidad, no hacía nada. No recuerdo que hubieran existido algo así como "elecciones", creo que hubo una persona que se tiraba como centro de estudiante y sería […] (JAVIERA)

No mesmo sentido, mas identificando uma questão mais grave, Héctor lembrou que:

> […] la toma era principalmente para tener un espacio para hablar, eran las demandas dentro del colegio para que la wea cambiara, para que el colegio tuviera la opinión de los alumnos, nos considerara, para generar presión. (HÉCTOR)

Assim, na escola que estudava Héctor, mesmo que existindo um *centro de alunos,* se inferi que não existiam espaços de participação política devido ao fato de que a *toma* foi para exigir a criação deles, mas também reconheceu problemas de representação do *centro de alumnos* em outro momento da entrevista:

> […] el centro de alumnos al principio no quería [la toma] pero después nosotros, los que no estábamos en cargos directivos y éramos libres pensantes en el fondo, teníamos más el ímpetu, teníamos más las ganas a favor de lo que se estaba pidiendo […] ellos no querían toma y nosotros queríamos toma desde el principio. (HÉCTOR)

É importante resgatar da experiência do Héctor os problemas de representatividade que ele menciona sobre o centro de alunos em relação à questão da *toma*, pois a experiência do César foi distinta.

> […] tuvimos un rol importante propiciando la movilización, generando pautas para discutir, invitando a la discusión. Eso también tiene un efecto multiplicador, o sea, nosotros tenemos una intención pero hay otros grupos que a partir de lo mismo van a impulsar otras cuestiones. (CÉSAR)

Emerge assim outra evidência correspondente a que existia uma organização mais ou menos homogénea no movimento estudantil secundarista em Santiago antes das *tomas* das escolas, pois em quase todas as escolas havia um *centro de alumnos* e um CODECU, espaços que em conjunto eram responsáveis pela representação dos estudantes, porém com problemáticas de representação política. Em outras escolas se identificou só a existência do *centro de alunos*, mas não um espaço de discussão geral como os CODECU ou assembleias, assim os problemas de representatividade eram maiores. Finalmente, também reconhecem a existência em algumas escolas de *centro de alunos* sem eleição ou diretamente impostos pelas direções das escolas, nesses casos os problemas de representação eram ainda maiores ou simplesmente não existia nenhum tipo participação estudantil.

Por último, um antecedente muito importante que se identificou em algumas escolas nas quais os espaços representativos dos estudantes eram controlados pelas direções das escolas foi a tentativa de construir politicamente desde outros espaços, ou seja, a construção de espaços estudantis de caráter autônomos.

Nesse sentido, Manuel lembrou que:

> Ojo que también nosotros comenzamos a instalar la cultura política de que no era necesario conquistar los centros de estudiantes para poder movilizar. […] como organización política no nos podíamos permitir validar esa figura porque para nosotros también era muy importante catalizar la movilización desde otro tipo de organizaciones paralelas que eran los colectivos, que eran expresiones más genuinas porque, hasta el año 2011, en muchos lados los centros de estudiantes no funcionaban por autodeterminación, había lugares en que gracias a decretos dictatoriales o a la constitución del 80 se permitía que los directores nombraran los centros de estudiantes. (MANUEL)

O interessante dos relatos anteriores está no fato em que as *tomas* do ano de 2006 e as mobilizações, em geral, acontecidas nos anos posteriores à Revolta dos pinguins são constituintes de experiência política em muitos casos, sejam estas mobilizações, *tomas*, marchas ou outra ação coletiva do amplo repertório de mobilização dos e das secundaristas no Chile. Embora, uma diferença significativa entre as diversas escolas foi que não todas possuíam uma estrutura de mobilização antes da *toma*, nesse sentido é possível afirmar a existência de realidades muito diferentes, dentro das que podemos reconhecer algumas escolas com uma trajetória de mobilização e estrutura organizativa sólida que funcionava de forma continua e autônoma da direção da escola, outras que possuíam problemas de legitimação pelo fato que deixavam de representar às bases, mesmo sento escolhidas de forma democrática e outras escolas nas

quais essa realidade era totalmente oposta pelo fato de que as estruturas organizativas; os *centros de alumnos* e os CODECU, não eram contínuos nem autónomos e possuíam problemas de legitimação estudantil produto de que não eram escolhidos de forma democrática pelos e pelas estudantes, mas impostos pelas direções da escola.

Por outro lado, frente às problemáticas de representação e a falta de espaços políticos estudantis, identificou-se em algumas escolas a existência de coletivos estudantis de caráter autônomos. A importância destes espaços estava na opção política de construir desde fora da institucionalidade escolar, mas com o objetivo de disputar a construção política. Deste último aspecto se infere um elemento não menor para entender o movimento estudantil secundarista de Santiago o qual corresponde à que a maior parte das e dos estudantes se compreendiam como sujeitos políticos, mas não sempre os espaços de construção política estavam ligados à institucionalidade escolar. Assim, observamos que já desde alguns anos estava em desenvolvimento um atuar político sustentado em práticas e lógicas que superavam a participação política que ofereciam as escolas, ou seja, um atuar político sustentado numa cultura estudantil emergente que se desenvolvia de maneira subterrânea.

Em síntese, podemos dizer que se evidenciou a partir dos depoimentos dos e das entrevistadas a existência de diferentes formas de participação política na escola correspondentes aos *Centros de Alumnos* e os *Consejos de Curso* ou CODECU, embora, não se trata de um discurso homogéneo, pois lhe entregaram diferentes níveis de importância e de legitimação, evidenciando assim algumas tensões ou problemáticas na participação política estudantil no interior das escolas. Importante também foi o reconhecimento dos coletivos como outra forma de participação política subterrânea ou uma cultura política emergente, porém como um espaço incipiente e caraterístico só em algumas escolas.

2.1.3. As reinvindicações e o neoliberalismo.

Finalmente, antes de analisar as práticas organizacionais e educativas desenvolvidas nas *tomas de los liceos*, nesta parte do trabalho revisaremos as demandas pelas quais os e as estudantes secundaristas o ano 2011 decidiram sair às ruas e, posteriormente, ocupar as escolas.

Um dos estudantes durante a entrevista lembrou que a questão das demandas foi um processo gradual, pois as reivindicações que existiam no começo do movimento eram de caráter superficial.

> Yo me acuerdo que al comienzo las demandas que generamos, sobre todo en la ACES, eran demandas muy generales como infraestructura, como de cosas muy básicas. Por ejemplo yo recuerdo el tema del pase escolar, el tema de la comida de los colegios municipales, la JUNAEB, de colegios que estaban en pésimas condiciones después del terremoto, ellos sumaron sus peticiones, que querían dejar de tener clases en los containers y volver a sus salas. Entonces era un petitorio no tan profundo en temas educativos en un principio, sino que bastante peticionista. (MARTÍN)

Essa caraterística pode se relacionar com determinada continuidade que existe no movimento, lembrando que o ano 2011 forma parte de um ciclo maior de protestos secundaristas que começou no ano 2001 e continuou no ano 2006, aspecto que é colocado pelo César:

> […] estuvimos en toma siete meses por una cuestión que venimos pidiendo desde el 2006 que es la estatización de la educación, fortalecimiento de la educación pública que en el fondo es mayores recursos, dependencia del Estado, o sea desmunicipalización [...] (CÉSAR)

Por outra parte, Héctor disse que não lembrava quais eram as reivindicações do movimento, porém ele sentia que as mobilizações eram por mudanças importantes.

> No recuerdo bien weón, como que estaba ajeno a las demandas puntuales, como que yo estaba idealizando la wea, no estaba tan metido en lo práctico y estaba idealizando la wea, era como una luz de esperanza y creía que la wea podía cambiar de cierta forma y las demandas puntuales, o sea, era todo, como reformar el sistema educacional en el fondo, todo lo que conlleva eso, desde infraestructura, hasta las pautas, la metodología, eso era el llamado, era un sistema obsoleto y todos sentían que varios estaban quedando fuera hace un rato. (HÉCTOR)

E aprofunda sua visão do momento dizendo que:

> […] el cambio estructural, a grandes rasgos, se percibía que eso era lo que se buscaba, cuando tú deci una educación de calidad automáticamente abarcai todo, esa era mi percepción. Eso era lo que sentía, las primeras luces que dio el movimiento era lo que me llamó, desbancar este sistema […] (HÉCTOR)

Javiera, mesmo que de forma concisa e sem detalhes, lembrou que as demandas do movimento esse ano era a educação gratuita e de qualidade devido à exclusão gerada pelo sistema.

> [A demanda] era educación gratuita y de calidad, ese era como el gran slogan, universal también. (JAVIERA)

Na mesma linha que Javiera, Luis afirmou que:

> […] recuerdo que una de las consignas súper fuerte era el no al lucro, sacar el lucro de la educación tanto secundaria como universitaria, y claro, el lucro es

> como el motor ideológico de esta Constitución neoliberal, entonces como que estábamos enfrentando a una lógica que venía imperando desde la dictadura [...] (LUIS)

Outro dos estudantes que se refere também às mesmas demandas, mas evidenciando um processo de aprofundamento destas no movimento foi o Pablo que afirmou:

> […] se empezaron a dar las discusiones de las problemáticas en educación, que sea laica, gratuita, de calidad y todo eso pero ahí también salió, que creo que fue lo causó más impacto, que fue el tema de la asamblea constituyente, el tema era que para que la educación fuera gratuita y de calidad tenía que hacerse a través de una asamblea constituyente, la constitución tenía que asegurar la educación y se empezó a levantar el movimiento. (PABLO)

Então, é possível evidenciar que o movimento durante o conflito do ano de 2011 teve um processo de aprofundamento das reivindicações, mas se consideramos a onda de mobilizações desse ano como parte de um movimento maior, podemos reconhecer um processo de maturação política das demandas, pois avançou de demandas de caráter, fundamentalmente educativo; passe escolar, infraestrutura, entre outras para demandas político estruturais; desmunicpalização, contra o lucro e uma educação laica, gratuita e de qualidade. Este processo de discussão ao qual nos referimos possivelmente seja uns dos componentes centrais de uma incipiente cultura política secundarista, pois mediante estes espaços autônomos das escolas os e as estudantes começam a construir outras lógicas de organização.

Avançando na análise, outro aspecto importante de considerar é que o movimento secundarista conseguiu aprofundar suas discussões e se posicionar contrário às políticas educativas privatizadoras e o sistema neoliberal em geral, pois conseguiram identificar que essa é a raiz dos problemas educacionais. Mesmo que não fosse um tema explicitado por todos e todas nas entrevistadas, emergiu em todos os depoimentos um caráter anti-neoliberal.

Um exemplo disso é o depoimento do Héctor já que ele, além de lembrar sua situação pessoal esse ano, disse a forma de como percebia a escola:

> Ese año estaba en primeo medio, había repetido y estaba en el segundo primero medio y estaba achacado igual porque estaba en un sistema muy como gris, estaba en un colegio particular subvencionado, entonces ya no me estaba gustando, me sentía incómodo aprendiendo, sentía que éramos muchos alumnos por curso, sentía que las pautas no estaban tan bien diseñadas, no era como para todos, sentía que era todo basado para gente que podía aprender o las evaluaciones, todo estaba hecho para personas con cierto tipo de inteligencia, en el fondo sentía que algunos teníamos otras habilidades y no eran reconocidas en ese sistema o no había un espacio para que se

> desarrollaran [...] Los que estábamos más apartados éramos un poco los que quedábamos fuera, los que bailamos con la fea, los que no nos hallábamos con el sistema educativo, los que no nos sentíamos cómodos, no aprendíamos a eso me refiero, ya fuera por temas conductuales o porque no estábamos tan normalizados para ese sistema. (HÉCTOR)

Tal vez, mais explícito do que o Héctor foi Pablo ao afirmar o problema que eles viam no Estado.

> […] pero el problema que veíamos más que todo, iba en considerar al Estado como un ente fiscalizador solamente, de que el privado hace lo que quiera en el país y el Estado observa no más y "regula algo". (PABLO)

Na mesma linha que o Pablo, uma das entrevistadas disse:

> Por el capitalismo, por un sistema de mercado, por la mercantilización de la educación, de los derechos básicos de las personas cuando estas dejan de ser consideradas personas con derechos. Cuando el Estado –porque las demandas eran, principalmente, contra el Estado de Chile– no financia, no da soporte para las personas, por eso yo creo que es el sistema. Porque tenemos los colegios subvencionados que reciben plata del Estado, sin embargo, los colegios municipales que están a cargo de los municipios, estatales, no tienen las mismas condiciones que los particulares subvencionados y somos todos sujetos de derechos, es un derecho básico, como se decía en ese tiempo: la educación es un derecho no un privilegio, no puede ser un bien de consumo –que también se hablaba en ese tiempo– no se pueden mercantilizar los derechos, el conocimiento. (CONY)

Por outro lado, um estudante nos falou de como o neoliberalismo na educação estava sendo aplicado pelo governo de turno:

> El gobierno estaba con una agenda demasiado privatizadora, en términos específicos de la educación, yo recuerdo que estaban tratando de reformar el CAE a favor de la banca obviamente, estaban buscando privatizar colegios, la lógica era cerrar colegios públicos para privatizarlos, o sea, fuera un privado quien tomara ese colegio y comenzara a ganar plata. (MARTÍN)

Manuel, tal vez, conseguiu ser mais claro ao nos explicar como eles percebiam que o neoliberalismo se configurava em termos de políticas educativas ao dizer que:

> [El neoliberalismo] Se materializa en varias líneas. Analicémoslo primero desde el espacio como de lo público y en ese aspecto se materializa desde un desfinaciamiento institucional hacia las instituciones públicas […] hay otro espacio que también materializa la educación como un negocio y es el de los colegios particular subvencionados; la existencia de los colegios particular subvencionado en un sistema que recibe financiamiento privado y financiamiento estatal nos parece un sin sentido porque, para mí por lo menos y aquí voy hablar desde mi posición personal, para mi ese modelo no tiene otro asidero que promover el aspiracionalismo que el neoliberalismo quiere promover porque las instituciones particulares subvencionadas, que es donde se concentra una parte importante de la clase media, que es la mayoritaria hoy día en Chile, pagan una parte por su educación y reciben financiamiento del Estado y, a nosotros por lo menos, eso nos parece una locura […] Por qué privados tienen que recibir financiamiento del Estado para seguir enriqueciéndose? (Manuel)

Pensamos que uma das experiências que consegui melhor explicar isso foi a entregada por Luis, pois ele falou do neoliberalismo, mas também de como o sistema afetou diretamente na decisão da escola de ensino médio onde estudar.

> Eso en la práctica [el neoliberalismo] se manifiesta a través de un debilitamiento, o sea, de una incapacidad del Estado de asumir su rol de garante de la educación, por ejemplo, a nivel secundario el Estado delega sus responsabilidades a las municipalidades. En el contexto del 2011 nos enfrentábamos a una educación que en muchos casos las municipalidades no gastaban los recursos que le entregaban para educación en educación […] existían casos en los que no justificaban bien las platas, que la mitad se iba hacía otros gastos de la municipalidad, o sea, que ciertas municipalidades no le daban la prioridad a la educación y a sus liceos. Y en ese sentido, son muy distintos los colegios que están a cargo de una municipalidad como Las Condes o Providencia, las cuales tienen un capital per cápita muy elevado en comparación con comunas periféricas de Santiago, como son El Bosque, La Pintana, que son pobres y las necesidades de la gente en esas municipalidades son muy diferentes a las personas de Las Condes […] De hecho por lo mismo yo me tuve que venir al centro para poder estudiar porque yo vivo en El Bosque, que es una de las comunas categorizada como pobre y, en la percepción de mi familia y mía también, no tenía futuro estudiar en un liceo municipal de la comuna, sino era eso era un liceo particular o particular subvencionado y eso implicaba que mis papás tuvieran que gastar más plata de la que ya gastaban en ciertos servicios mínimos y es por eso que me vengo al Borgoño, que es un liceo emblemático de Santiago centro, como el Instituto Nacional, el liceo de Aplicación, que son liceos municipales emblemáticos que cargan con una tradición de calidad académica o como quieras llamarle. (LUIS)

Nesse cenário, César fala da importância que significou colocar em pauta a gratuidade:

> […] la gratuidad tenía un valor súper importante, en un momento en que parecía que la tendencia era vender y comprar todo, si algo podía ser gratuito, me parece que era un buen raspa cachos a lo que se estaba haciendo. Entonces ya no era la posibilidad de algo distinto, sino que esa posibilidad tenía un signo claro, en la que no todo era mercado. (CÉSAR)

Então é evidente que a luta secundarista se levantou não só contra uma política específica de um governo de turno, mas contra o Estado e suas políticas neoliberais, embora para chegar a isso existiu um processo longo de discussão nas bases do movimento, pois é importante lembrar que os protestos do ano 2011 foram parte de um ciclo de protesto que começou no ano 2001 e a revolta dos pinguins foi a expressão maior antes do ano estudado. Para conseguir esses avanços nas reivindicações políticas importantes foram as formas organizativas e participativas dos e das estudantes, mesmo com as diversas e problemáticas que existiam.

Nesta mesma linha, num documentário sobre a *revolución pinguina* menciona que:

> [...] é muito importante quando um movimento social, como foi dos secundaristas do ano passado, toma consciência da sua história, seja por este documentário ou dos anos 80, é um movimento social maduro, é um movimento social que aprende da história e não comete os mesmos erros. O movimento estudantil do ano passado era um movimento maduro nesse sentido, ou seja, reconhecia a historia, que recolhia a experiência e através dela chegava a novas formas de organização, por isso é um movimento que teve tanta adesão porque foi muito inteligente. (PRONZATO, 2007)

Parte dessa estrutura de mobilização secundarista que foi aprendendo da sua história podemos mencionar o *centro de alunos* e os CODECU, além dos coletivos autônomos, mesmo que ainda incipientes e sem a trajetória dos CODECU em algumas escolas. Junto com isso, outra evidência é que prévio as *tomas de los liceos* as e os estudantes secundaristas de Santiago possuíam experiências políticas diversas as quais eram provenientes das mobilizações secundaristas de anos anteriores ou pelas trajetórias familiares, mas em todos os casos o movimento secundarista foi a primeira experiência de participação política deles e delas. Assim, nesses espaços de organização secundarista a maioria dos e das estudantes teve a primeira experiência de participação política, aspecto que não quer dizer que posteriormente começaram a participar em outros instancias como partidos políticos ou coletivos.

2.2. O interior das *tomas de los liceos*.

No item a seguir se apresenta a análise das práticas politicas e educativas que os e as estudantes desenvolveram durante as *tomas de los liceos*. O item se estrutura em três eixos que se relacionam com a análise feita no ponto anterior, os eixos deste item são: as diferentes formas como começaram as ocupações, as organizações entre escolas que se criaram ou fortaleceram e a organização interna ou cotidiana das *tomas*.

2.2.1. Os diferentes começos.

As *tomas de los liceos* na cidade de Santiago, mesmo que tendo características similares, cada escola significou no mesmo tempo uma realidade particular, esse elemento se identificou desde o começo das ocupações, pois o processo de cada escola tem uma relação direta com a participação estudantil que existia nela. Mesmo que não foi um tema mencionado por todas e todos os participantes entrevistados, a partir de alguns dos depoimentos o inicio das *tomas* em Santiago pode se explicar da forma a seguir.

O César lembrou que quando eles decidiram ocupar a escola esse ano foi uma experiência diferente às ocupações de anos anteriores, pois:

> […] la gracia que tuvo el 2011 fue que hubo una asamblea que voto tomarse el liceo, lo que a priori es como bien estúpido, porque si tú votas tomarte el liceo, le estás informando a la autoridad que te vas a tomar el liceo y la autoridad, en su rol de autoridad, tiene que evitarlo, algo que no pasó en todo el 2011. Algo que no pasó ese año. Pero bueno, tuvimos esta asamblea masiva y votamos en urna tomarnos el liceo y el presidente del Centro de Estudiantes va y le dice al director: "sabi que te teni que ir porque nos vamos a tomar la wea", y ahí una orda de gente sacando sillas hacía el patio, entonces ¿qué va a hacer el director? (CÉSAR)

No caso do Luis, que também estudava numa escola com uma trajetória de mobilização importante, lembrou que:

> […] hay una asamblea previa pero, como te dije, más operativa porque no era algo tan transversal porque eso implicaba que las autoridades del liceo se enteraran de la decisión de hacer una toma radicalizada. El centro de estudiantes recuerdo que jugó un rol como articulador porque se tenía conocimiento de que otros liceos se iban a ir a toma, no se dio como algo aislado y se decide como algo más operativo con la idea de resistir y hacer algo mediático. Lo cual se logró totalmente, salió en las noticias de todos lados […] Entonces se baja la toma después de eso, junto con las otras tomas, pero a la semana siguiente se vuelve a tomar el liceo pero de forma más abierta y pacífica, de hecho me acuerdo que la segunda toma, la definitiva, fue la toma de los peluches porque, si la primera vez estábamos arriba con camotes encapuchados, en esta otra toma era lo contrario porque en vez de camotes pusimos peluches, lo más pacífico, entonces si llegaban los pacos les tirábamos peluches. (LUIS)

Por outro lado, o Martín durante a entrevista nos disse que:

> Lo que recuerdo era que para nosotros siempre lo más importante era que la toma estuviera validad, o sea que hubiese una votación que la apoyara, porque necesitábamos la legitimidad del resto de los compañeros para poder seguir con la toma porque si el resto decidía no apoyar la toma se bajaba, pero ese año recuerdo que se llamó a asamblea a las ocho de la mañana y éramos como seiscientos estudiantes en una cancha de fútbol discutiendo a mano alzada y ahí se validó la toma, después de como tres horas de asamblea la cantidad de votos que apoyó que siguiera la toma fue aplastante. (MARTÍN)

Assim, podemos evidenciar que no caso das escolas que possuíam uma trajetória ou determinada experiência de mobilização, as assembleias foram o espaço de participação por excelência para decidir a ocupação da escola, pois devido ao fato da politização existente, os e as estudantes precisavam que a decisão fosse validada pelas comunidades, especialmente o resto dos e das estudantes. Deste modo começamos a perceber uma configuração de práticas políticas sustentadas na experiência que os estudantes vinham desenvolvendo nas margens das escolas, uma cultura que emerge para disputar o campo político estabelecido.

No entanto, muitos dos e das estudantes entrevistados também lembraram que quando as primeiras escolas foram ocupadas também começou um processo de apoio às outras escolas, pois a falta de experiência significou um fator importante.

> […] creo que varios liceos que comenzaron a movilizarse tardíamente, con mucho miedo también porque eran colegios, además de periféricos, con poca experiencia política, recuerdo que en la ACES tuvimos que conformar una comisión toma para apoyar a esos liceos porque nunca se los habían tomado, para conformar la seguridad, la organización de la comida y todo eso era, en gran parte, porque no existía una experiencia política. Uno cuando piensa en las movilizaciones secundarias, piensa en los colegios emblemáticos y, claro, son colegios que a esta altura son colegios que una vez al año por lo menos tienen movilizaciones, paros o tomas pero, en Santiago, esos colegios no llegan a ser ni el 5% a nivel regional, entonces el resto de los colegios no tenía esta experiencia acumulada de movilizaciones y en muchas ocasiones hubo que ayudarlos o quedarse en las tomas de esos colegios, planificar en conjunto como llevar a cabo una reunión con el director del colegio. (MARTÍN)

A ocupação das escolas periféricas foi um fator surpressa esse ano pelo fato que nessas escolas, como se revisou anteriormente, não possuíam experiência política e, geralmente, a participação era punida, mas ao mesmo tempo, as escolas *tomadas* desses setores significaram que:

> Recuerdo que en la periferia igual llegó el tema de las tomas, recuerdo el [liceo] Juan Gómez Millas, que uno de los liceos emblemáticos de El Bosque, también se fue a toma y este sirvió a su vez para generar este proceso de toma en los otros liceos, aunque no fue tan potente pero si, también, se generaron hitos en la periferia. Me acuerdo de un liceo particular subvencionado que se fue a toma una semana o dos semanas, no recuerdo bien, pero ya el hecho que hubiera liceos subvencionados en toma una o dos semanas demuestra que el movimiento estudiantil secundario estaba presente en todas las comunas y, al menos desde mi experiencia, ver ese liceo particular subvencionado en toma donde se sabe que perseguían a los estudiantes en cualquier acto de organización […] Entonces ese hecho demostraba que el movimiento estudiantil llegaba a los cabros de base, que el movimiento estudiantil no era algo elitizado o exclusivo de los colegios emblemáticos o de las universidades más importantes, sino que era algo de la sociedad, era como que la sociedad demandaba eso y se manifestaba a través de nosotros, con las tomas y los universitarios. (LUIS)

O inicio das ocupações nas escolas se desenvolveu de forma diferente. Por exemplo, Héctor lembrou que:

> Recuerdo que en los recreos a veces, así empezó realmente, no fue yendo a las marchas, recuerdo que tocaban la campana del recreo y no entrábamos, como un paro interno […] Estábamos las primeras horas, se conversaba, nos juntábamos y éramos varios y decíamos no vamos a entrar […] Nos quedábamos en el patio, pedíamos el espacio para generar una especie de asamblea, de charla pero dentro del colegio cosa que pudieran asistir todos nuestros compañeros, todos los alumnos, eso fue lo primero que se pidió. En realidad lo primero que pedimos era hablar del tema, eso fue lo primero porque no se hablaba de forma oficial, así sobre la mesa, y poder decidir qué hacer como colegio, qué forma adoptar frente a lo que se estaba pasando. (HÉCTOR)

Inclusive, ele pensou que se a escola tivesse entregado os espaços para que eles tivessem refletido as problemáticas, tal vez, a escola não teria sido ocupada.

> Nos fuimos a tomas porque la institución de partida no nos dejaba ir a las marchas, no daba las facilidades, como los permisos para ir a las marchas y, a parte, se sumaba a las peticiones a nivel nacional, yo creo que si nos hubieran dado las autorizaciones solo para ir a las marchas el liceo no se hubiera ido a toma. (HÉCTOR)

Sobre como foi a ocupação da escola a Javiera também relatou uma experiência diferente que pode ser associada ao fato da falta de experiência.

> No recuerdo mucho, pero fue algo como que nos juntamos y dijimos que nos íbamos a juntar a fuera del liceo como las once de la noche y llegamos y estaba la directora, los inspectores, todos a las once de la noche (risas), todos sabían que nos íbamos a tomar el liceo. Al final después se fueron y como la una de la mañana saltamos la pandereta y echamos al cuidador y nos tomamos la cuestión, nos encerramos en el edificio grande porque llegaron los carabineros y nos empezaron a apuntar con unas linternas gigantes, estábamos muertos de susto, éramos cabros chicos y teníamos un colegio tomado que era gigante. (JAVIERA)

Assim, podemos identificar que a trajetória e a experiência política dos e das estudantes que participaram das *tomas de los liceos* foi um fator relevante no começo das ocupações, pois tem uma direta relação com as caraterísticas de como foi desenvolvido o processo de ocupar no começo destas. Esso se evidencia no fato de que naquelas escolas nas quais a ocupação já era um repertorio sabido, nas outras, ocupar a escola significou uma experiência nova, mas nestas ao mesmo tempo se construíram formas de organização entre elas para compartilhar os aprendizados. Por outro lado, o fator da experiência também significou que aquelas escolas que possuíam uma trajetória de mobilização conseguiram desenvolver organizações secundaristas que agrupavam diferentes escolas e, consequentemente, avançar num processo politização também.

Junto com o anterior, também é interessante pontuar que o contato entre as diferentes escolas possivelmente foi um fator relevante para o avanço da cultura política secundarista que estava em desenvolvimento, pois a conjuntura vai dar passo também para as disputas no interior do movimento estudantil. Este aspecto é possível de observar no fato de que nas entrevistas alguns dos e das estudantes outorgaram uma relevância significativa às organizações secundaristas que agrupavam as distintas escolas, por esse motivo a seguir continuaremos com uma tentativa por apresentar como a trajetória política de determinadas escolas influenciou organizações estudantis em escalas diferentes e assim compreender a influencia destas nas práticas desenvolvidas no interior das *tomas de los liceos*.

2.2.2. A organização entre escolas.

Para a maioria dos e das estudantes secundaristas a organização nas escolas era a primeira aproximação à política de suas vidas motivo pelo qual quando ocuparam as escolas se encontraram numa situação difícil de enfrentar. Mas no mesmo tempo, em outras escolas a realidade era outra devido ao fato de que a organização política era quase cotidiana, mas os desafios eram outros.

Héctor e Javiera, como se revisou anteriormente, eram estudantes de escolas sem uma trajetória política e relataram sua experiência assim:

> Estábamos coordinados con el Juan Goméz Millas y como con dos liceos más. Era en realidad, básicamente, para coordinar la ida a las marchas o venían dirigentes de otros liceos a conversar o del liceo de nosotros iban para allá. (HÉCTOR)

> […] empezamos a ir como cordón puente altino a las marchas y ahí se empezó a armar como un ambiente que, después, se tradujo en lo que fue la toma y nos empezamos a conocer entre liceos también, porque antes no nos conocíamos. Empezamos a armar una red de apoyo también […] Pero el escenario fue que nos empezamos a organizar como cordón puente altino para ir a las marchas […] Era horizontal, no había nada, no teníamos ni centro de estudiantes, ni representantes, eran solo voluntades de cabros que estábamos en la media, sobretodo, y que estábamos participando en las marchas, como que teníamos un poco de registro de lo que estaba pasando. (JAVIERA)

Elementos similares que identificamos nos dois depoimentos são que a relação com as outras escolas era principalmente por temas de coordenação, especificamente, combinar os pontos dos encontros para assistir de forma conjunta às passeatas. Outro elemento é o caráter territorial dessas incipientes relações que começavam a se gestar entre as escolas mobilizadas, essa ideia está mais presente no depoimento de Javiera quando disse que se organizavam como *cordón puente altino*, pois se referem ao nome do bairro *Puente Alto*, porém a mesma ideia está presente no outro depoimento, pois a escola Juan Gomez Millas está localizada só alguns quarteirões da escola onde estudou o Héctor. Por último, Javiera nos entrega elementos que nos permitem caracterizar politicamente o *cordón puente altino* com uma tendência mais próxima da autonomia e a horizontalidade, no caso da experiência do Héctor pode se aproximar principalmente à horizontalidade quando ele explicou que estavam coordenados, mas não podemos ter certeza disso.

Por outro lado, Pablo, que estudava no centro de Santiago numa escola com trajetória política, lembrou que a relação com as e os companheiros das escolas periféricas era uma preocupação para eles.

> […] teníamos algo así como comisiones de expansión, nosotros igual íbamos a otras comunas porque en los colegios subvencionados o mercantilizados que queríamos eliminar, obviamente, los directores, los dueños, querían evitar los cuestionamientos de los estudiantes, entonces nosotros íbamos a otros colegios. A mi justo me tocó ir a Puente Alto y fui a varios colegios, entonces ahí tú veías que eran realidades muy distintas a la de nuestro colegio, entré en un colegio municipal de una comuna periférica y con el municipal de acá del centro eran muy distintos, entonces nosotros tratábamos de ir para allá y decirle a los chiquillos en la onda que estábamos, que necesitábamos que se sumaran pero no íbamos a darles el conocimiento o como a interrumpir para que hicieran asambleas, sino que […] tratábamos de entregarles a otros las herramientas para hacer los mismos cuestionamientos. (PABLO)

Resulta importante de observar que a forma na qual procuravam se aproximar das outras escolas não era assimétrica ou para impor uma ideia ou determinado método, pelo contrário, os e as estudantes procuram compartilhar as ferramentas para que com as quais conseguissem questionar da mesma forma como eles tinham feito. Observamos aqui também uma tentativa de construção política mais horizontal, porém a Javiera se refere à relação com as escolas do centro de outra forma:

> […] participábamos del movimiento pero no participábamos de la orgánica, nunca participamos en la CONES o en la ACES porque nunca llegaron y tampoco nosotros éramos importante mediáticamente, ¿a quién le importa que los cabros de Puente Alto estén siete u ocho meses en toma? A nadie porque de ahí no salen los futuros presidentes de Chile, salen del Nacional, entonces es mano de obra barata no más, mejor si tienes mala educación, mejor si no aprendí. (JAVIERA)

Percebe-se da experiência da Javiera um sentimento de segregação na organização política dos estudantes observando assim uma possível problemática na organização do movimento secundarista, especificamente, na estrutura de mobilização, pois havia uma centralidade daquelas escolas do centro da cidade ou emblemáticas, como são conhecidas no Chile.

Por outro lado, quando perguntamos aos estudantes daquelas escolas do centro da cidade sobre as relações que construíram entre as diferentes escolas conseguimos identificar a existência de orgânicas antigas ou que já existiam antes do ano 2011.

Luis em relação à organização entre escolas disse que:

> El liceo, por ejemplo, siempre tuvo relaciones cercanas con el Sara Blinder, un liceo particular subvencionado que está al frente, con el liceo 7 de Santiago que es un liceo que está a como de tres cuadras del Borgoño, por lo que con esos dos fueron como bien juntas las amistades. (LUIS)

Em outra das entrevistadas podemos encontrar um elemento similar ao mencionado pelo Luis, a Cony em ralação à organização com as outras escolas disse:

> […] después era el tema de los cordones, que se empezaron a organizar territorialmente los colegios más cercanos; el liceo de nosotras con el Borgoño, con el de Aplicaciones, con el no sé qué cachay, había un tema de bastante conectividad con otros colegios y creo que de ahí fue formándose de a poco esta mole gigante de estudiantes. (CONY)

Destaca-se do depoimento de Cony o conceito de *cordón* para se referir à organização de caráter territorial entre as diferentes escolas, conceito também utilizado pela Javiera a partir da experiência de *Puente Alto*.

Por outro lado, Luis em outra parte da entrevista também reconheceu a existência de outras organizações ou orgânicas mais institucionalizadas do movimento estudantil secundarista:

> Entonces en ese tiempo se generaba el debate si participar en la CONES o la ACES. Ahora no recuerdo específicamente a cuál pertenecimos ese año porque, en el Borgoño, en todos los años que estuve era un año CONES, un año sin nada, otro año por aquí, por allá, entonces específicamente no me acuerdo pero sí teníamos compañeros que participaban en la CONES o en la ACES. (LUIS)

Dos depoimentos anteriores podemos evidenciar a existência de duas formas de se relacionar entre as escolas do centro, uma de caráter mais territorial onde construíam as relações com as escolas que se localizavam perto, mas a qual não era necessariamente política num sentido tradicional e que correspondiam aos *cordones* territoriais e, por outro lado, outras orgânicas mais institucionalizadas e dividida entre a CONES (*Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios*) e a ACES (*Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios*) as quais eram de caráter exclusivamente político. Podemos afirmar que esta segunda orgânica era de caráter mais institucionalizada pelo fato de que a participação numa ou a outra era uma decisão que deviam discutir antes de se vincular.

A experiência dos *cordones* territoriais a partir das entrevistas resultou um tanto confusa de entender, embora, Valenzuela (2012) também se refere a estas orgânicas e menciona que os e as estudantes por meio destes mecanismos desenvolveram formas para se relacionar não só entre escolas, também com as comunidades dos bairros e aprofunda que estes espaços:

> [...] encontraram num processo de multiplicação junto com a formação de cordones territoriais, como o Cordón Ñuñoa, Cordón La Reina, a Coordninadora Metropolitana Sur que representa aos bairros como San Miguel, La Cisterna e San Bernardo, a assembleia de Recoleta, a assembleia de Macul, são alguns exemplos destas incipientes formas de organização. (VALENZUELA, 2012, p. 134)

Assim, pensar estas organizações simplesmente como espaços de coordenação e sem uma intenção política poderia ser errado, pois segundo a análise feita pelo mesmo autor, estes espaços possibilitaram uma aproximação dos e das estudantes com problemáticas sociais amplas e significou a possibilidade de outras reivindicações maiores (VALENZUELA, 2012).

Junto com o anterior, outras pesquisam afirmam que este processo de organização política correspondente aos *cordones* territoriais não foi espontâneo, pois vem se construindo nas margens desde a experiência de 2006 ou, inclusive antes (FAURÉ, 2016). Desta maneira identificamos que a emergente cultura política secundarista que cobra uma força significativa durante a conjuntura de 2011, além de mostrar os conflitos políticos com a institucionalidade ou as formas tradicionais de entender a participação, também mostrou a existência de conflitos no interior do movimento estudantil.

Por outra parte, em relação às outras orgânicas mencionadas nas entrevistas; a ACES e a CONES, no texto do Foro pelo direito à educação podemos identificar algumas diferenças importantes.

> La Cones es uma coordenadora que agrupa las diversas agrupaciones estudiantiles secundarias a nivel nacional, en especial a sus liceos más emblemáticos. Esta surge tras el movimiento estudiantil del año 2011 paralelo a la ACES con posiciones más "moderadas" y dialogantes con la institucionalidad. (CONES, 2015, p. 78)

Enquanto a ACES:

> […] nace en el año 2001 en lo que se conoció como el "mochilazo" provocado por el aumento del valor de la tarifa del transporte. En esta década ha logrado alcance nacional en diferentes liceos y se ha caracterizado por tener una posición más de avanzada o "radical" en sus demandas y propuestas. (ACES, 2015, p. 35)

Identificamos dos textos anteriores que as principais diferenças entre elas consistem na radicalidade e a disposição ao diálogo com a institucionalidade.

Por outro lado, em relação à forma de funcionamento de cada uma delas conseguimos identificar outras diferencias, mas também algumas similitudes. César disse em relação a uma delas que:

> En la CONES que, si bien, se supone solo hay Centros de Estudiantes o cosas así, igual tiene un mecanismo de liberación muy asambleísta, no es que tú vengas con un voto cerrado y votas, y las cosas para abajo también funcionan así, o sea, son como distintos niveles en los que hay horizontalidad… (CÉSAR)

Por outra parte, a ACES foi explicada por outro estudante da forma a seguir:

> […] la ACES era una asamblea abierta, o sea, la CONES recibía solo estudiantes representantes de centros de estudiantes en sus reuniones, en cambio la ACES recibía cabros de colectivos, centros de estudiantes, cabros de base de los liceos y funcionaba totalmente horizontal porque cada persona tenía la posibilidad de votar, entonces igual había discusiones de que representatividad tenía eso o lo que nosotros hablamos en la ACES pero se entendía que era una nueva forma de organización de los estudiantes secundarios que se escapaba de la lógica tradicional y se entendía de que cualquier estudiante tenía la posibilidad de participar en la decisión, de poder hablar, de poder votar en una asamblea. (MARTÍN)

Sobre a origem dessas organizações, o mesmo estudante disse que:

> […] a comienzo de ese año existía solo una organización secundaria, que si no me engaño era AMES –Asamblea Metropolitana de Estudiantes Secundarios– que venía de una experiencia del 2010 para unificar a los estudiantes secundarios y, antes de que explotara el tema del 2011, recuerdo que esa asamblea se divide y sigue por su parte la ACES, que estaba como inmersa en la AMES pero sale de ella, y la AMES se convierte en la CONES pero, finalmente, tiene que ver con roces de los partidos tradicionales. Pero la ACES venía desde antes, en verdad la ACES se formó por ahí el 2001 con lo que fue el Mochilazo y después muere un tiempo por inactividad. (MARTÍN)

Deste depoimento se inferi que o motivo da brecha na AMES pode ser associado a problemáticas de representatividade no interior, especificamente a diferenças de caráter político, assim pode se entender a crítica feita pelo Martín quando disse que na ACES se tentava desenvolver uma política diferente à tradicional, uma política estudantil secundarista.

Porém, numa linha parecida é interessante resgatar a explicação feita nesse sentido pelo César:

> […] hay otra cuestión que es la de representación o asamblea, igual esto es bien chistoso porque es una cuestión bien propia del movimiento secundario pero en realidad todos funcionan con principios muy asambleístas, todos, solo que unos funcionan con mayores niveles de representación que otros. (CÉSAR)

Em relação às diferenças entre estas duas organizações, Luis também lembrou que:

> […] cuando ya había una amplia cantidad de liceos movilizados, otros tomados, cuando las universidades también estaban tomadas, lo que se da es que la ACES no quería ir a conversar con el gobierno y, por otro lado, la CONES si quería ir a conversar con el gobierno, de hecho por causa de eso se genera una división a nivel secundario, unos que decían no vayamos a conversar con el gobierno burgués –una forma de decir por ejemplo– y los otros decía que sipo, que si había que ir a poner nuestro punto de vista. (LUIS)

O Martín sobre o mesmo conflito entre a ACES e a CONES disse:

> [La diferencia] era que la CONES quería llevar el conflicto hacía una salida institucional, o sea en donde el diálogo con el gobierno fuera lo primordial y

> de ahí saliera la solución al conflicto y, por otro lado, nosotros teníamos muy claro después de vivir la experiencia del 2006 con Bachelet y el 2008 después con el cambio de LOCE a LGE teníamos claro que cualquier cambio que viniera desde el gobierno y, sobre todo, de parte de un gobierno de derecha como el de ese momento, no iba traer ninguna solución a los conflictos que los estudiantes estábamos planteando por eso, también, es que la ACES llegó a tantos colegios, a tantos liceos, porque finalmente los estudiantes secundarios también tenían esa visión y por eso la importancia de la ACES como una asamblea con un discurso distinto, con un discurso de que no estamos dispuestos a vender el movimiento estudiantil como ya se había hecho en otras oportunidades. (MARTÍN)

Em sínteses em relação a como era a organização entre as escolas podemos observar da descrição destas duas organizações a assembleia e a horizontalidade como elementos comuns ou, pelo menos, como uma finalidade pretendida pelas duas organizações, porém com diferenças na forma de entender a representatividade, enquanto a CONES não reconhecia a participação de estudantes que não fossem representantes das suas escolas, a ACES, por outro lado, reconhecia a participação livre. Essa diferença pode estar relacionada com o reconhecimento ou não das problemáticas de participação política secundarista em algumas escolas, pois a CONES com essa estrutura mais clássica ou tradicional, enquanto a compreensão da representatividade, possivelmente validava *centro de alumnos* não democráticos, como se revisou no ponto anterior. Mas a ACES através de uma participação livre que misturava representantes e individualidades poderia ter gerado relações assimétricas de poder, mesmo estando todos e todas numa assembleia.

Uma caraterística significativa que apresenta as diferenças políticas reconhecidas entre a ACES e a CONES, além das outras estruturas de mobilização desenvolvidas, corresponde ao importante grau organizacional e político alcançado pelos atores secundaristas, caraterística que faz manifesta a existência de uma cultura política emergente no interior do movimento secundarista que conflitou as formas de entender e praticar a participação política.

Outro aspecto não menor também de resgatar desta cultura política emergente é o caráter territorial de algumas estruturas de mobilização secundaristas que começaram a emergir como foi o caso dos *cordones ou assembleias* territoriais, pois nelas pode existir uma potencialidade ao integrar às organizações periféricas e ao mesmo tempo, existirem construções políticas diferentes às tradicionais, já que uma tensão identificada foi a relação entre escolas centrais e destas com as escolas das outras zonas. Em resumo, poderiam existir nessas formas de organização outros princípios políticos que disputam

o sentido do poder numa perspectiva tradicional, embora, ainda permeados por muitos conflitos.

Finalmente, pensamos que é central no movimento a relação de dois elementos, por um lado, a diferença de se negociar ou não com o governo e, por outro, a importância outorgada à assembleia. Esses dois elementos marcaram um tempo distinto no conflito com o Estado já que não tinha uma única liderança com a qual dialogar, além de que elas não podiam decidir já que deviam perguntar às suas respectivas assembleias, a CONES ou a ACES, assim o movimento estudantil no começo conseguiu tirar o controle do conflito ao Estado e entrega-lo aos estudantes secundaristas, especificamente às assembleias.

2.2.3. A organização da *toma*.

As *tomas de los liceos* significou em muitos aspectos romper com o cotidiano tradicional da escola, ela foi aparentemente trancada por um monte de cadeiras nas grades e os processos educativos foram parados com o objetivo de pressionar ao governo e as direções das escolas para conseguir as reivindicações secundaristas. Embora, para compreender esses processos sociais se requer considerar uma multiplicidade de elementos analisados desde diferentes perspectivas o que significa um processo complexo e muito mais aprofundado que a simples descrição física do observável, pois como já se revisou, a política estudantil secundarista é um campo muito diverso e cada escola é uma realidade particular. Conscientes do difícil dessa magna tarefa, nosso objetivo a continuação é descrever a multiplicidade de práticas desenvolvidas pelas e pelos estudantes secundaristas que participaram para assim compreender o potencial educativo das ocupações, pois intuímos que durante as *tomas de los liceos* se parou o processo de educação hegemônico privatizador e se colocou na prática, mesmo que de forma limitada e com muitas problemáticas, um processo educativo de caráter emergente.

A análise foi feita, fundamentalmente, a partir de uma perspectiva curricular, assim se revisou as formas de tomar as decisões, ou seja, como organizavam a ocupação da escola e possíveis outras formas de participação política, os conteúdos ou perspectivas das atividades desenvolvidas, os objetivos delas e o trabalho feito. No caso do Chile, Santiago especificamente, também se revisou, mesmo que brevemente, o eixo central das propostas educativas que pautaram algumas organizações secundaristas.

Foi muito interessante no processo de pesquisa quando começávamos as conversas em relação à organização interna das *tomas* observar variados elementos similares a todas elas. Um dos elementos identificados foram as reuniões abertas que correspondem ao mecanismo desenvolvido pelos estudantes para organizar as *tomas*, espaço que pela maioria dos e das estudantes foi reconhecido também como uma assembleia.

> […] nos juntábamos todos los días en la mañana en el desayuno y ahí se conversaba que se iba a hacer, pero todo era planificado en el momento, o sea, las cosas que eran con más plazos eran las tokatas que hacíamos en el liceo pero todo se planificaba en el día a día, lo que se iba a hacer, lo que se iba a comer, si iba a venir algún invitado, porque también se avisaba si iba a venir alguien de otro liceo para que estuvieran atentos en la puerta y abrieran. (JAVIERA)

Do depoimento entregado pela Javiera se resgata que nesse espaço era planificado o cotidiano da escola durante a ocupação, eram elas e eles os responsáveis pelo funcionamento e a informação era conhecida por todos e todas.

A experiência do Héctor também nos entrega outros elementos importantes de considerar:

> Hablábamos en la mañana, nos delegábamos las tareas y conversábamos todos los días si seguía la toma o no, ese era el desayuno, si seguíamos en la toma, cuando nos íbamos a juntar con las autoridades del liceo, a que se había llegado, que estábamos consiguiendo, se hacía como una auto-crítica de lo que estábamos haciendo, se repartían las tareas también. (HÉCTOR)

Segundo ele, essa reunião aberta era o espaço no qual as tarefas eram delegadas, ou seja, a divisão das funções era feita por todos e todas e não só por pessoas responsáveis ou de forma vertical. Junto com isso, a avaliação também era feita da mesma forma, assim se infere que eram consideradas as diferentes opiniões e visões para tomar uma decisão.

Outra das alunas que foi entrevistada se referiu a estes pontos também reconhecendo que a assembleia esse ano possibilitou uma experiência mais democrática.

> Nosotras nos organizábamos en base a asambleas, también de eso yo igual me di cuenta que pasó en el 2011, que había una mayor participación democrática a la hora de tomar decisiones, había una práctica política más de democracia dentro de las decisiones que se tomaban en las asambleas […] Entonces nosotras nos organizábamos en base a asamblea, votaciones, hacíamos cronogramas, talleres, más o menos eso en relación a la organización. (CONY)

Outros alunos reconheceram que a assembleia possibilitou essa democratização devido ao fato de que nela a forma era o consenso: “Era compartir más que todo, compartir experiencias y, también, generar la discusión política y la gracia era poder llegar a un consenso, buscar los puntos en común y que el movimiento se fuera agrandando”. (PABLO)

> […] a veces no se llegaban acuerdos y las cosas quedaban en el aire, pero las conversábamos otra vez y se llegaba a buen puerto, pero nunca hubo una especie de conflicto entre nosotros, a veces diferencias, pero buscábamos los espacios, las conversábamos entre nosotros y se solucionaba, se llegaba a un consenso. (HÉCTOR)

Porém, em algumas escolas esse mecanismo também presentou algumas problemáticas, exemplo disso foi a experiência da escola do César:

> […] además estaba la asamblea de toma, aparte de estas comisiones, estaba esta asamblea de toma que siempre quedaba un poco sin entenderse muy bien cuál era el rol de esta asamblea porque lo que siempre decíamos, en general, era que la asamblea de toma veía los temas de la toma y que las decisiones, por ejemplo bajar la toma, el petitorio, ese tipo de cosas se definían entre todos los estudiantes. Porque la movilización como venía de una votación, de un apoyo masivo, era de todos los estudiantes, aunque en la práctica fuéramos unos pocos los que estábamos sosteniendo la toma, entonces las medidas de carácter más político se tomaban en discusión general y las cuestiones que competen al desarrollo de actividades, cuestiones propias de la toma, se tomaban en la asamblea de toma. (CÉSAR)

Identificamos do depoimento anterior que o problema existiu produto da existência de mais de uma assembleia, ou seja, existia um espaço para a tomada de decisões internas da *toma* e outra para decisões que tinham relação com o movimento. Além disso, também se identifica a rigidez do espaço no sentido que sempre funcionou da mesma forma sem importar a quantidade de alunos que mantinham a ocupação.

Em relação a esse último aspecto, a rigidez, o Luis relata que durante a *toma* da escola dele foi outra a experiência:

> […] era todo abierto. Igual había asambleas informativas y otras cosas, pero no, o sea, te mentiría que se mantuvo una misma lógica durante los siete meses porque dependía todo del contexto, de las necesidades, de la participación, todo iba cambiando de acuerdo a las realidades del momento y, por lo mismo, se iban generando otras dinámicas dependiendo de la evolución misma de la toma. (LUIS)

Mesmo reconhecendo a potencialidade entregada pela organização em assembleias para o movimento estudantil secundarista, pensamos que é importante não idealizar e também colocar as problemáticas que trouxe para a organização este mecanismo de participação. Nesse sentido Manuel falou que:

> Ahora yo también analizo que el modelo asambleario tiene sus limitaciones, que siempre se impone el que grita más fuerte, que se forman ciertas coaliciones que van generando grupos de fuerza al interior de las asambleas pero también me parece, que para ese caso, sigue siendo una instancia muy democrática. (MANUEL)

Podemos dizer então que a organização em assembleias naquelas escolas sem uma trajetória política sólida pode ter afetado de forma negativa posto que aqueles alunos ou alunas com maior experiência podiam se impor sobre o resto ou, pelo contrário, naquelas escolas onde os e as estudantes estavam mais politizados quem falava mais forte conseguia apagar a visão do resto. Embora, pese a isso, parece-nos importante mencionar que a assembleia significou um espaço para se aproximar de discussões políticas a quem nunca havia participado.

Em sínteses, observamos que a ocupação da escola para todos e todas as estudantes significou uma experiência de participação democrática na qual através do consenso definiam o cotidiano da escola, era a assembleia o espaço de planificação, avaliação e divisão de tarefas, mas ao mesmo tempo apresentou problemáticas vinculadas ao entender a organização de forma rígida e outras limitações vinculadas à regulação do espaço. Assim, evidencia-se que os e as estudantes durante as *tomas de los liceos* conseguiram organizar a escola de uma maneira distinta da tradicional, para fazer funcionar a escola não escolheram uma direção responsável pela gestão, pelo contrário, foram todas e todos os que geriram a escola durante o tempo da ocupação, colocaram em prática formas políticas sustentadas em práticas culturais marginalizadas pelas instituições políticas.

Um aspecto muito significativo para os e as secundaristas que ocuparam a escola está associado à compreensão da *toma* como uma experiência de participação democrática motivo pelo qual resultou importante aprofundar a pesquisa nas distintas formas de participação que encontraram na escola ocupada.

A explicação oferecida pelo Pablo a partir da experiência vivida na escola dele foi assim:

> La comisión es para que haya actividad en el liceo y para que así se mantenga la toma, así la primera noche de toma se armaron comisiones al tiro y a mano alzada el que quería participaba y ahí, en la asamblea, había cabros del centro de alumnos que seguía moderando solamente. Ahí se conversaba y se decía hagamos una comisión de cocina, seguridad, de macheteo y se iban armando las listas con los que iban a participar en cada lado y así empezaba a funcionar. (PABLO)

Similar também foi o explicado pelo César, quem se referiu da forma a seguir:

> Mira, lo primero: había comisiones que se hacían cargo de ciertas cosas, había una comisión de seguridad que se hacían cargo de la puerta, estaba la comisión de finanzas que eran los weones que andaban machetiando, estaba la comisión de cultura que era la que hacía los eventos, varias comisiones. (CÉSAR)

Neste ponto tal vez seja pertinente repetir um depoimento já mencionado pelo Héctor quando se refere à assembleia:

> Hablábamos en la mañana, nos delegábamos las tareas y conversábamos todos los días si seguía la toma o no, ese era el desayuno, si seguíamos en la toma, cuando nos íbamos a juntar con las autoridades del liceo, a que se había llegado, que estábamos consiguiendo, se hacía como una auto-crítica de lo que estábamos haciendo, se repartían las tareas también. (HÉCTOR)

Pois aqui ele também menciona que nessa reunião eram repartidas as tarefas a desenvolver na ocupação, encontrando-se dessa forma implícita a ideia da organização em comissões de trabalho.

Possivelmente a explicação mais exemplificadora da relação política que tem a divisão do trabalho em comissões que existiu nas *tomas* é esta:

> Las primeras tareas fueron determinar cuáles eran las tareas centrales de la toma y recuerdo que ahí, la discusión fue que necesitábamos generar equipos de trabajo que tomaron el nombre de comisiones […] Lo que pasa es que esta primera asamblea fue bastante masiva, entonces quedó a voluntad de cualquier estudiante entrar a cualquier comisión. Por ejemplo, cuando se propone la comisión seguridad, se plantea quién quiere participar de esta comisión y levantaron la mano no sé, veinte o veinticinco estudiantes, y cuando terminó la asamblea se juntaron a parte y decidieron su forma de trabajo y organización, si iban a tener una persona a cargo o iban a ser horizontales, todo eso, entonces cada comisión tuvo esa autonomía que les permitió funcionar de forma rotativa pero a la vez hacerse cargo de tareas. Y eso fue súper importante porque si había estudiantes que no eran capaz de hacerse cargo de una actividad dentro de la toma, también iban a ser estudiantes que después de una o dos semanas se iban a ir para la casa y no iban a estar apoyando la movilización. (MARTÍN)

Assim, podemos resgatar que a importância da divisão em comissões foi que elas possibilitaram uma maior participação dos e das estudantes no interior das *tomas*, entregaram-lhe a possibilidade de se responsabilizar com tarefas determinadas com o movimento de forma paulatina. Além disso, também podemos identificar lógicas diferentes às existentes nas estruturas de mobilização anteriores, fundamentalmente, os *centros de alumnos* e os *CODECU* ou *consejos de curso*, pois as comissões se desenvolviam baseando-se principalmente na autonomia e na horizontalidade.

Junto com o anterior, outro elemento existente na divisão em comissões reconhecida pelos y pelas estudantes e que nos parece importante de evidenciar foi o

trabalho, mesmo que este aspecto precise de uma discussão muito mais aprofundada, pensamos que a experiência das *tomas* foi significativa em relação ao político devido ao fato de que o trabalho se constituiu como parte da formação política vivenciada pelos e pelas estudantes. Enquanto tradicionalmente a escola nega a possibilidade de trabalhar das e dos jovens por meio de diferentes mecanismos, durante as ocupações o trabalho se transformou num elemento central, pois ele significou a materialização de formas políticas simbólicas desenvolvidas pelo movimento secundarista, ou seja, não se trata do trabalho sometido a lógicas capitalistas, pelo contrário os e as estudantes conseguiram colocar em prática o trabalho em função das necessidades do coletivo que participava da ocupação. Exemplo disso foram as tarefas pelas quais eram responsáveis as diferentes comissões: segurança, alimentação, oficinas, cultural e, inclusive, política em alguns casos.

O depoimento do Martín nesse sentido foi muito explicativo:

> […] estaba la comisión de seguridad que se encargaba de ver los turnos de seguridad, la portería, los mecanismos de ingreso. Estaba la comisión cocina que se encargaba de mantener los alimentos, si es que faltaban hacer una recolección en el colegio o ir la plaza a pedir alimentos o subíamos a las micros o íbamos a los sindicatos […] La comisión cocina se encargaba de cocinar las tres comidas al día cuando alcanzaba. Hubo una comisión petitorio también que fue la que se encargó de tener en cuenta cuales eran las demandas a nivel nacional, pero ese año también se demandó a nivel de colegio […] Y recuerdo que había una comisión política, pero que no se llamaba así, que cumplía la función de –Ok, ¿para dónde vamos? ¿Qué vamos hacer hoy día? ¿Cuáles son nuestras acciones a seguir de aquí a dos semanas? – y de esa comisión nacieron, por ejemplo, reuniones multiestamentales, que hasta hoy se llevan a cabo. (MARTÍN)

Finalmente, um último elemento que evidenciamos na pesquisa está relacionado à representatividade como um aspecto da democracia fortemente criticado a partir da experiência construída nas ocupações. Em outras palavras, os e as estudantes foram em todas as escolas muito cuidadosos com as faculdades que tinha a pessoa a quem entregavam o poder questão que era mais aprofundada segundo a politização ou experiência dos e das estudantes.

Cony nos explicou que a escola dela foram escolhidas como representantes porta-vozes em diferentes escalas da organização:

> Las voceras del curso eran las que iban a las asambleas del liceo y las voceras del liceo eran las responsables de ir a las asambleas de la ACES y llevar la información y al revés. (CONY)

Martín, que foi um dos porta-vozes escolhidos na *toma* da escola, explicou-nos:

> […] se eligió tres voceros de la toma, donde yo fui elegido como uno de los voceros en ese momento, y teníamos como, principal, tarea representar al colegio en instancias externas como la ACES, la también esos voceros tenían que representar frente al director, la asociación de padres, el sindicato de los profesores y, a parte, también tenía esta visión de la figura pública hacia dentro de la toma, en ese sentido recuerdo que muchas veces tuvimos que paquear a los cabros porque se estaban tomando una cerveza dentro de la toma y, uno como vocero a veces, tenía que hacer pegas más internas también. (MARTÍN)

A ideia de porta-voz também pode se inferir da experiência da Javiera no trecho a seguir da entrevista:

> Después empezamos a ocupar el tiempo en ir a tomarnos otros liceos, que eso también fue súper entretenido porque hablábamos con otros representantes, que tampoco eran representantes, sino que líderes inmediatos que salían, nos poníamos de acuerdo, nosotros a esa altura éramos la toma histórica de Puente Alto y nos iban a buscar, partíamos para allá, nos encapuchábamos. (JAVIERA)

Outro estudante nos explicou o papel do porta-voz no contexto do posicionamento político de movimento:

> Entonces tomamos esa forma transversal de organización en donde la democracia deliberativa ocupaba el centro igual, la democracia horizontal. Nos considerábamos horizontalistas totalmente porque cada palabra valía igual y, sobre todo, porque los voceros, los cargos estaban sometidos a constante revisión por parte de la asamblea y a remoción si era necesario también. Eso rompe también con el esquema federativo que es mucho más limitado, que siempre interpone ciertos tiempos. (MANUEL)

Do relato anterior podemos identificar que a figura do porta-voz estava relacionada à compreensão da democracia a partir de uma perspectiva direta e horizontal razão pela qual o porta-voz não é um representante em termos tradicionais, ou seja, não é a pessoa que decide em nome de quem o escolheram, não há um entrega do poder por parte do coletivo. Dessa forma o porta-voz é o responsável escolhido para levar a voz da assembleia, mas não para decidir em nome dela. Outro aspecto mencionado por Manuel está relacionado à possibilidade de remoção do porta-voz, mesmo que esta caraterística não seja exclusiva dos porta-vozes devido ao fato de que a remoção também pode ser atribuída a um representante, o importante aqui o questionamento ao caráter fixo de quem tem a missão de falar em nome da assembleia.

Porém, as e os porta-vozes também em alguns casos apresentaram problemáticas para a organização secundarista, questão que foi colocada pelo César:

> Nosotros como estudiantes deslegitimábamos a nuestro vocero, nuestro dirigente –no, que no queremos vocero. No, es que no me gusta ese vocero–. Una cuestión súper loca. Cambiar de vocero está bien… pero cambiarlo en medio de una negociación, cambiarlo todas las semanas, es una cosa que no

> tiene ni pies ni cabeza, o sea tú puedes decir que vamos a cambiar los voceros cada tres meses o una vez al año y está bien pero no puedes estar cambiando los voceros todos los días porque entonces con quién chucha conversas. Nosotros acusábamos a Lavín de no ser un interlocutor válido, bien sacamos a Lavín y ahora viene otro, pero nosotros nos estábamos cambiando de interlocutor todo el rato, entonces con quién hablas. (CÉSAR)

O apontamento que entregou César é importante já que questiona a efetividade deste mecanismo de diálogo entre atores que fazem parte do movimento, mas ao mesmo tempo mantem a visão da importância da rotatividade do porta-voz. Podemos evidenciar um questionamento do movimento secundarista à democracia representativa e, ao mesmo tempo, a construção de outros mecanismos coletivos para efetivar a democracia numa forma mais direta e participativa.

Em resumo, identificamos que durante a *toma de los liceos* se desenvolveu uma crítica profunda à organização da escola tradicional, critica que se estrutura principalmente à necessidade de maior participação dentro delas, mas também observamos outras formas de organização democrática que questionam os mecanismos representativos tradicionais. Os e as estudantes secundaristas por meio das assembleias, as comissões, o trabalho e os porta-vozes, ou seja, mediante uma cultura política emergente conseguiram organizar a escola e desenvolver processos educativos pensados a partir da democracia e a horizontalidade. Desta última ideia emerge um questionamento central: como esses elementos podem aportar na transformação do curriculum e da educação em geral?

2.3. A organização pedagógica.

Antes de responder a essa questão, parece-nos fundamental evidenciar que só com o fato de organizar a escola e coloca-la em funcionamento já significou uma profunda crítica à educação privatizada, pois observamos a existência de lógicas diferentes às do mercado que podem ser utilizadas para a organização de processos educativos contra-hegemônicos no interior das escolas. Por esse motivo, possivelmente quem protagonizaram a construção desses espaços viveram processos de aprendizagens profundos e críticos.

Embora, consideramos importante analisar as práticas organizativas das *tomas de los liceos* a partir de uma perspectiva explicitamente educativa. Algumas das experiências já comentadas a partir dos depoimentos analisados evidenciam que os e as secundaristas durante as ocupações tiveram a preocupação de desenvolver processos

educativos democráticos, exemplo disso foram as oficinas e foros mencionados por alguns secundaristas. Agora identificar quais dessas práticas podemos utilizar para pensar uma educação contra-hegemônica é o objetivo a seguir.

Para começar é interessante o seguinte relato, pois nele podemos observar a síntese do processo descrito anteriormente, ou seja, depois de ocupar a escola, os e as estudantes se organizavam em comissões que ficavam responsáveis pelas distintas tarefas da *toma*. Por último, o relato apresenta a necessidade por aprofundar em temas educativos como uma das preocupações.

> […] os estudantes ocuparam pacificamente a escola, realizaram uma massiva assembleia, posteriormente, organizou-se o trabalho em comissões que abrangeram tarefas como segurança, orçamento e difusão, educação, etc. Comissões que rapidamente entraram em funcionamento, discutindo e dividindo tarefas. A comissão de educação nos encomendou a tarefa de dar "uma aula" para discutir sobre que é a educação pública, para a que nos pediram que fosse o mais participativa possível (não queriam a tradicional aula frontal). (ARAYA, GONZÁLEZ, LIGUEÑO, PARRA e VELÁSQUEZ, 2012, p. 65, aspas e paréntesis dos autores)

A primeira questão a pontuar é que os estudantes pensaram os processos a desenvolver a partir de seus interesses e as necessidades identificadas por eles e elas, exemplo disso também foi a dito pelo Héctor, mas não de forma explícita:

> En el fondo teníamos que preocuparnos de que la wea generara una consciencia dentro del colegio para que todos se prendieran, era como cambiar la wea desde adentro porque sentíamos a veces que, realmente, estaban todos como dormidos, muchos no participaban y nosotros no éramos una mayoría. Entonces, por eso fue una wea más interna. (HÉCTOR)

Mas também ele se refere à finalidade da educação, a necessidade de criar uma consciência nos e nas estudantes no interior da escola.

Em coerência com isso é o seguinte depoimento:

> Recuerdo que el 2011, en la toma del Borgoño, tuve mi primera experiencia en un conversatorio político, recuerdo que era un conversatorio con unos anarquistas brasileños que vinieron hablar sobre educación libertaria y me invitaron, ahí como yo estaba en la parada de recién cachar para donde voy, quería definir mi camino. Recuerdo que la toma del Borgoño también sirvió para eso, para prestarnos libros entre nosotros, libros marxistas, anarquistas, los mismos conversatorios de educación libertaria que se daban. Y esas eran cosas que no pasaban en los liceos normalmente, dónde íbamos a tener un conversatorio de educación libertaria con anarquistas brasileños en un liceo municipal. (LUIS)

Consideramos central para pensar outra educação quando o Héctor se refere a mudar as coisas desde o interior ou quando o Luis disse: "queria definir mi caminho", pois dessa forma já marcam uma oposição contraria à direção da escola tradicional que

é definida desde fora, inclusive em muitos casos por atores sem vinculação com a educação, mas com o mercado e as empresas.

Por outro lado, outra aluna nos ajuda para aprofundar a discussão quando disse:

> Yo recuerdo que se hacían jornadas de reflexión, por lo menos como métodos internos, después era el tema de los cordones, que se empezaron a organizar territorialmente los colegios más cercanos. (CONY)

Neste depoimento Cony, além da importância de entender a educação desde as necessidades próprias, coloca outra questão central relacionada à vinculação com outras escolas. Como se revisou anteriormente, os e as estudantes conseguiram construir estruturas de mobilização entre as diferentes escolas e outras organizações dos territórios, exemplo disso são os *cordones*, embora, uma questão que não se identificou antes foi que essas organizações também tinham uma preocupação com a formação dos e das estudantes e que identificamos a partir da experiência da Cony.

Em relação com isso o depoimento a seguir também nos entrega outros elementos importantes de não esquecer:

> Era súper importante la discusión en Puente Alto porque era mucho más horizontal, era como que coincidíamos en los problemas, con los cabros del Borgoño, por ejemplo, eran otras las problemáticas, o sea, igual había cosas que se cruzaban, la educación, la calidad, el ingreso a la educación, pero tenían perspectivas distintas porque sabían que el colegio era un tránsito para ellos, después iban a salir y venía otra cosa. Pero qué pasaba en el liceo de Puente Alto, esa era la opción, la que estábamos viviendo, no había un horizonte en el futuro, quizás por eso nos tomamos el colegio tanto tiempo porque era lo que hay, pera después no se pensaba en la universidad o a lo más el instituto, entonces eran otras las expectativas que se tenían con el movimiento, o sea, el colegio era todo, salir de cuarto medio o salir con el técnico del colegio ya lograbas superar la trayectoria de tus papás. Entonces, quizás era más limitada la reflexión que se podía hacer porque las condiciones también eran más limitadas. (JAVIERA)

Quando pensaram a educação para além dos muros da escola se encontraram com que seus problemas eram os problemas de outros também, embora, o mais significativo foi que entenderam a profundidade e especificidade das necessidades das escolas de um mesmo território. Voltando ao primeiro depoimento, quando o Héctor disse mudar a escola desde dentro ou com o depoimento da Javiera se evidencia que essa mudança desde dentro só se faz também com uma relação dialógica com o de fora.

Aqui parece nos importante parar antes de continuar, pois observamos uma crítica sólida à privatização educativa. Enquanto o modelo hegemônico de educação tem como direção para melhorar as escolas a competência entre elas, os e as estudantes nas

tomas de los liceos evidenciaram a necessidade de uma construção solidaria entre escolas, especificamente uma concepção educativa em função das necessidades do território e não do mercado.

Embora, uma educação territorial não quer dizer isolada de um contexto ou realidade maior, nesse sentido Cony disse que:

> […] después que pasó esto de que las marchas eran muy violentas empezaron a hacerse diferentes tipos de manifestaciones. Los secundarios, empezaron a hacer la besatón por la educación, bailes de Lady Gaga por la educación o mucha gente intervenciones en el espacio público de coreografías, eso significaba preparar las manifestaciones dentro de los liceos y esas fueron otras medidas para manifestarse también. (CONY)

Compreendendo que as ocupações se desenvolvem como parte de um movimento secundarista e num contexto de mobilização nacional, poderia parecer que o caráter territorial das ocupações provocasse um isolamento delas e uma desconexão com o movimento em termos macro, embora, o depoimento anterior é importante já que explicita que ao mesmo tempo os processos educativos que eles e elas pensavam estavam em direta relação com as necessidades do movimento.

Exemplo dessa relação de solidariedade entre escolas que nega a concorrência é o apontado pelo Luis:

> Y recuerdo que también se generaban ciertas acciones también en conjunto, no hay que entenderlas como tomas aisladas, igual habías ciertos actos de solidaridad con los otros liceos, si había una tokata en otro liceo todos iban para allá o si había tokata en este liceo todos venía para acá, a mi parecer, como que se generó una red desde las bases entre los liceos… (LUIS)

Mas, de que maneira conseguiam materializar essa educação ou, em outras palavras, por meio de quais ações a colocavam em prática? Para responder essa pergunta pode nos ajudar o dito pelo César:

> Lo que siempre hacíamos eran conciertos o tokatas, esa es la wea que más hacíamos. También se hacían otras cosas como transmitir películas, actividades literarias, iban poetas a hablar, existían foros con expertos en educación pero esos nunca eran muy convocantes, se hacían foros de discusión con gente de distintos lados. (CÉSAR)

No mesmo sentido Pablo disse:

> El tema de la propaganda igual, salir a rayar micros con cal y agua, a escribir no más lucro y cuestiones así. También ir a lugares que había gente a hacer intervenciones culturales, se armaban sales de clases en la calle, se hacían canciones respecto del tema que es la educación gratuita, eso era más que todo. (PABLO)

Em relação às formas educativas desenvolvidas nas ocupações, Valenzuela (2012) coloca o destaque nas oficinas, espaços nos que:

> […] além das áreas curriculares, também se desenvolvem conteúdos como a apropriação dos recursos naturais por parte das empresas, como funiciona a indústria do cobre, entre outros temas que fomentam a participação já que é aberto à comunidade e o pensamento crítico, ya que as aulas são se planificam entre os estudantes em conjunto com professores que vem desde fora da escola motivados por apoiar a ocupação. (p. 132)

Na mesma linha anterior, mas que nos ofereceu mais detalhes foi o contado pelo Luis:

> Era una diversidad, no había por ejemplo un consenso en que la asamblea decidía: mañana haremos un taller de educación libertaria y trataremos de conseguirnos ciertos contactos, no, eran los compañeros que tenían militancia en cierta organización y que ese mismo transcurso lo llevaba a tener más herramientas, entonces era, básicamente, que los cabros que militaban en ciertas organizaciones pescaban esas herramientas y las instalaban en los liceos, también así por ejemplo, los talleres artísticos que se hacían o los mismos cabros que participaban en talleres de tenis de mesa –a mí me gustaba participar en taller de tenis de mesa– hacían un campeonato de tenis de mesa o los cabros músicos hacían hartas tocatas en beneficio de la toma, iban grupos del liceo a tocar o de otros, se deba un clima de fraternidad de compartir dentro del liceo, era como bien diversa la dinámica, no era algo rígido. (LUIS)

Daqui observamos primeiro que não existia um monopólio por parte da assembleia em relação à toma da decisão das atividades a realizar, mas a possibilidade que quem tivesse os contatos de grupos que pudessem ajudar o fizessem.

Na mesma linha encontramos o relato do Pablo:

> […] había una comisión cultural en la toma o cualquier cabro iba a la asamblea y ofrecía un proyecto porque igual los cabros eran movidos, todos tenían fuera de la toma su movimiento o su grupo, entonces igual podían aportar con algo. Por ejemplo, podía haber un cabro que decía que tenía un grupo que hacía ciclos de cine entonces lo proponía y llevaban los equipos y armaban un ciclo de cine u otro tenía la mano para invitar un artista, se hacía una tokata y se aprovechaba de juntar fondos. Entonces era cualquier estudiante que lo proponía en la asamblea y, a través de esta comisión de cultura se le daba un apoyo para organizar el evento en sí. De repente había un cabro que decía tengo un amigo que es profe de esto y está dispuesto a venir a hacer clases de eso para que no pierdan el ritmo e iba el loco a hacer clases, tecnología, química, lo que fuera. Había talleres también, hubo uno bueno de serigrafía. (PABLO)

Outro elemento a considerar é a diversidade das atividades desenvolvidas, aspecto que é explicitado pelo César quando disse:

> […] era un weon que se sentaba a delante y los demás escuchaban, tomaban nota y listo, esas eran como las clases propiamente tal, como para no perderte la clase. Había otras cosas como los foros e iniciativas así que eran un poco más participativas, pero lo que más las caracterizaba era que en el fondo era todo muy libre, yo podía ir y tomarlo o podía no tomarlo, me podía estar

> fumando un cigarro mientras hablamos de esto, mientras tenía la clase. (CÉSAR)

Uma estudante também se referiu a este aspecto assim:

> […] nosotras invitábamos a universitarios a hacer charlas sobre educación, yo de hecho en una tuve que preparar como una clase para explicar a las niñas y en eso nos ayudaban los cabros universitarios. (CONY)

Dos dois depoimentos anteriores se evidenciam vários aspectos a considerar. O primeiro tem ralação com a participação estudantil na organização curricular da escola durante a ocupação, ou seja, eram os e as estudantes as que decidiam as atividades a desenvolver. Em relação com isso, também identificamos que a assembleia não se transformou em um órgão burocratizado em relação à organização das atividades, pelo contrário, as comissões possibilitaram uma maior diversidade de interesses nas atividades realizadas. Em segundo lugar, nas escolas se desenvolviam diversas atividades como, por exemplo: tocatas, apresentação de filmes, entre várias outras, mas é importante mencionar que, mesmo estando a escola ocupada, a preocupação pelos conteúdos das aulas também existia, porém com um caráter mais livre, ou seja, sem o controle opressor que se pode observar na participação estudantil na escola tradicional privatizada. Em terceiro lugar, evidenciamos que as ações educativas não se limitavam ao interior das escolas e também não exclusivamente aos e às estudantes identificando assim, mais uma vez, a importância de pensar a escola para fora dos muros e relacionada com outras escolas ou instituições de maneira solidaria. E por último, observamos que o ato educativo não se limita ao pensamento ou teoria e a sua ação prática, também há uma problematização da realidade.

O conjunto da relação dos elementos que dirigiam as práticas educativas no interior da ocupação aporta um principio fundamental para pensar uma educação potencialmente contra-hegemônica, esse princípio está relacionado com o diálogo entre a teórica e a prática mediatizado pela problematização da realidade. Pudemos identificar nas práticas desenvolvidas o objetivo de fortalecer a participação estudantil no movimento, aspecto que revela uma intencionalidade diferente à privatizadora, pelo fato que essa participação envolveu a capacidade de decidir na perspectiva política que orientou a ocupação, mas outro objetivo que também observamos é a preocupação pela transformação da realidade devido ao fato de que muitas das atividades tiveram como objetivo informar à população das reivindicações do movimento e ganhar maior apoio

para assim conseguir as reivindicações, inclusive, em alguns casos, a participação de diferentes formas de pessoas externas à ocupação.

Um depoimento que explicita a intenção transformadora da realidade da educação desenvolvida nas ocupações é uma das experiências vividas na escola da Javiera:

> […] un día llegaron como veinte papás y mamás a reclamarnos, enojadísimos, pucha y es gente de la población donde tú soy un pendejo, entonces fue complejo. Llegaron súper prepotentes, a gritarnos al colegio y nosotros pero usted no ve las noticias, además fue como que ellos afuera del colegio y nosotros subidos en el portón porque si salíamos nos iban a pegar, si eran choras las mamás y eran choros los papás. Y estaban teniendo un problema súper grave que era donde dejar a sus hijos y como los alimentaban. Entonces, nosotros lo que les dijimos fue que ahí comida había, estaba la cocina, había gas, estaban todos los implementos y es cosa que nos organicemos. Ahí decidimos abrir el colegio a la comunidad, a los papás si querían ir y a los niños, ahí empezamos a hacer actividades como de circo, en esa onda más recreativa. Y empezamos a cocinar. Ahí hombres y mujeres cocinaban, era como que se planificaba para el día, quién va a cocinar, tú; quién va a limpiar, pero todo nosotros mismos. Así fue que cachamos que había mucha comida, tanta que duró hasta enero, además que siempre llevaban cosas los papás de los alumnos que nos quedábamos, salíamos a pedir plata, a comprar carne, pero abrimos el colegio y funcionó súper bien, yo creo que funcionó tan bien que los niños vivían ahí, no iban a sus casas, decidían quedarse ahí porque quién sabe qué problemas tenían en sus casas porque nadie iba a preguntar por ellos, no iban las mamás, ni los papás, nadie, a lo más nosotros les decíamos que fueran a su casa a avisar que estaban bien y que no les había pasado nada. También en un momento llegaron muchos perros callejeros y los niños estaban ahí, felices po' con los cachorritos y todo. (JAVIERA)

Não são poucas as pessoas que pensam que a escola deve ser um espaço de proteção dos problemas da realidade para os e as estudantes, sem dúvida depois de escutar a experiência da Javiera e seus colegas concordamos com essa afirmação, porém ao mesmo tempo podemos aprender desta experiência que a escola também deve lhes ensinar a solucionar as problemáticas da realidade. Nas *tomas de los liceos* encontrar atravessados nas suas práticas todos os elementos antes mencionados: território, teoria, prática, problematização e agraríamos a transformação da realidade. Durante a *toma* essa escola, mesmo com todas suas limitações, conseguiu melhorar num período de tempo limitado a realidade daqueles jovens e crianças que participavam da ocupação.

No percurso da análise até agora temos podido evidenciar que as *tomas de los liceos* foram espaços que lograram questionar profundamente as lógicas neoliberais da educação chilena e as e os estudantes, baseados em suas lógicas políticas desenvolvidas de forma subterrânea, conseguiram fazer funcionar as escolas possibilitando voltar a sonhar com uma educação diferente à conhecida nas últimas décadas no Chile. Porém,

para os e as estudantes que participaram desses processos, possivelmente, significou mudanças individuais importantes nas suas vidas, pois em palavras de Fauré (2014):

> […] A "toma" das escolas e universidades permitiu a parte importante dos estudantes vivenciar a mobilização sem necessidade de se deslocar para um território alheio (o centro de Santiago) apendendo a participar participando. Além disso, a necessidade dos e das ocupantes de se responsabilizar de seus espaços ocupados implicou desenvolver uma estrutura organizativa que lhes permitisse se responsabilizar das múltiplas tarefas que isso implica (recursos, vigilância, segurança, cultura, etc.), "aprendendo a se organizar organizando-se". (p. 14)

2.4. Propostas emergentes.

Produto da diversidade política que existia, e que ao mesmo tempo se foi construindo no interior dos atores secundaristas, é possível identificar diferentes aprendizados políticos ou consequências da conjuntura do ano de 2011, consequências que estão conectadas coerentemente com o lugar de militância desde onde a leitura do processo era feita.

Uma primeira leitura que pudemos identificar foi a realizada pelo Martín e o Manuel nos depoimentos a seguir:

> El control comunitario es una propuesta que nació de la ACES que proponía que la educación debería ser controlada comunitariamente. […] control comunitario de las instituciones y, sobre todo, porque nosotros pensábamos que aquí en Chile, que es un país que tiene profundas diferencias en cuanto a su geografía, la educación puede tener algunos aspectos que son centralizados pero no pueden estar todos ellos centralizados. La educación en Chile, hasta el día de hoy, necesita contextualización territorial porque un estudiante necesita aprender sobre sus necesidades y sobre su territorio para poder seguir viviendo en él y trabajar en él porque, bajo una sociedad neoliberal, los estudiantes son expulsados de sus territorios. Los aprendizajes que un estudiante del norte necesita, son muy distintos a los que un estudiante del sur necesita. Yo creo que apelaba a eso, a dos aspectos principalmente: a la formación de un curriculum comunitario territorial y, también, al control colectivo de las direcciones y a las definiciones administrativas. La propuesta del control comunitario también es una apuesta por reconstruir tejido social al interior de las escuelas, de los procesos educativos que son muy necesarios porque hoy existe una individualización de los procesos pedagógicos y eso es un error enorme. Si promueves una individualización y un egoísmo al interior de los procesos educativos, evidentemente, vas a tener eso para el resto de la vida del ciudadano o de la persona que estés formando. (MANUEL)

> Nosotros estuvimos cabeceándonos un buen rato porque no teníamos una respuesta clara a eso, de hecho gran parte de la crítica que se nos hace al inicio en relación a la postura a esta institucionalidad que no respondía a las demandas era entonces ¿qué? Y a partir de eso es que sale la propuesta de la ACES, aunque igual un poco tardío. […] no tenía una complejidad tan profunda, seguía teniendo las mismas demandas pero lo que hacía era agrupar las demandas baja un mismo concepto o mirada que era que fueran las comunidades educativas las que tomaran control de sus establecimientos o escuelas. Entonces nosotros qué decíamos, que no estábamos de acuerdo que fuera la institucionalidad por arriba la que venga a mandar y decir esto es lo

> que ustedes tienen que hacer, sino que nosotros entendíamos que, por ejemplo, el techo roto del colegio que se cayó después del terremoto del 2010, la falta de financiamiento, la falta de comida o falta, incluso, de política educativa en cada uno de los colegios respondía a que la comunidad educativa, eso quiere decir que estudiantes, profesores, apoderados no tenían poder de decisión frente a lo que pasaba en su colegio y por eso no podían decir, por ejemplo, lo que en su colegio se iba a aprender. […] O sea, que fuera la comunidad quien controlara lo educativo desde lo curricular, lo económico, por ejemplo, que fuese la comunidad, bajo representantes estudiantiles obviamente, docentes pero que fuera la comunidad que decidiera que hacer con los recursos del colegio, que fuera el Estado quien pusiera los recursos pero la comunidad la que decidiera. O sea, que las necesidades de la escuela fueran abordadas por su comunidad y no solamente por un técnico o un ingeniero en algo que dijera ustedes tienen que hacer esto para mejorar su escuela, que es lo que sigue pasando hoy en día, viene agentes externos a de la escuela a mejorarla, pero no comprenden que la escuela tiene sus propios participantes y debiesen tener voz y decisión. (MARTÍN)

Da experiência do Martín e do Manuel resgatamos dois elementos chaves que possivelmente sejam parte elementar dos aprendizados construídos pelo movimento secundarista na conjuntura do ano 2011. O primeiro tem relação com a construção de proposta por parte do movimento estudantil secundarista frente à crítica feita pela ACES ao caminho institucional para a solução dos problemas e, o segundo elemento é o *Control Comunitario* como eixo dessa proposta que reivindica que as comunidades educativas têm a responsabilidade de decidir os aspectos internos da escola, como por exemplo, o curriculum, as necessidades e a política educativa da instituição.

Ao revisar o documento *A educação que queremos* publicado no qual a ACES explica esta proposta observamos a reivindicação de um: *Sistema nacional de educação estatal, gratuita, de excelência e sob o controle comunitário* (ACES, 2015, p. 37) e organizado em quatro pilares, a saber:

1. Sistema educativo nacional articulado a partir do ensino infantil até a educação técnica e superior. Com ênfases na articulação e fortalecimento da educação técnica.
2. Sistema educativo gratuito financiado pelo estado.
3. Sistema educativo de excelência integral e igualitário.
4. Sistema educativo descentralizado, participativo e com controle comunitário.

Numa pesquisa desenvolvida pelo Opech (2014) um estudante secundarista se referiu ao Control Comunitario assim:

> Quando nós dizemos, por exemplo, desmunicipalização com controle comunitário, eles dizem desmunicialização para corporativizar as escolas e,

> no fundo, privatizá-los ainda mais. Nesse sentido, ambas as agendas se opõem e esperamos que haja uma vontade por parte deles de gerar uma instância de diálogo, mesmo que seja para ser sinceros com suas posturas, em vez de continuar com essa atitude bastante hipócrita. (p. 50)

É importante resgatar isto porque mostra como a ACES era consciente do conflito político existente e para disputá-lo construiu uma proposta educativa.

Uma segunda leitura que encontramos foi a oferecida por outros dois estudantes que participavam na CONES, porém, menos sistematizada que a feita pela ACES.

> […] lo de la ACES es que el colegio esté bajo control comunitario, o sea, que la comunidad se haga cargo de la escuela, a mi parecer, eso no es aplicable en la realidad de hoy en día. A diferencia de la CONES que es como más técnica, a mi parecer, y eso lo hace por la experiencia, tal vez, que se generó el 2011, el mismo apuntar a los consejos resolutivos, de que obliga a los estudiantes a organizarse para que lleven representantes a esos consejos resolutivos. (LUIS)

> […] la ACES por ejemplo, su discurso era el control comunitario. Cosa que si me permites decir algo, era una locura, muy fuera de contexto pero que tenía una idea de democracia mucho más fuerte que el simple centralismo estatista, o sea yo creo que como política pública era terrible pero como principio tenía un componente comunitario muy importante de recoger y que para pensar el modelo de educación que queremos, necesitamos recoger ese componente ya sea en el discurso de la pertenencia a una comunidad política, que esa es la gracia de pensarlo como derecho social, o sea, directamente estableciendo mayores mecanismos democráticos en la gestión escolar y universitaria. (CÉSAR)

Observa-se nos dois depoimentos anteriores, primeiro uma oposição à proposta do *Control Comunitario*. Por outro lado, no caso do Luis, ele fala da importância de criar espaços de participação democráticos no interior das escolas que considerem ao estamento estudantil e coloca como exemplo os *Consejos Resolutivos*. Em quanto ao César, ele resgatando o principio de comunidade proposto pela ACES também se refere à importância de construir mecanismos democráticos na gestão escolar.

Ao revisar a proposta realizada pela CONES presente no texto: *Nueva Educación Pública para Chile* (CONES, 2015) estruturam a propostas em quatro eixos:

1. Revitalização da educação pública.
2. Des municipalização e nova institucionalidade.
3. Orçamento
4. Democratização

Parece-nos importante aprofundar no último ponto, democratização, pois nele encontramos explicados os c*onsejos resolutivos* aos que Luis fiz referencia. No texto antes citado a CONES (2015) afirma:

> A Nova Educação Pública devesse significar que as comunidades escolares logrem níveis apreciáveis de participação. As medidas devem apontar ao fortalecimento da organização de pais e apoderados, professores e estudantes. Para isso propomos a resolutividade dos Cosejos Escolares e a criação de um espaço participativo para os representantes das comunidades escolares e os representantes do território. (p. 82)

Uma terceira tendência que pode se inferir de outro setor no interior da organização secundarista pelo fato de estar muito menos sistematizada que as construídas pela ACES e a CONES, é a leitura que fizeram a Cony e o Pablo.

A Cony quando foi perguntada pela questão respondeu:

> [...] leí una cosa que era de una mina […] que estaba organizada, sindicalizada y trabajada por los trabajadores, todo pasaba por los trabajadores. Creo que, a partir de este ejemplo que yo te doy pero poniéndolo en el caso educacional, debiese escuchar más la voz de los estudiantes […] (CONY)

Inferimos da experiência da Cony que a autogestão pode ser um principio educativo importante a incorporar, como dizemos antes, trata-se de uma visão alternativa menos sistematizada, mas que ela consegue visualizar a partir da experiência vivida e da comparação que faz com outro tipo de organização de trabalhadores. Mas, mesmo que se trate de uma opinião menos sistematizada, é mais evidente quando a cita anterior é complementada com o trecho a seguir:

> Yo pienso que la mayoría de los liceos debió haber tenido una organización similar a la de nosotras, de asambleas, votaciones, talleres que se hacían para ocupar la toma en algo y todo era a partir de las mismas estudiantes, todo era autogestionado, nosotras nos preocupábamos de la comida de todo. (CONY)

Num sentido parecido o Pablo afirmou que:

> Es que lo democrático uno siempre lo relaciona con la participación ciudadana, con ir a votar y todo eso, pero para mí la democracia no representa toda la participación, para mí hay cosas más profundas que la democracia. Para mí la democracia es la participación, totalmente la participación del estudiante, que una gran cantidad de alumnos vayan participen y trabajen. (PABLO)

E posteriormente profunda que:

> Yo creo que lo que puede ser anti-mercantilista, de repente, es la misma autogestión, o sea, el que tiene conocimientos los comparte con los demás. (PABLO)

Outra pesquisa que aprofunda também na autogestão da educação como um princípio levado na prática durante as ocupações das escolas foi a desenvolvida coletivamente por diferentes organizações sociais durante o ano 2011 titulada "Trazas de Utopia" (2011). Uma ideia contida neste estudo e que sintetiza este processo é esta:

> Los Liceos Autogestionados que surgieron simultáneamente en medio de la movilización estudiantil, nos recuerdan que la savia de este proceso han sido las miles de personas que, en distintos lugares, han transformado sus inquietudes en voluntad de transformación, a través de acciones que demuestran que la mancomunión no proviene de ideas abstractas ni de discursos ajenos, sino de la experiencia cotidiana, silenciosa y, a ratos, insoportable de la dominación, en cualquiera de sus formas. (COLECTIVO DIATRIBA – OPECH/CENTRO ALERTA, 2011, p. 125)

Também resgatando a autogestão como principio, o Opech aponta que em alguns casos conseguiu superar o tempo das ocupações permeando algumas atividades acadêmicas em alguns casos específicos:

> A autogestão é um processo que se construiu – e continua se construindo – frente à necessidade de se organizar em qualquer espaço, e preponderantemente frente à necessidade de fazer sustentável uma ocupação, por exemplo, um espaço de construção político e social que num começo se sustentou exclusivamente com o apoio do povo, mas que graças à iniciativa estudantil, autogeriu-se por meio de vendas, atividades culturais com aportes voluntários, trocas, etc. A autogestão se desenvolveu a tal escala que algumas escolas, como o *Liceo Manuel Barros Borgoño* ou é *A-90 de San Miguel*, chegaram inclusive a efetuar atividades acadêmicas com professores que decidiram considerar essas dentro do ano acadêmico dos respectivos estabelecimentos educativos. (OPECH, 2014, p. 50)

Junto com o anterior, outro aspecto relevante do movimento secundarista de Santiago que mostram as diferentes propostas é que os princípios e as práticas desenvolvidas nas ocupações não emergiram de forma espontânea, mas elas são a expressão de uma experiência social que se está desenvolvendo de forma silenciosa, uma cultura política subterrânea que rompeu a lógica de uma gestão escolar dicotômica imposta até então para mostrar as possibilidades de outra educação com sentido emancipatório.

No entanto, devido ao fato de que a autogestão das escolas é um principio presente nas ocupações às vezes é possível a confundir com o *Control Comunitario*, pois as duas outorgam uma importância significativa à gestão por parte das comunidades, mas se diferenciam do papel entregado ao Estado: O *controle comunitário não se pode entender como autogestão, mas como a construção de uma educação que a partir de recursos que o Estado outorga devesse satisfazer as necessidades do povo*. (MIRANDA; ELGUETA, 2019, p. 117)

Identificamos desta forma que o movimento estudantil secundarista na conjuntura de 2011 conseguiu dar um passo significativo num contexto de um ciclo mais amplo de protestos. Esse passo tem relação com uma visão de não deixar nas mãos dos políticos a solução das suas demandas e foram elas e eles os que começaram a pensar, a partir da experiência vivida nas ocupações, uma educação distinta a desenvolvida sob os princípios privatizadores do Estado. Podemos evidenciar dentro do movimento secundarista duas visões pouco mais sistematizadas e uma terceira mais implícita ainda. A primeira é a correspondente à proposta do *Control Comunitario* desenvolvida pela ACES, a segunda corresponde à levantada pela CONES e que propõe os *Consejos Resolutivos* e, finalmente, uma terceira visão relacionada com a autogestão das escolas, mas desta última só se conseguiu identificar só nas reflexões de estudantes e sem processos de sistematização como o conseguiram fazer a ACES e a CONES.

Esta perspectiva de entender o movimento como reivindicador de demandas sociais ao Estado, mas também como construtor de propostas é analisada por outros acadêmicos os que manifestam que este elemento evidencia uma crítica ao *peticionismo* (OPECH, 2012), entendo este como esperar que o Estado o empresariado seja o ator que solucione as demandas.

Por outra parte, a crítica ao *peticionismo* nos mostra uma perspectiva maior de compreender o movimento social como um conflito político restrito à disputa com o Estado que reduz aos atores a demandantes organizados numa campanha. A elaboração das propostas educativas construídas pelo movimento secundarista evidencia que as e os atores organizados colocam em prática uma determinada cultura a qual possui um potencial político. Em termos concretos, o conflito político desenvolvido num movimento social enfrenta formas de participação política e compreensões da sociedade diferentes pelo que restringir o conflito desenvolvido num movimento social ao campo institucional poderia resultar uma limitação.

Pese as diferenças que existem entre o *Control Comunitario*, os *Consejos resolutivos* e a autogestão escolar podemos identificar como elemento comum a reivindicação por uma maior participação estudantil na gestão escolar, inclusive alguns entrevistados manifestam essa questão, apesar de serem partidários de propostas diferentes. Neste sentido o Martín comentou que depois de terminada a ocupação, na escola se desenvolveu um mecanismo democrático que poderia ser interpretado como um caminho para o *Control Comunitario*:

> De hecho desde ahí en el liceo se lleva a cabo algo como "el control comunitario", que es lo que planteaba la ACES, porque tiene un espacio donde están representados los apoderados, los estudiantes, profesores, auxiliares y funcionarios y la dirección del colegio donde se toman todas las decisiones, como que se abolió esta idea de la dirección como tal – director, subdirector, UTP (Unidad Técnico Pedagógica) – para darle paso a las decisiones más macro del colegio a este espacio, a partir de eso pudieron trabajar la movilización feminista del año pasado y de este año, como que, finalmente, ese espacio se tomó las atribuciones pero sin tenerlas en el papel de dirigir el colegio. (MARTÍN)

Por outro lado, César afirmou a relevância da discussão em oposição ao centralismo predominante ao pensar uma educação não privatizada:

> […] hay una cuestión, que no es menor, que es: primero, el centralismo; segundo, la crítica al estatismo; y tercero, –si lo piensas puedes hacer las mismas críticas tanto educación superior como en educación secundaria– había otro tema que era el rol que cumplen las comunidades educativas […] que rol cumplen las comunidades educativas una vez que estás centralizado en el MINEDUC. (CÉSAR)

Essa importância outorgada à comunidade e, especificamente, à participação estudantil na gestão escolar evidencia um grande avanço no movimento estudantil secundarista devido ao fato de que:

> […] não só ajudaram a continuar rompendo uma tendência muito arraigada no movimento estudantil chileno no século XX (seu caráter peticionista para o Estado), mas também destacaram-se por incluir um eixo que as outras propostas circulantes (a da CONFECH e/ou a do Colegio de Profesores de Chile) não tinham [...] (FAURÉ, 2014, p. 68)

Por último, um ponto problemático que foi observado na pesquisa e que também identificaram outros estudos das ocupações consiste em compreender como estas experiências se relacionaram com o Estado. Neste sentido, por exemplo, a pesquisa do Coletivo Diatriba *et al* (2011) reconheceu que os recursos entregados pelas instituições de apoio as escolas, como foram os alimentos por nomear um, são um aspecto fundamental para entender como algumas escolas conseguiram se manter *tomadas* um tempo prolongado, mas também menciona este estudo que isso não significou uma dependência com o Estado. Assim, o que se observa é um uso instrumental do Estado, principalmente dos recursos, e não uma compreensão dele como um fator importante na educação.

Em outas palavras, destaca-se numa parte do movimento secundarista uma crítica às correntes de esquerda clássicas que lhe outorgam um papel central ou totalitário ao Estado na educação e que tentam desse modo se constituir numa alternativa a privatização. Assim, os e as estudantes identificam à comunidade como o

ator central na gestão escolar e os *Consejos Resolutivos* como um possível mecanismo que poderia servir para materializar a democracia nas escolas.

CAPÍTULO III: A ESCOLA É NOSSA. A EXPERIENCIA DAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS EM SÃO PAULO 2015.

Neste capítulo apresentaremos os resultados da análise feita às entrevistas de seis ex-secundaristas que decidiram ocupar as escolas em São Paulo na conjuntura política contra a reorganização escolar do ano de 2015. A diferença da análise da experiência *santiaguina*, no caso paulista as entrevistas foram complementadas com outras fontes; artigos, comunicados e, fundamentalmente, documentários, pois sua consideração nos permitiu aprofundar em elementos mencionados por alguns estudantes nas entrevistas. A diferença do capítulo anterior, a apresentação dos resultados está organizada em três partes. A primeira parte tem por objetivo explicar as origens do conflito a partir da relação de três elementos: a experiência política dos e das secundaristas, as formas de participação existentes antes das ocupações e, finalmente, as reivindicações do movimento. A segunda parte do capítulo explica a organização estudantil no interior das ocupações em base a três eixos: como elas começaram, a organização entre as escolas e a organização da toma. A última parte do capítulo tem por objetivo mostrar os sentidos da educação que fizeram os e as estudantes no processo, para isso se discutem a organização pedagógica desenvolvida,

3.1. As origens.

3.1.1. A experiência política dos e das secundas.

A discussão da experiência política dos e das secundaristas que ocuparam as escolas no ano de 2015 é interessante, pois a diferença do caso chileno, não existiram outras ondas de mobilização no mesmo ciclo de protesto no qual tivessem desenvolvido o mesmo repertório. Como observamos no caso de Santiago, a experiência do ano de 2011 está conectada diretamente com a onda do ano 2006 denominada a Revolta dos Pinguins, inclusive alguns reconheceram uma experiência anterior identificada com o Mochilazo do ano 2001, assim existiu a possibilidade de um traspasso geracional dos aprendizados políticos entre os e as secundaristas chilenas, mas no caso paulista foi a primeira vez que as ocupações das escolas apareceram para disputar um conflito político. Deste modo resulta interessante perguntarmos pela experiência dos e das suas ocupantes, pois da mesma forma que no caso chileno, esse é um elemento que vai nos ajudar a compreender o tipo de organização do movimento esse ano.

Um primeiro elemento a resgatar é a relação existente com as jornadas de junho de 2013, pois vários alunos e alunas identificaram nesse conflito o começo da militância política. Um exemplo disso foi a Isabelle:

> Ali em 2013 eu comecei a militar, no começo do ano, vai, começo a fazer umas atividades e outras, a participar do grêmio, tal, em junho acontecem os atos contra o aumento da tarifa, eu me aproximo das pessoas do MPL, que tinham já uma relação bastante próxima com a ETESP, né? E aí eu, no ano seguinte, entro no Movimento Passe Livre. (ISABELLE)

Ao mesmo fato, outra ex secundarista se referiu da forma a seguir:

> [...] então, porque, assim, eu não era muito ligada, nessa época de 2013, mas a gente se organizava contra o aumento da passagem, né, que foi na época [das Jornadas de Junho] que R$ 2,80 a passagem, aí eles queriam aumentar pra R$ 3,00 [...] a gente participou e a gente pedia também o passe livre estudantil, que é o que dá direito ao estudante ir e vir na cidade, onde ele quiser. (NICOLE)

Um dos alunos que reconheceu como um fato importante as jornadas de junho foi Gustavo, ex secundarista que disse:

> Então, no período de 2015, a gente estava se formando politicamente, né? Porque a gente estava terminando o ensino médio. Eu, no caso, já estava no terceiro ano do ensino médio, então já estava praticamente formado na escola. Então, assim, a gente tinha uma noção política um pouco maior do que o restante dos alunos, só que a gente não tinha nenhuma experiência política aprofundada. Acho que o maior exemplo de experiência política que a gente teve aqui no país, de grande movimentação, foram as manifestações de 2013, que foram incitadas primeiro pelo aumento das passagens aqui em São Paulo, né? (GUSTAVO)

Também outro dos fatos que foi lembrado por alguns secundaristas foi a greve dos professores em São Paulo no começo de 2015.

> [...] quando a gente estava nessa de, "ah, estamos sem organização nenhuma, o que a gente faz agora?", a gente começou a fazer uma coisa, foi o seguinte: no começo de 2015 teve uma greve dos professores, uma greve estadual dos professores, da APEOESP, onde várias mobilizações de alunos aconteceram em apoio à greve dos professores e [...] onde várias mobilizações dos alunos aconteceram em apoio à greve dos professores. E aí, naquele momento, o que a gente começou a fazer? A gente começou a ir em algumas escolas, no começo de 2015 isso, panfletamos, a gente tentou conversar com alguns alunos, né?. (ISABELLE)

Na mesma linha que a Isabelle outro secundarista disse que:

> Porque, assim, no começo de 2015, teve uma greve de professores que durou 90 dias, greve dos professores da rede estadual, e eles foram derrotados e tal, mas durou 90 dias, foi, pô, 3 meses, tal, e teve uma participação surpreendente dos alunos, por isso que também que a gente viu que 2015 era um ano que ia ser diferente a luta dos alunos, assim. Porque uma coisa que nunca tinha acontecido: aluno organizar manifestação em apoio à greve dos professores, era uma coisa que não era comum, a gente nunca tinha visto, assim. (FELIPE)

Assim, uma primeira evidência que podemos resgatar em relação à experiência política dos e das estudantes secundaristas é que a participação como apoiadores de outros movimentos foi fundamental, ou seja, a participação nas jornadas de junho de 2013 ou na greve da APEOESP de começo de 2015 foram os fatos onde alguns deles se mobilizaram pela primeira vez.

Mas em relação à experiência individual em participação política é importante dizer que existia uma diversidade ampla, ou seja, enquanto houve estudantes que já tinham participado em diversas organizações políticas, ao mesmo tempo, as mobilizações contra a reorganização escolar era a primeira vez que se envolviam em discussões políticas.

A maioria dos e das estudantes que foram entrevistados reconheceu que não possuía militância ou experiência participando em organizações políticas. Exemplo disso foi o dito pela Fran:

> Antes de 2015, de toda ocupação, a minha ativação como militante não existia, absolutamente não existia. Eu nunca fui ativa antes da experiência com a ocupação. Eu sempre era… eu questionava muito algumas coisas, mas era muito aquele ativismo de televisão, sabe? Eu ficava indignada, assistia pela televisão, também pelas redes sociais, mas não era nada muito ativo, até porque eu era muito nova, né? Antes da ocupação, eu tinha 17, 16 anos. A gente está formando uma opinião mais crítica nesse momento. Então, antes, não existia. A ocupação foi literalmente minha primeira experiência como militante. (FRAN)

E no mesmo sentido o depoimento da Eduarda, quem disse que:

> Antes de começar os protestos contra a reorganização escolar, eu não tinha contato nenhum com política, nem com protestos, nem com nada. Não tinha nem noção, não sabia nem o que era ser um "secundarista", não tinha nenhuma noção disso. Então eu ia para a escola, trabalhava, uma vida, assim, típica. Depois, quando veio a ideia da reorganização escolar, começou um movimento na escola de protestos na Câmara dos Vereadores, que teve até uma mini ocupação. E foi aí que eu comecei a ver aquela movimentação, comecei a me interessar e a querer saber o por que daquilo, o por que daquele protesto. Foi quando eu fiquei mais próxima da Fernanda, da Boani, do Cauê, porque eles tinham mais participação nisso, eles iam para a rua, eles protestavam, fizeram abaixo-assinado. E foi quando eu entrei, foi na época do abaixo-assinado para não ter reorganização na nossa escola, para não tirarem o noturno da nossa escola. (EDUARDA)

Porém, o Gustavo quando foi perguntado pela experiência política ele fez uma diferenciação entre experiência e interesse pela política, pois reconheceu que não possuía experiência, mas sim um interesse:

> Então, no período de 2015, a gente estava se formando politicamente, né? Porque a gente estava terminando o ensino médio. Eu, no caso, já estava no terceiro ano do ensino médio, então já estava praticamente formado na

> escola. Então, assim, a gente tinha uma noção política um pouco maior do que o restante dos alunos, só que a gente não tinha nenhuma experiência política aprofundada. (GUSTAVO)

Dessa forma, ele se reconheceu como um estudante com uma noção política maior à de outros colegas, mas sem experiência política.

Mas, como já revisamos anteriormente outro caso, a Isabelle tinha participado em política desde o ano 2013 quando se envolveu com o MPL:

> Ali em 2013 eu comecei a militar, no começo do ano, vai, começo a fazer umas atividades e outras, a participar do grêmio, tal, em junho acontecem os atos contra o aumento da tarifa, eu me aproximo das pessoas do MPL, que tinham já uma relação bastante próxima com a ETESP, né? E aí eu, no ano seguinte, entro no Movimento Passe Livre. Então é meio essa trajetória. (ISABELLE)

Junto com a Isabelle, outro estudante que também reconheceu uma experiência política importante, mas ligada diretamente ao movimento secundarista foi Felipe:

> [...] eu e uns amigos, antes disso, a gente estava, no começo do ano de 2015, tentando organizar algum tipo de organização estudantil de secundarista, pequena, a gente juntou dez pessoas, assim, e aí chamou de GAS, que era Grupo Autônomo dos Secundaristas, e, enfim, eram dez pessoas e o que a gente queria era levar a experiência de luta de uma escola para outra, assim [...] Então aí o GAS meio foi nisso, "ah, vamos passar nas escolas que tiveram esse apoio aos professores e perguntar como é que foi, tentar criar contato". Enfim, não sabia muito o que fazer, era um monte de moleque, tipo, a gente tinha 15 anos, assim, falamos, "sei lá, vamos tentar a sorte aí, vamo ver o que dá e tal". (FELIPE)

Assim, dos depoimentos da Isabelle e do Felipe resulta importante resgatar que a experiência política deles não se encontrava ligada diretamente ao movimento estudantil tradicional, se não que eram experiências autônomas como foi o MPL ou coletivos de estudantes, porém sem trajetória, como era o GAS. Daqui resulta colocar a questão das organizações secundaristas ou as estruturas de mobilização que vamos revisar no ponto a seguir depois de terminar a análise em relação a experiência política.

Uma primeira evidência que podemos sintetizar é que os e as estudantes que se envolveram no movimento secundarista desse ano possuíam uma experiência política diversa, igual como foi no caso de Santiago, questão que vai ter uma relação direta com as formas de organização dentro da ocupação. Além disso, também podemos mencionar que dois fatos que marcaram diretamente o movimento secundarista de São Paulo foram as jornadas de junho de 2013 e a greve dos professores do começo do ano 2015.

No entanto, outro fato muito importante que vários mencionaram e que influenciou a decisão de ocupar as escolas foi o movimento secundarista do Chile:

> [...] começou a crescer muito e aí a ideia de ocupar veio muito por causa do Chile e da Argentina, porque a gente assistiu aquele documentário A revolta dos pinguins, a gente assistiu – a gente já tinha assistido antes, assim, uma galera que era mais, sei lá, mais militante, assim, não sei –, já tinha visto, tal, e pegou uma cartilha da Argentina, que chama "Como ocupar uma escola", que os argentinos fizeram em 2013, e aí um conhecido lá traduziu para o português e é a coisa bem básica, tipo coisa de comissão, fazer a comissão da limpeza. Era mais para divulgar a ideia do que o próprio… sabe, era uma cartilha até que a gente nem sabe se as pessoas liam inteira, era meio longo e tal. Mas era mais para esse negócio, tipo: ocupar, ocupar, ocupar. (FELIPE)

> Então para a gente foi fundamental os nossos dois camaradas terem ido para o Chile em 2012, entrarem em contato com essa experiência, depois descobriram esse documento dos estudantes argentinos, que a gente traduziu, né? (ISABELLE)

Destes dois últimos depoimentos resgatamos a experiência das *tomas de los liceos* do Chile que foi utilizada pelos secundaristas, mesmo que indireta, pois da luta desse movimento eles e elas tiraram a ideia de ocupar as escolas.

Em relação a isso, o documento "Como ocupar um colégio?" publicado pelo coletivo O Mal Educado esse ano diz:

> A luta dos estudantes não começou agora, e está longe de terminar. Em 2006 e 2011, o Chile viveu a "Revolta dos Pinguins", um movimento imenso de estudantes secundaristas que exigia uma educação pública gratuita e de qualidade. Durante meses, as escolas do país inteiro foram ocupadas pelos alunos – que entravam, tomavam o prédio, montavam acampamentos, e ali ficavam dia e noite como forma de protesto, até as reivindicações serem atendidas. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016 [aspas dos autores])

Produto do anterior emerge mais uma vez a necessidade de discutir a existência das organizações secundaristas ou as estruturas de mobilização do movimento, pois eram algumas das e dos militantes dessas estruturas quem possuíam os contatos com os secundaristas do Chile e foram as organizações que colocaram na palestra a estratégia de ocupar a escola.

3.1.2. Incipiente autonomia na organização secundarista.

Analisar as estruturas de mobilização ou as organizações secundaristas existentes antes das ocupações de 2015 em São Paulo emergiu como uma necessidade devido ao fato de que alguns estudantes secundaristas começaram a se envolver em política através de organizações incipientes e de caráter autônomas, como reconheceu o Felipe quando se referiu ao GAS e a Isabelle quando falou sobre sua experiência política no MPL. Junto com isso, outra questão que deu sentido a indagar neste âmbito no movimento secundarista foi que alguns militantes de organizações desse tipo conheceram a experiência do movimento secundarista chileno e a levaram para São

Paulo. Dessa forma resulta importante se perguntar pelo papel que cumpriram as organizações estudantis tradicionais e os grêmios das escolas e, também, por como elas eram percebidas pelos estudantes secundaristas.

Uma primeira organização que foi identificada nas entrevistas com os e as estudantes é o grêmio das escolas, porém ela ao mesmo tempo não foi validada como uma organização representativa deles. Por exemplo, o Felipe afirmou que o:

> Grêmio é uma forma de organização dos estudantes, mas que é lei, que toda escola tem que ter um grêmio. Isso é mais parecido até com o sindicato, na verdade. Porque é isso, toda escola tem que ter um grêmio, e aí tem um regulamento que tem que seguir, e aí, enfim, os alunos votam lá, elegem a chapa do grêmio que querem, e aí fica um grupo de pessoas que é do grêmio e aí vira uma estrutura de diálogo entre a direção e os alunos, assim. Acaba servindo meio para isso. Mas é uma coisa que seria para ser só dos estudantes. (FELIPE)

Do depoimento do Felipe resgatamos a existência do grêmio nas escolas devido ao fato de que era uma lei, mas em relação às eleições a Fran aprofundou que:

> Não tinham ativações políticas, o que tinha… até tinha um grêmio que era bem branco, assim, em relação à escola [...] eles eram amigos da direção e não eram tão ativos quanto precisavam ser, era um grêmio escolhido pela direção. Ele, realmente assim, quase não existia. Depois da ocupação que a gente viu a necessidade de se montar um grêmio democrático, com toda votação, com todas as pessoas que precisavam estar, de uma forma realmente democrática, para que a escola toda visse isso. Antes isso não existia. (FRAN)

Desse fato emerge o problema da representatividade, aspecto que também foi mencionado por outra aluna quando disse que: "O grêmio mesmo era algo que não tinha voto, a diretora escolhia. Como assim a diretora escolhe os representantes do grêmio? Poxa, os alunos têm que escolher". (EDUARDA)

Podemos observar desta forma que, igual como aconteceu no Chile com os *centros de alumnos*, ao se tratar de organizações que não eram eleitas pelos estudantes não apresentavam os interesses deles e delas identificando assim um problema associado à representatividade política.

Assim os estudantes reconheciam a existência de uma problemática associada à democracia nas escolas, como disse outro dos alunos entrevistados:

> As escolas de São Paulo e do país em geral não tem grêmios estudantis. Não tem uma voz do estudante ali, além da diretoria. Só tem a APM, que é a Associação dos Pais. Só tem conversa entre pais, diretoria e olhe lá, né? É, porque a interação entre pais e docentes não é tão grande. Então o ensino brasileiro em si é muito arcaico, ele tem um modelo muito arcaico, que é o modelo do só fazer exercício e ficar lá na cadeira o dia inteiro escrevendo,

> entendeu? Não tem uma participação, não tem uma gestão democrática dentro da escola, não tem uma voz para o aluno. (GUSTAVO)

Por outro lado, Isabelle relacionou a problemática da representação política com a existência de um problema maior, segundo ela:

> Eu acho que, pensando dentro da estrutura das próprias escolas, que poderiam ter mais essa característica organizativa ou qualquer coisa do tipo, a gente poderia pensar que seria o lugar do grêmio, né? Só que o grêmio não existia concretamente dentro das escolas. A UBES, a UMES, a UNE, essas letrinhas que são parte da juventude do PT, elas se formam e se constituem no mesmo processo de institucionalização do PT, do MST, do MTST, e aí esse setor da juventude seria a UNE, né? A União Nacional dos Estudantes. Que também se institucionalizou e aí passou a existir só com a carteirinha, sabe? A carteirinha estudantil [...] E aí o que acontece é que passou a se conformar dentro das escolas a reiteração de um discurso de rechaço dessas organizações, justamente porque elas são a burocracia. Elas estavam do lado de lá, elas negociavam com os gestores, elas negociavam com o Alckmin, né? Elas não estavam do nosso lado, entende? Elas representavam outros interesses. (ISABELLE)

Dessa forma, a Isabelle se refere às organizações ou identidades estudantis tradicionais, as quais foram também criticadas pelo Felipe ao dizer que:

> [...] tem a UBES, que é a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; aí tem a UMES, que é a União Municipal dos Estudantes Secundaristas; aí tem a estadual. Então tem municipal, estadual e brasileira, que são essas UMES, UBES e… é, e UBES. Essas três são isso, organizações legalmente representativas, assim. São totalmente do Estado, assim. É quem negocia, enfim, e aí tem todo um sistema lá de que você vota… é bem parecido com, sei lá, com sindicato, assim, sabe? É quase um sindicato dos estudantes [...] Só que eles estão há muitos anos e a galera das escolas nem sabem direito o que que é, assim, então não tem uma legitimidade de fato [...] (FELIPE)

Por outro lado, uma aluna que era parte de uma dessas identidades, da União Estudantil Paulista especificamente, explicou que:

> Existe, a UJS. A UJS é um movimento social, é uma organização de juventude. Mas só que a UJS ela é mais ampla, ela não luta só pelo direito do movimento estudantil, né, ela luta pra além disso, tipo, União da Juventude Socialista, que significa a sigla, então é tipo uma união de jovens que querem o socialismo, entendeu, que querem igualdade pra todos e tal. E a UJS ela dirige as entidades estudantis, porque, como eu disse, lá no Congresso, são várias forças que disputam e tal, tipo, a UJS já dirige a UPES há 70 anos, que é o tempo de existência da UPES. Então é a UJS que tem por trás da UPES mesmo. (NICOLE)

Assim, nestes relatos podemos identificar um problema político relacionado à representatividade no interior do movimento secundarista, pois as identidades tradicionais do movimento tinham deixado de representar às bases e virado um espaço da política tradicional disputado nos congressos, como nos aprofundou também a Nicole:

> A cada 2 anos, a gente realiza congresso estudantil, que reúne estudantes de todo o estado, né, a gente faz uma campanha, passa em sala, convida a galera pra participar do congresso e, nesse congresso, a gente vota numa chapa, entendeu? São várias forças políticas que disputam, né, na cena lá do Congresso, tal, a gente promove debates, tipo, a presidenta, que a gente quer de UPES, entendeu? Aí os delegados que votam, né, que têm o direito a voto, são os estudantes secundaristas [das escolas]. (NICOLE)

Do descrito pela Nicole observamos a existência de um processo democrático, segundo as lógicas políticas tradicionais, porém muito questionado pelas bases estudantis.

No entanto, a partir dos depoimentos da maioria dos estudantes foi possível identificar que não só existia uma critica a esse modo tradicional de fazer política, mas também a intenção de construir uma política diferente. Nesse sentido, por exemplo, Gustavo afirmou que:

> Mas uma coisa que os movimentos estudantis estavam fazendo era criar uma autonomia própria, uma identidade própria. Por quê? A gente não queria – na cabeça deles em geral que eu estou falando, tá? – os estudantes não queriam o movimento de esquerda se apropriando do movimento dos estudantes. Porque tinha, por exemplo, a APEOESP, que é o sindicato dos professores aqui em São Paulo, ela estava tentando se apropriar do discurso que revoga o apoio estudantil [...] Outra entidade que estava tentando tomar o nome do movimento também é uma entidade aqui que chama UMES, que é a União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas, tá? Que acabou sendo aparelhada pelo Estado. Faz muito tempo que a UMES não trabalha verdadeiramente com os estudantes, pelo menos essa é a minha opinião, né? Tem estudantes que discordam, que constróem atos com a UMES também. Aí eu estou falando por mim. Mas teve um movimento, o movimento mais alinhado com os estudantes no geral, era o movimento do anarquismo, que é apartidário em si, ele não é a favor de partidos e estava querendo criar uma identidade própria para os estudantes. Então a nossa reivindicação era horizontal e sem bandeiras. Então quando a gente fazia as manifestações, a gente procurava não levantar bandeira de ninguém. (GUSTAVO)

O depoimento de Gustavo é interessante para a nossa análise, pois ele sintetiza os problemas anteriores e associa a construção de uma identidade estudantil ao anarquismo, questão que, mesmo não sendo reconhecida por todos e todas as entrevistadas, tem algumas similitudes como vamos revisar.

Uma organização que podemos associar a essa autonomia estudantil em construção foi o Mal Educado, segundo a Isabelle:

> [...] o Mal Educado já existia, na verdade, né? O Mal Educado existe desde 2012, em função de uma experiência, que é a experiência da Poligremia – no Passa Palavra também tem textos sobre a Poligremia – que é uma experiência que antecede o Mal Educado. E eram de estudantes secundaristas que se organizavam, aí tinham estudantes da ETESP, está vendo como se conformam essas proximidades? Estudantes da ETESP, estudantes de escolas particulares que têm, sei lá, um processo pedagógico mais construtivista, assim, sabe? É… e algumas outras escolas técnicas, né? Tipo o Einstein, o

> Guaracy. E aí eles tentavam articular um movimento que, enfim, teve seu fim quando as pessoas se formaram, claro, porque essa é a grande dificuldade do movimento secundarista, né? É muito renovável, você não tem um acúmulo muito grande, é difícil ter. (ISABELLE)

Outra organização também desta corrente autônoma foi a já mencionada pelo Felipe correspondente ao GAS, a qual quando começou o conflito e as mobilizações estudantis terminou se juntando com O Mal Educado.

> Então aí o que a gente fez, assim, que aí é meio o Mal Educado – porque, não sei – então aí o que aconteceu foi que o Mal Educado entrou em contato com esse GAS, aí a gente se juntou. No fim, o GAS virou Mal Educado e acabou; o GAS acabou logo, porque achou que fazia mais sentido ficar com o Mal Educado, lá, enfim. (FELIPE)

Num sentido parecido ao mencionado pelo Gustavo, a Isabelle e o Felipe também se referiram outras das alunas entrevistadas quando se reconheceram em oposição às práticas desenvolvidas pelas entidades tradicionais e com as quais tentaram se apropriar do movimento.

> Tinha um grêmio antes da ocupação que era meio faixa branca, né? Como eu te expliquei anteriormente. Eles ficavam muito do lado da diretoria, não faziam muita coisa e, nesse mesmo momento da ocupação, eles também fizeram uma viagem para Brasília e, durante a ocupação, eles voltaram com camiseta da UBES para tentar entrar e colocar bandeira. A gente falou: "Pô, não, não, não, não! Eles não ajudaram a gente até agora, não estavam do nosso lado, então eles não vão ser representados agora, tira essa bandeira!". A gente não apoiava esse tipo de conduta. (FRAN)

> Eles eram terríveis. Quando ocupamos a escola mesmo, tinha uma menina que era da UNE dentro da escola, estudante também e que quis tomar a frente de tudo o que estava ocorrendo. Só que as ideias dela eram diferentes das nossas [...] e essa menina da UNE veio com muito envolvimento. Então tudo, sabe, ela queria estender bandeira na frente da escola, de político e tudo era muito político, não tinha resiliência com o pessoal, não sabia, não tinha o trato que a Fernanda, por exemplo, tinha. Ela não sabia transmitir as informações como a Fernanda sabia. Então teve um conflito ali, na hora, por conta disso, sabe? Nós não queríamos ela e ela queria de todo o jeito tomar a frente do movimento. Acabou tendo um grande conflito com eles por conta disso. (EDUARDA)

Então, podemos resgatar dos depoimentos anteriores que essa experiência de política autônoma não era nova e tinha suas rices em processos políticos anteriores e que durante as ocupações significaram a oportunidade política para se unir e massificar através de uma estrutura de mobilização maior e sair do campo cultural exclusivo no qual se estava desenvolvendo.

Um relato que apresenta esse problema de forma muito explícita foi o do Felipe quando nos relatou o acontecido num protesto.

> Então, é… as primeiras coisas foram manifestações, assim. A primeira que teve, na verdade, foi chamada por dois alunos, que a gente nem sabe direito

> quem são, chamaram no Facebook uma manifestação… porque começou a rolar esse papo assim, "nossa, essa reorganização, que absurdo", não sei o que, mas ninguém sabia muito o que fazer. E aí duas ou três pessoas chamaram um evento no Facebook, assim, e falaram, "ó, gente, ato-manifestação contra a reorganização das escolas". Só isso, assim. A gente [o GAS] não sabia se era alguém de algum movimento, alguma organização, mas, enfim, foi isso, assim [...] E aí a UBES viu essa manifestação, juntou com a manifestação e falou que a manifestação inteira era deles e aí tentou negociar, subiu na Secretaria de Educação para negociar. Entendeu? Entrou alguns representantes da UBES para negociar essa reorganização [...] É. Eles tinham chamado um ato pequeno contra a reorganização e aí tinha outro ato que era maior, aí eles juntaram, sem a gente perceber direito, e tentaram negociar. Só que aí é óbvio que a negociação não deu em nada, né, o governo não ia deixar de fazer a reorganização porque alguns estudantes subiram lá para conversar. Então o que a gente fala é, "vamos fazer outro ato, mas sem a UBES". Tipo, vamos combinar o ato aqui, a gente faz quando quiser e eles… Enfim, aí o que a gente fez, a gente marcou para alguns dias depois, lá numa assembleia também, e aí, logo depois, a UBES marcou no mesmo lugar. Tipo, eles viram e aí marcaram em cima de novo. Mas aí, na segunda manifestação, a gente foi mais preparado. Aí a UBES fez um trajeto já, antes, tinha decidido um trajeto, aí a gente, no dia do ato, fez uma outra assembleia e decidiu fazer um trajeto diferente da UBES. E aí, quando começou a manifestação, a gente saiu assim para um lado e a UBES foi sair pro outro – a UBES tinha carro de som e tal –, quando eles foram sair, a direção da UBES foi para um lado e a base da UBES foi com a gente, assim. (FELIPE)

Do relato anterior, além de resgatar como essa corrente autônoma emergente disputou as ruas à política tradicional representada na UBES, também observamos dois elementos importantes de mencionar. O primeiro tem relação com o estado no qual se encontrava essa política autônoma emergente, pois não existia uma organização que a representasse, porém dizer que não existia uma organização pode resultar impreciso ao se tratar de uma lógica de organização diferente, mas de fato num começo essa lógica foi de fácil apropriação ou cooptação por parte das estruturas tradicionais. Embora, esta discussão será desenvolvida depois, já que durante as ocupações experimentaram um desenvolvimento importante. Em segundo lugar, outro aspecto que resgatamos é a importância das redes sociais, como facebook ou outras, para a organização estudantil, questão que marca uma diferença em relação com a experiência secundarista de Santiago em 2011 devido ao fato de que nessa data ainda não possuíam a massificação que tinham conseguido no ano 2015.

Uma das alunas que se envolveu desde o começo no movimento reconheceu os contatos feitos durante as manifestações em apoio aos professores e mantidos mediante as redes sociais, tais como facebook e whatsapp, pois eles significaram a possibilidade de entrar e contato rapidamente com os colegas de outras escolas e a favor das mobilizações:

> [...] aí a gente começou a criar grupos no *Whatsapp*, que ali no começo do ano, fevereiro, março, abril [na greve dos professores], foram mais ativos, mas que depois morreram. E aí, em abril, a gente racha também com o Movimento Passe Livre e aí a gente fica um tempo no limbo, sem saber o que fazer. (ISABELLE)

Pelo Felipe o facebook do GAS disse que cumpriu um papel fundamental para o chamado aos atos autônomos:

> A gente fez uma assembleia e aí precisava chamar um outro ato, só que não tinha por onde chamar por Facebook, aí a gente falou, "ó, gente, a gente tem uma página que chama GAS, vamos chamar por aí?". "Ah, vamos". Aí chamou pelo GAS, para não ser a página da UBES. Então, na verdade, a gente meio, esse GAS aí, foi pego de surpresa. Assim, porque a gente estava tentando criar alguma coisa que a gente nem sabia direito o que era, porque a gente não tinha muita experiência assim, e aí, de repente, surgiu uma puta oportunidade de coisa que a gente podia ser útil. Então a gente começou a ficar muito nessa função. Aí tiveram mais quatro manifestações, e aí tudo o GAS chamava. A gente decidia em assembleia o que ia fazer e a página do GAS que chamava. (FELIPE)

A Fran também falou da importância do whatsapp para se contatar quando surgiam reuniões de forma rápida:

> Então a gente comunicava, porque a gente já tinha um grupo no Whatsapp para tentar essa comunicação, então a gente falava: "Gente, e aí? Vamos tentar uma reunião na diretoria de ensino, vamos ver, ela topou conversar...", e aí ok, quem conseguiu ir, foi. Foi, em média, dos estudantes de Diadema, acho que cerca de cinco alunos, de outras escolas também foram, algum professor também acompanhou a gente, porque eles queriam estar a par da situação. (FRAN)

Em síntese podemos evidenciar em relação às estruturas de mobilização uma orgânica tradicional, porém que era fortemente criticada pelas bases dos estudantes devido ao fato de existir problemáticas de representatividade. Essa organização tradicional correspondia nas escolas aos grêmios estudantis os quais eram responsáveis pela representação dos interesses dos e das estudantes frente às autoridades das escolas, embora estes eram escolhidos em muitos casos pelas mesmas direções ou representavam às organizações partidárias nas quais participavam. Porém, pensamos que o mais interessante para os objetos da pesquisa está na existência de uma incipiente crítica estudantil a estas organizações e, mesmo que, na explosão do conflito em 2015 ainda não se constituía com estruturas de mobilização sólidas, sim encontramos algumas organizações nas quais se agrupavam alguns e algumas estudantes, exemplo dessas organizações que conseguimos identificar, foram os coletivos GAS e O Mal Educado que acabaram se juntando. Desta maneira, a proposta de reorganização do ensino médio foi uma oportunidade política para que essa crítica generalizada às organizações

tradicionais por parte dos estudantes secundarista configurasse num ator relevante do movimento social.

Considerando assim a existência deste movimento secundarista autônomo e incipiente, quais seriam suas principais reivindicações? No item a seguir temos como objetivo identificar as demandas que eles levantaram e as problemáticas que observamos na organização em relação aos posicionamentos de caráter político.

3.1.3. As reinvindicações, entre a esquerda e o conservadorismo.

As diferentes pesquisas em relação às reivindicações do movimento secundarista em São Paulo esse ano parecem mostrar um consenso na existência de só uma pauta, a revogação do projeto de reorganização escolar, porém parece nos interessante explicitar nesse sentido a observação de outros questionamentos à educação que foram emergindo durante o processo das ocupações e com as discussões políticas desenvolvidas no seu interior. No entanto, um elemento que mais nos chamou a atenção foi a disputa que conseguimos observar em relação ao posicionamento político desde onde se localizava o movimento secundarista.

Uma das estudantes entrevistadas nos contou de uma vez em que a UPES durante o primeiro ato desenvolvido tentou interpelar uma das autoridades e lembrou que:

> Aí os estudantes se posicionaram contra esse projeto de reorganização e a gente não conseguiu ter um diálogo com o governador, né, pra tentar reverter, pra que ele tentasse escutar a gente, né? Porque [é] o que os estudantes querem pra dentro da escola, né? É isso que eles precisam fazer. Aí a gente meteu a cara mesmo e falou: vamos ocupar as escolas, entendeu? É isso: 'não fecha minha escola'. Era isso que a gente queria, essa era a pauta: não fecha minha escola. (NICOLE)

Outra das alunas entrevistadas nos disse como foi o momento em que ficaram sabendo da medida do governo e qual foi a reação dos e das estudantes:

> A notícia veio, da reorganização imposta pelo governo, a notícia veio pelos professores em um dia de aula normal e aí a gente se indignou. Foi muito natural, um professor chegou em cada sala, demoraram uns 30 minutos para entrar, porque estavam recebendo, naquele mesmo dia, a notícia da direção. Foram nas salas e avisaram, avisaram, "olha, a nossa escola vai fechar ano que vem; ano que vem ou o próximo, muito próximo". E, na hora, a gente falou, "não, não pode, não dá para isso acontecer, muita gente lutou para estar aqui", porque era a melhor escola até então de Diadema, pública. E aí começou: nós nos reunimos, a gente perguntou o que a gente poderia fazer e aí, foi algo natural de alguns alunos, todos foram para direção da escola, perguntamos para diretora, a coordenadora, que estava lá, e ela disse: "Gente, não tem o que fazer, eu recebi isso de cima para baixo também. O que vocês

> podem fazer, talvez, é conversar na diretoria de ensino e aí vocês podem ter uma conversa com ela, uma reunião, e ver o que ela pode decidir". (FRAN)

A Eduarda também se referiu ao fato de que a proposta de reorganização do ensino médio foi o que levou aos estudantes para as ruas, porém ela também coloca outra questão em pauta:

> Começou mesmo com alunos que gostam muito da escola. Foi assim, tudo começou dessa maneira. Éramos em treze quando começou e nós estávamos revoltados, pelo fato de o governador Alckmin querer fechar e tirar o nosso noturno, tirar da nossa escola. Aí juntou nós e quatro professores para protestar contra o governo, mas não em um ato político, nós só não queríamos que tirasse o noturno, que não fechasse. Nada era político ali. Não tínhamos filiação a nenhum partido, não puxávamos para nenhum partido até então. A gente nem tinha muito conhecimento, envolvimento, com partido nenhum. A gente só, realmente, não queria que fechasse a escola. (EDUARDA)

Do final do relato da Eduarda resgatamos uma negação da política, de reconhecer um posicionamento político por parte deles ligado ao PT ou a outro partido, ou seja, reduziu o movimento a um protesto contra a medida imposta pelo governador do Estado. É interessante a negação do político que faz a Eduarda já que tenta dessa forma evitar uma interpretação do movimento como se este tinha sido a fim da esquerda tradicional.

No entanto, quando as ocupações começaram e junto com isso as discussões políticas dos estudantes, a Fran e a Eduarda nos disseram que:

> [...] a gente conversou muito com os alunos sobre a qualidade da escola, da infraestrutura, do que a gente tinha naquele momento. Porque, quando a gente ocupou, nós vimos que tinha sala de laboratório que a gente não usava, vestiários, instrumentos musicais, então tudo isso foi discutido com os alunos mais novos. Tipo assim, qual a estrutura de escola que a gente tem hoje, o que a gente está usando dela e o que a gente poderia realmente usar? Qual é realmente a escola que a gente quer ter, o ensino que a gente quer ter? Então isso foi discutido com os menores. Isso abriu as portas, abriu os olhos deles para eles discutirem com a gente a necessidade que eles estavam vendo de ocupar. E aí por isso que a gente ganhou tanto apoio, porque os alunos viram que era necessário a gente estar ali. Não era só pelas 94 escolas que iriam fechar, é pelo estado que as escolas abertas estavam. Como a gente estudava? Qual era o ensino imposto por eles? (FRAN)

Identificamos no depoimento da Fran duas coisas importantes. Primeiro ela disse que com a ocupação da escola descobriram espaços e uteis da escola que não eram usados no ensino deles e delas e, em segundo lugar, que a discussões políticas que começaram a desenvolver, fundamentalmente, com os mais novos ajudou para aprofundar as reivindicações do movimento, usando as palavras dela mais uma vez:

“Não era só pelas 94 escolas que iriam fechar, é pelo estado que as escolas abertas estavam. Como a gente estudava? Qual era o ensino imposto por eles?.” (FRAN)

Num sentido parecido, Eduarda disse que: “Então para o governo não importava se era a melhor escola e se iria fechar o noturno do ensino médio daquela escola. Para ele era assim, “vou cortar gastos”, assim como já vinham cortando [...]” (EDUARDA)

No mesmo sentido colocado pela Eduarda no depoimento anterior, outro aluno se referiu também ao tema do recorte de gastos, inclusive aprofundou em outras lógicas da privatização da educação, só que isso ele disse que conseguiram perceber muitos desses elementos com as discussões posteriores à conjuntura de 2015:

> É, acho que, primeiro, o que é mais claro, assim, é corte de gastos, né? É isso, era economizar dinheiro. Vai fechar escolas, vai superlotar mais as salas, vai tirar turnos, enfim, eles iam lotar mais as salas – as salas que já tem mais gente do que era para ter, que é 40 pessoas, já tem a mais, ia ficar mais ainda – e não tem uma explicação racional para isso. É uma coisa totalmente para cortar gastos, tirar dinheiro, investir menos na educação. Então acho que começava por aí. Aí a gente pode pensar em uma série de outras coisas que tem a ver. Existe, há um tempo, uma coisa de privatização das escolas e a gente foi percebendo que tem muito a ver. É um desmonte da educação e aí começa, ao mesmo tempo, a ter empresas para investir. O Itaú começa a investir em escolas, dar livro didático, não sei o que, a gente vai vendo que vai criando um vínculo entre escolas públicas e empresas que, enfim, tem todo um projeto de privatizar. Mas isso é bem mais a fundo, é uma coisa que a gente foi percebendo depois de 2015, não era na hora, assim, tipo, “ah, essa reorganização ela quer privatizar as escolas”, não é assim, não é tão. (FELIPE)

Assim também, outra aluna numa linha parecida com a exposta o Felipe no relato anterior nos disse:

> [...] a princípio, nesse momento, era só contra o projeto de reorganização escolar, que previa a divisão das escolas em ciclos. Tipo, tal escola seria só do ensino médio, tal escola só do ensino fundamental, tal escola não sei o quê. Só que, qual era a questão? Em termos concretos, isso não faz diferença nenhuma e talvez fosse até melhor, do ponto de vista da racionalização e da organização das redes das escolas públicas, mas a gente sabe que não é esse o “x” da questão, né? Não é isso que garante que a educação vai ser boa ou não. Então, ao mesmo tempo em que inúmeras salas eram fechadas, superlotavam outras salas [...] Inclusive, porque a gente acompanha um processo de reorganização e reestruturação do currículo que também está muito ligado a um processo também paralelo de privatização das escolas, privatização do ensino. (ISABELLE)

Por último, um elemento novo que adicionou outro estudante em relação aos questionamentos feitos pelo movimento se relaciona com a falta de democracia no desenvolvimento da proposta de reorganização escolar, segundo o Gustavo:

> Só que o que a gente questionou foi o seguinte, ele anunciou isso com tudo já decidido. Ele não sentou e fez um debate, uma conversa, amplamente com os

> docentes, com os pais e os alunos. Ele simplesmente deu a ordem de cima para baixo e disse, "vai ser assim a partir do ano que vem", entendeu? Então como ele não teve esse diálogo, essa conversa com a sociedade, os estudantes, os professores, para decidir o que era melhor ser feito e apenas decidiu de cima para baixo, aí a gente se revoltou e não aceitou. (GUSTAVO)

Em síntese, depois de analisar o discutido com os e as alunas em relação às demandas do movimento secundarista na conjuntura de 2015 em São Paulo evidenciamos a existência de uma oposição fechada à reorganização escolar devido ao fato de que essa medida teria por consequência o fechamento de várias das escolas, embora dois aspectos que conseguimos observar é também a demanda por uma maior democratização, reivindicação que foi mencionado devido ao fato de que a reorganização escolar, e o sistema educativo em geral, são impostos pelas autoridades desde encima para baixo e sem consultar aos outros atores educativos como são os pais, as mães e os e as alunas das escolas e, junto com isso, depois dos processos de discussão desenvolvido no interior das ocupações pelos e pelas estudantes, eles também conseguiram identificar como um problema da educação os processos de privatização que são impostos.

Em relação a esse tema, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) explicam:

> Estas são apenas algumas denúncias entre muitas, seria impossível citar todas aqui. Todas elas são muito semelhantes e vêm de ocupações em todas as zonas da capital e também de outros municípios, confirmando que a prática não se limita à capital e revelando um padrão da gestão das escolas estaduais em São Paulo. Trata-se também de mais um aspecto da falta de transparência da gestão da educação estadual, que se estende desde o nível micro da unidade escolar até as decisões centralizadas na Secretaria de Educação, como é o caso da própria "reorganização". E além da falta de transparência, casos como o citado acima revelam como as diretorias funcionam na base de privilégios que reforçam a hierarquia entre "Estado" e "comunidade".
>
> Os estudantes não deixaram passar estes fatos: começaram, cada vez mais, a parecer novas pautas além da "reorganização", tanto de demandas internas a cada escola quanto de democratização da gestão escolar em geral. (p. 146)

Para continuar a análise da experiência do movimento secundarista de São Paulo esse ano, parece-nos importante pontuar em relação à privatização da educação, que mesmo tendo sido um problema reconhecido por vários dos e das secundaristas entrevistadas, um posicionamento político explícito contra o neoliberalismo na educação e, na sociedade em geral, não existiu por parte do movimento secundarista como um todo, enquanto a diferença do que observamos na experiência de Santiago a luta contra o sistema neoliberal era uma das pautas. Aparece desde modo o questionamento de por que as e os estudantes não colocaram essa pauta?

Antes de responder a isso, pensamos que apropriado lembrar que num dos depoimentos da Eduarda antes revisados, ela refere-se à negação do político dentro do movimento, particularmente, de evitar mostrar para a população uma proximidade com as esquerdas, especificamente com o PT. É nessa negação da política que pensamos poderíamos encontrar a resposta, pois outros secundaristas também se referiram a isso.

A mesma estudante em outra parte da entrevista também se referiu ao tema político, mas aprofundou que:

> Nós nunca quisemos envolver política na escola, até para não passar uma imagem ruim para quem estava ao redor, para os pais, para a população, para os comerciantes ao redor. Porque eles tinham isso de que… o PT aqui sempre foi odiado, né? No Brasil, desde há uns anos, aqui tem sido temido. Então, tudo o que estava acontecendo eles tinham por baderna, eles tinham por "é o PT que está à frente", "são os professores esquerdistas", "petistas". Então, para não passar essa imagem, a gente evitava qualquer envolvimento político. (EDUARDA)

Assim, podemos observar que o movimento tentou se posicionar não a favor nem próximo às correntes de esquerda, particularmente do PT, para evitar problemas com os outros setores sociais que os estavam apoiando, pois na maioria da população existia um rechaço da esquerda tradicional.

Mas um depoimento interessante nessa mesma linha é o do Felipe, quem disse:

> E, ao mesmo tempo, em certo sentido, a gente também não queria ter tanto essa dimensão, porque, é isso, se a gente caísse em debates ideológicos, não ia ter luta. Não dá, porque tinha muito… tinha essas organizações que são socialistas, tinha muito anarquista e tinha gente que não era nada, tinha até gente que era de direita, eventualmente, não era uma luta ideológica em certo sentido. É claro que no fundo ela é, né? A gente sabe que no fundo ela é, mas a gente não ficava reivindicando isso. (FELIPE)

Do relato do Felipe observamos que eles perceberam que era inapropriado tentar aprofundar as discussões para outros temas políticos ou ideológicos devido ao fato de que eles sabiam da falta de formação política de muito dos e das colegas ou diretamente que alguns tinham posições diferentes, assim entrar nessas discussões acharam que poderia afetar de forma negativa à unidade do movimento e produzir rachas.

Outro aluno que também reconheceu essa problemática foi o Gustavo:

> Então a gente tinha uma certa formação política, algumas opiniões já formadas, mas a gente ainda estava em desenvolvimento. A ocupação em si, o movimento das ocupações, foi muito importante para ajudar a consolidar também a visão política dos alunos. Porque não eram todos que, não era uma hegemonia de esquerda, entendeu? Não era uma hegemonia de pessoas que tinham posições de esquerda. Tanto é que hoje tem muitos ex-colegas meus que têm uma visão um pouco mais à direita, no viés político. (GUSTAVO)

Assim, mesmo que não sendo objeto da nossa pesquisa, podemos observar que no ano de 2015 já existiam correntes de direita no interior do movimento estudantil, porém elas ainda não possuíam a força para colocar suas pautas. Sobre essa questão, outra aluna nos apresenta um olhar de mais longo prazo, pois ela reconheceu que no interior das organizações mais tradicionais a direita não conseguiu disputar o movimento, mas anos depois ganharam força.

> [A direita] não, nada assim que atrapalhou as nossas ocupações. Mas eles eram contra, né? Eles não ocupavam a UPES essa época. Eles entraram pra UPES agora, nesse congresso. Foi o primeiro congresso que eles participaram. (NICOLE)

Então, é possível afirmar que o rechaço à reorganização foi a pauta principal do movimento esse ano, mas produto das discussões políticas no interior das ocupações conseguiram desenvolver posicionamentos em defesa da educação com um direito e a luta por uma gestão escolar democrática. Junto com isso, emergiram outras posições que reconheciam a privatização da educação como o enfoque político que originava os problemas das escolas públicas, tais como: a infraestrutura e as parcerias com bancos ou outras entendidas privadas, embora esse posicionamento político de alguns secundaristas não conseguiu avançar consequência da existência de correntes de direita ou mais conservadoras, as que mesmo ainda incipientes conseguiram evitar um avanço para a esquerda do movimento.

Por último, pensamos que é importante fazer um parêntesis no nosso trabalho para apontar a disputa que fizeram algumas correntes conservadoras ou de direita emergentes no interior do movimento no ano de 2015, pois essas correntes conservadores poderiam ser outra consequência das jornadas de junho que não consideramos e também outro elemento para entender o avanço do conservadorismo no Brasil, particularmente na juventude paulista. Consideramos esse elemento essencial para compreender o desenvolvimento posterior do movimento secundarista brasileiro devido ao fato de que o conservadorismo poderia significar uma incipiente configuração de outra cultura política a qual foi ainda pouco estudada e que disputava às correntes autônomas a hegemonia do movimento num contexto de crise das entidades estudantis e da política tradicional em geral.

3.2. O interior das ocupações.

Antes de analisar as ocupações das escolas em São Paulo cremos importante lembrar que, a diferença do caso de Santiago, ocupar uma escola não era parte do

repertório de mobilização do movimento secundarista motivo pelo qual quando os e as estudantes decidiram utilizar essa estratégia era algo totalmente novo. Assim, foi um grande risco o que assumiram quando decidiram trancar as portar e passar a se responsabilizar pela escola, pois eles não sabiam qual poderia ser a resposta dos outros atores, principalmente o governo, o qual reprimir de forma mais violente ainda da mostrada nos protestos nas ruas. Por outro lado, a ocupação também significava uma maior força para resistir, ou seja, o envolvimento de uma maior quantidade de participantes para manter a escola ocupada, ponto complexo devido ao contexto no qual os protestos nas ruas não estavam funcionando e já alguns colegas começavam a se desmotivar. Assim, pensar as ocupações das escolas nesse ano tem uma carga importante associada à inovação que significou sua utilização por parte do movimento secundarista, mas também produto de todo o anterior, possivelmente, deveram existir uma diversidade de problemas para os quais procuraram soluções a partir das suas experiências e parcerias.

No item a seguir se apresenta a análise das práticas politicas e educativas que os e as estudantes desenvolveram durante as ocupações das escolas em São Paulo. O item se estrutura em quatro eixos que se relacionam com a análise feita no ponto anterior, os eixos deste item são: as diferentes formas como começaram as ocupações, as organizações entre escolas que se criaram ou fortaleceram, a organização interna ou cotidiana das ocupações e os sentidos educativos que podem se resgatar a partir das práticas e aprendizagens das e dos atores secundaristas.

3.2.1. A gestão de uma ideia e a criação de um contexto.

As ocupações das escolas, como já dizemos, foi uma experiência nova para o movimento secundarista de São Paulo e também do Brasil em geral, pois nunca os estudantes tinham usado esta estratégia como parte de seu repertório de mobilizações. Assim, resulta interessante, antes de analisar as práticas desenvolvidas nas ocupações, revisar como foi que o movimento gestou a ideia. Deste modo, no item a seguir apresentaremos primeiro como a ideia de ocupar as escolas se desenvolveu e seguidamente analisaremos o começo de algumas ocupações.

3.2.1.1. A gestão da ideia.

Uma das estudantes nos contou que a ideia de ocupar foi colocada por um coletivo de estudantes e começou a ser discutida pelas bases do movimento a partir de um documento proveniente da Argentina e que descrevia o acontecido no Chile durante a Revolta dos Pinguins no ano de 2006:

> Só que eles entraram em contato com esse documento que, na verdade, foi escrito pelos estudantes argentinos, que é o Manual de como ocupar uma escola. E a gente tinha esse manual traduzido dentro do Mal Educado há muito tempo, na página do Mal Educado, no blog do Mal Educado. E aí o que aconteceu foi que a gente começa, "não, agora é a hora de ocupar as escolas aqui no Brasil", né? Assim, "será que dá para fazer ocupação de escola? Será que dá para ocupar?". Porque dentro desse processo histórico da esquerda brasileira, as ocupações em prédios públicos, *etcétera,* elas tiveram muito o seu fim no momento em que o Lula venceu. Porque daí ele consagra um processo de institucionalização da *práxis* militante da esquerda brasileira, né? (ISABELLE)

Do dito pela Isabelle se resgata o contexto histórico no qual a ideia foi desenvolvida, pois disse que, mesmo que as ocupações das escolas sendo uma estratégia nova, a ocupação de prédios públicos era parte do repertório de outros movimentos, mas na conjuntura histórica da esquerda e dos movimentos sociais brasileiros havia desaparecido produto da institucionalização das lutas sociais. Resultado deste cenário geral a ocupação da escola mais do que certezas, trazia dúvidas em relação a sua efetividade.

Por outro lado, o movimento secundarista também já começava a mostrar um desgaste depois de várias semanas de mobilização nas ruas, a nula efetividade até esse momento e a forte repressão policial.

> E o que a gente viu foi que as manifestações não iriam durar muito, não dava para manter tanta coisa, a galera perdia aula, aí o que a escola começou a fazer era: ligava para os pais dos alunos que faltavam, "ó, seu filho faltou, ele tá na manifestação". E aí os pais ficavam putos com os alunos. A gente viu que não iria durar muito, a polícia começou a reprimir, a gente não conseguia tanto apoio da mídia, a mídia não estava passando tanto. Enfim, a gente viu que com manifestação a gente não iria conseguir barrar a reorganização. E aí tinha essa ideia de ocupar e foi daí, assim, que surgiu. (FELIPE)

Assim, segundo o Felipe, a primeira estratégia para manter as mobilizações foi o fortalecimento das manifestações regionais:

> [...] aí a gente fez essas quatro manifestações, acho, e aí começou a fazer até manifestações regionais, assim. Tipo, por exemplo, lá na zona oeste, as escolas de Pinheiros iam se juntar, porque começou a ter muita coisa, as manifestações começaram a ser grandes, mas começaram a ser desgastantes, assim. É difícil juntar, São Paulo é muito grande, né? É difícil juntar todo mundo no centro para fazer alguma coisa; aí começou a ter umas repressões,

> né? O segundo ato já teve repressão, aí o terceiro ato acho que também, o quarto também, começou a ficar uma coisa meio, tipo, "a gente não vai conseguir manter assim". Então a gente começou a fortalecer essas manifestações regionais, então junta duas, três escolas e o que a galera estava fazendo – isso já desde o começo, que foi acho que o decisivo –é que a galera ia na escola, na frente da escola, em dia de aula (porque as manifestações, só a primeira era feriado, a partir da segunda não era mais feriado), era, tipo, a galera marcou, ia de manhã, todo mundo chegava lá na escola e falava, tipo, "não, não vai entrar, não vai entrar", aí entrava algumas pessoas mas, sei lá, 200, 300 iam para manifestação juntas (FELIPE)

Paralelo ao fortalecimento dos protestos nos territórios o movimento começou a criar um ambiente propicio para as ocupações, dessa forma o primeiro passo foi massificar a ideia vinda do Chile. Segundo a Isabelle: "[...] a gente começou a fazer esses mosquitinhos, esses panfletos pequenos que a gente simplesmente levava e são fáceis de distribuir, é bastante sintético, e a gente começou a pautar a questão da ocupação" e depois, quando o movimento havia crescido: "a gente usava, para fazer as reuniões antes das ocupações, o filme A Revolta dos Pinguins, do Pronzato, né?". (ISABELLE)

Dessa maneira o movimento conseguiu dar o passo para discutir como ocupar as escolas:

> E, enfim, o que se começou a pensar nas escolas é isso, a galera começou a discutir muito que precisava ocupar e aí se falou, tipo, o Fernão, que é o Fernão Dias, que era uma escola mais mobilizada, assim, que estava indo muito aluno nas manifestações, tipo, "é aqui, assim, tem que ser essa escola". É uma escola muito grande, muito visada e estava muito forte, ia muita gente, tipo isso, 200, 300 pessoas todas as manifestações, fizeram manifestações regionais, lá estava muito insuflando, assim. E aí um pessoalzinho que era mais, estava mais à frente, assim, sei lá… é, o pessoal que estava mais envolvido, assim, falou, "é, tipo, é isso, tem que ser aqui, para ocupar tem que ser aqui, tem que ser a primeira", assim, ou tipo, é isso, "vamos, tal!", e aí decidiu ocupar. (FELIPE)

Na mesma linha que do relatado pela Isabelle e o Felipe, outra aluna sintetiza o processo na sua escola desta forma:

> Foi aí que começou a surgir a ideia, que veio a Revolta dos Pinguins na cabeça, que é sobre o movimento do Chile, dos alunos do Chile – só que eu lembro bem que a gente teve uma comunicação com a galera do Mal Educado, que é um coletivo que fazia jornal nas escolas e virou, depois, um coletivo militante de esquerda – e aí, em contato com eles, a gente começou a conversar e surgiu a ideia da ocupação. Até então a E.E. Diadema, que é a minha escola e é a primeira que ocupou, não sabia da existência de outras escolas que iam ocupar também. Então foi algo natural, a gente falou, "olha, fizemos isso, não deu; fizemos manifestações na região de Diadema, também não rolou; fizemos manifestações com assinatura, abaixo-assinado, não deu em nada; então, agora é a hora: se nada der certo, vamo ocupar". Foi essa a frase que eu disse, exatamente isso: "se nada der certo, vamos ocupar", e a galera simplesmente adotou isso e levou essa frase da brincadeira a sério. (FRAN)

Podemos evidenciar da análise anterior vários elementos que poderiam estar configurando, junto com outros, uma emergente cultura política estudantil participativa. Primeiro a importância dos coletivos autônomos como o GAS e O Mal Educado que desenvolveram uma estratégia de fortalecimento das mobilizações, a relevância outorgada aos estudantes dos territórios e não só colocar o foque no centro da cidade e, por ultimo, a posta em cena de uma série de práticas culturais, mosquitinhos, rodas de conversa, assembleias, documentários, através das quais criaram o ambiente para discutir as ocupações.

Mas que aconteceu nos lugares mais afastados de região metropolitana de São Paulo foi que a ideia chegou por meio da gestão das entidades tradicionais.

> […] foi uma ideia da gestão da Ângela também [UPES], ela, junto com os diretores, fizeram uma reunião e falou assim: 'ó, não vai ter jeito, a gente precisa fazer alguma coisa, a gente precisa parar o Alckmin, porque não pode passar essa reorganização' […] ocupar é, uma pressão política pra que a gente seja ouvida. Porque a gente não conseguiu chegar nele pra trocar uma ideia de boa, então a gente precisava ser ouvida de alguma maneira: vamos atrapalhar eles, então, se é aí que pega, né? (NICOLE)

Em termos gerais, podemos interpretar o descrito anteriormente como o aproveitamento de uma oportunidade política por parte do movimento estudantil secundarista, pois a gestão antidemocrática da reorganização escolar provocou o começo das mobilizações, contexto aproveitado pelas estruturas de mobilização secundaristas existentes, fundamentalmente as autônomas, para inovar no repertório e, assim emergissem as ocupações. Interessante também é pontuar como as organizações tradicionais aproveitam a falta de amplitude territorial das organizações autônomas para ter seus próprios ganhos políticos e se manter como um ator no interior do movimento, já que suas lógicas políticas perderam efetividade ao se enfrentar contra um governo que se negou a negociar.

3.2.1.2. O começo das ocupações em São Paulo.

Observando que ocupar a escola para os e as estudantes se tratava de uma ação na qual não possuíam experiência e só o precedente do movimento estudantil do Chile, parece-nos importante continuar revisando quais foram as estratégias seguidas pelos estudantes das diferentes escolas para conseguir uma ocupação bem sucedida.

A primeira escola em ser ocupada foi a Diadema seguida no mesmo dia pela Fernão Dias, embora, a partir dos relatos observamos que num começo a ocupação foi

desenvolvida da mesma forma. A seguir apresentamos como as e os estudantes lembram esse primeiro dia de ocupação.

A Fer, aluna da Diadema, nos contou que:

> Quando a gente decidiu ocupar, nós pensamos assim: "nós vamos precisar de uma massa que sustente essa ocupação". Então é importante eu explicar isso antes de explicar como é que foi a organização dentro da ocupação. Quando a gente teve a ideia, a gente sabia, tinha plena noção que não dava para expor isso para escola toda, "gente, a escola vai ser ocupada!". Não dava para fazer isso. Então a gente pensou assim, "vamos passar de sala em sala, sutilmente, e perguntar quem poderia dormir na escola". Foi exatamente isso, chegou em um, chegou em outro, "meu, sua mãe deixaria você dormir na escola?". Aí ele: "pô, para festa, claro que sim!". A gente falou, "não é festa, mas pô, se você topa dormir na escola, beleza". A gente já tinha uma noção de quem procurar, então não era qualquer pessoa, claro, a gente conhecia um ou outro, chamou os mais cabeça, que tinha mais maturidade e foi chamando. Deu em cerca de 20, 30 pessoas, 30 alunos do noturno. E aí a gente levou, em uma sala que estava vazia durante a noite, durante o intervalo de uma aula normal, chamou eles para conversa e falou: "Gente, tá rolando isso, a diretoria de ensino chegou com essa notícia, o CEFAM vai perder o noturno e a gente precisa fazer alguma coisa para o CEFAM não fechar. Vocês topam ocupar a escola?". Com quem disse que topa, a gente combinou reuniões fora da escola e se organizou internamente [...] Tinham essas equipes, e aí a gente decidiu: "Vamos ocupar, então. Para que a escola não fale, para que ninguém fale que a gente entrou na escola sem permissão, vamos entrar às 19h, que é o horário da nossa aula normal". Sete horas era a hora que a gente entrava no noturno. Então a gente só entrou na escola, o movimento foi esse: "entramos na escola, a gente só não vai sair". E aí, assim que a gente entrou na escola, nós pedimos que ninguém subisse para as salas, que ficassem lá embaixo para gente dar notícia. A coordenadora já ficou, "meu Deus, o que está acontecendo aqui?!" – a gente falou, "calma que a gente vai explicar" – puta, putaça já! E aí a gente pediu que todos ficassem lá e a gente fez uma reunião e uma colega foi a que expôs a ocupação. Ela subiu numa cadeira [...] Então rolou um desentendimento, "meu Deus, o que vai acontecer?", a polícia começou a chegar porque a coordenação não queria, eles chegaram com armas nas mãos para adolescentes e jovens… mas ok. A gente tinha se preparado antes disso com um autorização, então os alunos já tinham essa autorização em mãos, que era uma autorização onde falava que os pais permitiam que os alunos dormissem na escola: o pai e o aluno já tinham assinado. Então qualquer argumento que a nossa coordenação tentasse jogar para gente seria totalmente inválido [...] Então a gente mostrou para ela, "todas as autorizações estão aqui, a escola está sendo ocupada". A gente começou ocupando o… no intervalo, tem um pátio que é coberto, tudo, e a gente falou: "Como só o noturno está ocupando, a manhã e a tarde" – os outros dois períodos – "também precisam saber o que é isso. Não tem alunos menores do que a gente aqui" – os menores eram da 8ª série – "então a gente precisa mostrar para eles o que é isso". Então, no início da ocupação – a nossa ocupação foi parcial, a gente permitia que tivessem algumas aulas – nos primeiros dias de ocupação, foi assim: a gente estava ocupando o pátio, ficavam as barracas, os alunos, alguns professores iam visitar a gente, às vezes [...] E aí, quando a gente já conseguiu ter aquele trabalho de base, ter conversado com os alunos, explicado para os menores que "gente, a ocupação é isso, nós estamos fazendo isso para vocês, a gente não quer que o CEFAM feche para vocês estudarem aqui, como a gente teve oportunidade de estudar, é por isso que nós estamos aqui ocupando, está sendo totalmente… essa ocupação não está degradando nada da escola, nós estamos cuidando dela, aliás" [...] depois desse tempo que a gente conseguiu conversar com os menores, explicou para eles a necessidade de estar ali e eles entenderam,

> depois a gente fez uma reunião à noite. Toda semana a gente tinha uma reunião para definir o que estava rolando, como é que estava a ocupação, como é que estavam as ocupações externas, e aí a gente fechou a decisão: "A gente vai fechar o CEFAM totalmente, agora. Não haverá mais aulas". (FRAN)

Outra estudante da escola Diadema nos disse:

> Nós não ocupamos e fechamos a escola, ela ficou aberta. Então os alunos foram no dia seguinte, eles tinham aula normal e aí era outra coisa que a gente tinha em mente, como lidar com os pais e com as crianças pequenas vendo aquilo ali acontecendo. O que eles levariam em consideração ali? Será que são um bando de adolescente que está ali badernando ou adolescentes que estão ali lutando pelos nossos direitos para a gente continuar estudando aqui? Então essa era a nossa maior preocupação a princípio [...] Aí depois veio as outras, de como que lidaríamos com as crianças, era o principal, isso era uma coisa que a gente pensava muito, porque a escola não foi fechada quando a gente entrou. (EDUARDA)

Assim, dos relatos da Fran e a Eduarda podemos identificar várias caraterísticas de como foi ocupado o CEFAM: primeiro, existiu uma espécie de comissão pora planificar a ocupação de forma secreta para evitar que a direção soubesse, segundo; devido a que só o noturno seria fechada nessa escola pela reorganização, só foram eles elas as que ocuparam o primeiro dia, terceiro; não ocuparam toda a escola, só parcialmente, quarto; para evitar o despejo fizeram uma autorização assinada pelos pais e mães, quinto; a escola continuou sendo usada pelas turmas de manha e tarde, estratégia usada com o objetivo de informar ao resto da comunidade da escolas sobre a situação e, por último, a decisão de ocupar toda a escola foi feita numa reunião depois de vários dias na qual participaram estudantes de todas as series e não só do noturno.

Em relação á experiência da escola Fernão Dias, a Isabelle e o Felipe nos contaram que a ocupação começou desta forma:

> [...] a gente pensou é que a gente não podia fazer isso [uma assembleia], porque se a gente decidisse um dia ocupar, a escola não ia deixar, ia ter polícia no dia [...] Então o que a gente começou a fazer é, "vamos reunir as pessoas mais próximas, decidir só essas pessoas", que foram isso, 15, 20 pessoas. Aí o que a gente falou é, "a gente vai um dia, tranca a escola, tal, só deixa entrar aluno e aí, lá faz a assembleia". Com a escola praticamente ocupada, a gente faz a assembleia, se os alunos decidirem não ocupar, a gente sai e tem aula normal, se os alunos decidirem ocupar, aí fica ocupada. A gente meio ocupou para decidir, entendeu? Porque não dá para fazer uma assembleia com a coordenação lá na escola, isso era impossível. (FELIPE)

Assim, quando já tinham tomado a decisão de ocupar a escolas começaram um processo de planejamento, como disse a Isabelle neste depoimento:

> [...] na semana que antecede a ocupação do Fernão, eu acordei todos os dias, todos os dias, muito cedo e eu ficava, assim, na frente da escola, nem estudava lá, entendeu? Só tinha conhecido um monte de estudante que estava indignado com o processo de fechamento de sala e a gente estava

> participando junto, a gente fazia reunião, e aí como eu não era da escola eu podia chegar mais cedo lá, e depois eu ia para a minha escola, e aí eu ficava lá e anotava toda a trajetória do cara que levantava, que horas que ele vinha na frente para varrer as folhas, que horas que a diretora chegava, que horas não sei o que lá… e aí a gente… assim, a ocupação do Fernão foi uma ocupação planejada. E, claro, planejada pela gente, entendeu? Junto, assim, a gente e os estudantes da escola. Não só do Fernão, né? A Maiana que não era do Fernão também, mas ela foi ocupante do Fernão, né? Então tinha esse processo, assim, tinham essas reuniões, que eram reuniões abertas [...] (ISABELLE)

Seguido do estudo da cotidianidade da escola antes dela abrir as portas os e as alunas decidiram ocupar o prédio, fato que foi relatado pelo Felipe desta forma:

> [...] a gente entrou na escola era, sei lá, 5h40 da manhã, não lembro exatamente, trancou os portões, aí a partir disso já não deixou entrar quem… primeira, sei lá, a pessoa da coordenação, a secretária, que chegava às 6h, a aula começava às 7h, a gente já não deixou entrar, tipo, "ó, não vai entrar hoje". Aí trancou cadeado, enfim, fez todo um esquema lá de fazer os alunos entrarem pela porta de atrás, em vez de entrarem pela porta da frente. Então algumas pessoas fecharam, ao mesmo tempo em que outras ficavam, "ó, gente, é por lá que entra hoje", tal. E a galera não estava muito entendendo, mas aí foi começando a perceber, aí já se falava de ocupação e tal. E aí juntou todo mundo na entrada por trás, que dá logo em uma quadra, então foi juntando todo mundo na quadra, os alunos. Aí teve aluno, alguns, que já ficaram irritados e foram embora, falaram, "não, não sei o que, vocês estão errados", tal, e foi embora; e teve aluno que era contra, mas foi votar, enfim. A maioria dos alunos entrou. (FELIPE)

E depois que os e as alunas entraram na escola decidiram:

> Então, aí a gente se dividiu lá para explicar o que estava acontecendo, falam os, "ó, gente, para quem não sabe, a reorganização é isso, isso e isso". A maioria das pessoas já sabia, porque já tinha tido manifestação, mas, enfim, aí explicou o que era, tal e falou, "aí surgiu a ideia de ocupar, não sei o que, a gente tá pensando em ocupar, tem várias escolas falando sobre isso, a gente acha que é importante, é uma medida". Aí falou, "o pessoal do Chile fez isso e ganhou, não sei o que, o pessoal da Argentina fez isso, tal, tal, tal", explicou, e aí falou, "então é isso, a gente tem essa ideia de ocupar, quem vota em ocupar?". A grande maioria votou em ocupar, e alguns poucos votaram em não – tem até vídeo disso ai, é mó legal. (FELIPE)

Observamos da experiência contada pela Isabelle e o Felipe que a ocupação também foi planejada antes por um grupo de estudantes, mas a diferença da preparação feita na Diadema, não todos eram alunos do Fernão e os preparativos envolveu outro tipo de preparação, pois eles planejavam ocupar toda a escola. Assim, antes de ocuparam fizeram um estudo da rotina da escola para no momento de entrar se encontrassem a menor quantidade de pessoas no interior.

Mas, depois que a escola foi ocupada, os e as estudantes enfrentaram uma situação que os complicou. A Isabelle comentou que:

> [...] nos primeiros dias, o Fernão teve um cerco policial, não sei se você sabe disso, mas ninguém podia entrar e ninguém podia sair [...] Basicamente a

> polícia fez uma corrente em torno da escola e nenhum estudante podia entrar ou sair. Você entende? Assim, os estudantes ficaram lá dentro meio que, literalmente, presos. Então as imagens que existem das pessoas penduradas no portão ali da escola, com muita gente e tal, é isso, um cerco policial. Você já viu uma coisa dessa? Eu nunca tinha visto uma coisa dessas. E, para mim, aquilo foi um negócio, caralho, que porra é essa? Como assim? Entende? Olha só mesmo para que serve, né? Um cerco, assim, dos estudantes para dentro da escola, não podia nem voltar para casa, cara. E falavam assim: "olha, se vocês forem sair daí, vocês vão direto para a delegacia". Assim, ninguém vai querer sair de lá, né? E aí ficou. (ISABELLE)

O Felipe em relação ao cerco policial também lembrou que:

> Então, é que, assim, também isso foi muito importante nos quatro primeiros dias, que a polícia cercou. Depois do quarto dia, a polícia foi embora, na sexta-feira. Eu posso explicar isso melhor, eu acho que é bem interessante, foi uma coisa bem doida. Porque é isso, aí botaram esse capitão aí, cercaram a entrada e a saída da escola e ele começou a negociar com a gente, "ah, então, blábláblá, blábláblá, a gente tal, vocês tão aí, isso é irregular, é patrimônio…". Enfim, jogando um monte de coisa. A gente, "ó, a gente não vai sair, tal". Aí ele falou assim, "ah, beleza, ó, vamos fazer um acordo". Ele pegou um ônibus, esses ônibus de linha, normal, sabe, ônibus assim? Colocou na frente da – ele, assim, chamou, né? Parou um ônibus na frente da escola – aí ele falou assim, "ó, eu vou fazer uma proposta para vocês, entra todo mundo agora nesse ônibus, a gente leva para delegacia, ninguém vai ser preso, só vai fichar vocês, só para uma medida de controle, e vocês vão para casa depois; sai todo mundo, deixa a escola, aí, tal; vocês fazem isso ou o Choque está vindo" – o Choque, sabe, é a polícia especializada em repressão – "o Choque está vindo aí e vai tirar todo mundo na força, vocês podem escolher". Falou só isso, assim, e é isso. Aí o porta-voz leva para gente, tipo, e em choque assim, né? (risos). Tipo, "fudeu, a gente vai apanhar", e a gente já conhecia o Choque, assim, de manifestação, os caras são muito brutos. (FELIPE)

Pese ao complicado da situação, pois além de colocar em risco a efetividade da ocupação, os estudantes enfrentavam a violência policial por meio de propostas não muito claras e as ameaças de despejo violento da tropa de choque se eles não saírem. Embora essa situação crítica para o movimento gerou um espaço que foi utilizado para a massificação das ocupações, aspecto que é explicado pela Isabelle:

> E aí, ao mesmo tempo em que isso foi bastante complicado, isso criou um espaço na frente da escola que era também muito vivo. Então muitas outras pessoas, das escolas de outras regiões, de outros lugares, ouviram falar daquilo, foram para a frente da escola. E aí a gente conheceu muita gente assim. Então, por exemplo, desse processo, a gente acabou ocupando outras escolas…. dessa mesma… essa coisa, as pessoas iam lá na frente, a gente trocava uma ideia e aí, no dia seguinte, a gente ocupava[...] (ISABELLE)

Por outro lado, uma aluna de outra escola, a qual foi ocupada depois de algumas semanas das primeiras ocupações e a qual estava muito influenciada pela UPES, contou-nos que para preparar a ocupação:

> […] era muito sigiloso, a gente tinha que fazer tudo no sigilo, porque ninguém podia saber que ia acontecer uma ocupação, entendeu? Tipo assim, as pessoas podiam saber só lá na hora, aí a gente foi muito cuidadoso com

> isso, também, de não podia deixar que as pessoas soubessem, se não não ia dar certo […] a gente se reuniu, tipo, várias vezes, antes, né? (NICOLE)

E lembrou que no dia da ocupação:

> […] foi a gente mesmo da UPES. Tinha uma menina que ela era vice-presidenta regional de lá, aí ela conversou com uns 2 estudantes da escola, entrou ela e mais 2 estudantes, que eram da escola mesmo, aí eles trancaram tudo, aí meu amigo começou a falar lá em cima, entendeu? Aí a gente falava: 'vamos fazer uma assembleia, agora, pra decidir'. E aí todo mundo entrou na escola, aí a gente fez assembleia, aí a maioria das pessoas quis a ocupação, aí quem não foi a favor da ocupação saiu da ocupação, e seguiu o baile. (NICOLE)

Finalmente, Gustavo, um estudante de uma das últimas escolas em ser ocupada se referiu à forma em como eles conseguiram manter a ocupação:

> A minha mesmo, quando foi ocupada, correu o risco de desocuparem à força, usaram de violência, os policiais tentaram forçar a entrada. Os próprios diretores, os dirigentes da escola, tentaram ameaçar, gravaram, faziam ameaças por fora. Só que a gente teve a sorte de ter o auxílio de um assistente social do próprio estado, que ele estava lá dentro, mas ele apoiava o nosso movimento. Porque a gente achava que, no geral, as diretorias estavam contra, mas tinha muita gente de dentro da diretoria que estava apoiando a gente, o nosso movimento. (GUSTAVO)

Podemos observar desta forma que as primeiras ocupações não foram desenvolvidas de uma forma padrão, embora alguns elementos comuns que podemos identificar é o sigilo das comissões que planejaram a ocupação e a assembleia de todos e todas as estudantes como mecanismo para confirmar a decisão se a escola ia ser ocupada ou não. Em relação a esses dois aspectos, pensamos que é interessante de olhar o sigilo como um momento no qual se faz explícita a negação da política institucional e, tal vez, como o avanço de uma emergente cultura política estudantil secundarista, pois é só com suas ferramentas que organizam a ação. Junto com isso, também podemos identificar um potencial democrático ao entregar à assembleia a decisão por manter a ocupação.

Por outro lado, em relação às diferenças entre as escolas podemos observar primeiro que cada uma delas deveu enfrentar problemáticas particulares, tendo cada uma que acudir a recursos diversos para conseguir manter a ocupação, porém o apoio popular foi um fator fundamental, como afirmam também outros pesquisadores:

> O apoio da sociedade foi vital para a manutenção das ocupações que dependiam de doações de alimentos, cobertores, colchões etc. O fato de escolas em regiões centrais terem mais visibilidade e, consequentemente, terem recebido mais doações, foi parcialmente compensado pela atitude solidária por parte dos estudantes: se uma unidade recebia excessos, estes eram compartilhados com outras unidades de ensino. Além de receber doação material e de aulas e oficinas, as escolas receberam também apoio jurídico,

> com cadastros de advogados para uma eventual defesa dos alunos. (JANUÁRIO; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 19)

Deste modo, o dito por Gustavo cobra muito sentido:

> Então as primeiras noites são muito difíceis em qualquer escola que fosse ocupar e quando a gente conseguiu consolidar essas duas foi um primeiro passo, porque foi uma coisa que a gente não estava esperando. A gente achou que no primeiro dia iria ser derrubado, mas conseguiu consolidar as ocupações. Consolidadas, a gente poderia começar a espalhar para as próximas. E, o que acontece, quanto mais aumentava o número de escolas ocupadas, mais forte a repressão ficava, porque, quando uma próxima escola tentava ocupar, a polícia tentava impor uma força suficiente para expulsar os alunos antes que a ocupação se consolidasse, entendeu? Por isso que no começo a gente precisou muito do apoio popular e a gente ganhou esse apoio justamente por esse cansaço dos funcionários públicos em geral e pelo cansaço dos alunos, que a maioria dos alunos apoiava. E a gente conseguiu muito apoio popular também devido à violência com que o Alckmin tratou do assunto. (GUSTAVO)

Finalmente, gostaríamos antes de fechar este apartado no qual nós analisamos alguns dos primeiros dias das ocupações de diferentes escolas com um depoimento de uma das alunas entrevistas, pois nele se refere às expectativas que o movimento tinha em relação às ocupações e o que conseguiram na realidade:

> E aí eu lembro que um amigo virou para mim e perguntou, porque a nossa ideia era fazer com que a tática se massificasse, né? A massificação da tática. Aí um amigo meu perguntou: "ah, Isa, o que você acha que seria a massificação da tática? Quantas escolas você acha que seria a massificação da tática e dizer que deu certo o nosso plano?". Eu falei, "ah, umas quinze" (risos), umas quinze acho que está bom, né? Aí a gente estava acho que na sexta ocupação e "eram umas quinze", né? E aí depois teve mais de duzentas, né? (ISABELLE)

3.2.2. A necessidade do Comando das Escolas Ocupadas.

Os diferentes começos identificados na análise anterior nos mostraram como elemento central a prática de princípios e lógicas subterrâneas que apareceram para disputar as lógicas das organizações tradicionais, assim resulta importante continuar aprofundando essa discussão agora em outro campo da organização do movimento. Como revisamos anteriormente, no interior do movimento secundarista podemos observar dois atores que desenvolviam estruturas de mobilização diferentes, por um lado, as entidades tradicionais e, pelo outro, algumas organizações de caráter autônomas as quais, pese a sua falta de trajetória, conseguiram se posicionar e aproveitar a oportunidade política da conjuntura. Assim, no ponto a seguir discutiremos se esses incipientes princípios e lógicas autônomas desenvolvidas por alguns setores do movimento conseguiram se ampliar criando estruturas de mobilização autônomas entre as escolas ocupadas.

Para começar a analisar se o movimento secundarista conseguiu construir organizações autónomas entre as escolas ocupadas, um primeiro elemento que observamos foi o reconhecimento da necessidade de criar organizações deste tipo por parte dos e das estudantes. Nesse sentido, um dos alunos entrevistados disse:

> Tipo, não achou que iria conseguir ficar mais de um dia e aí, no fim, ficou 2 meses, né? (risos). Mas também teve a ver porque, assim, no dia seguinte – já tinha tido a Diadema – aí a Fernão ocupou e, no outro dia, ocupou uma que chama Salvador Allende, na quarta-feira; e aí na quinta, até sexta-feira, que foi a primeira semana, tinha nove escolas já ocupadas, que a gente nem… algumas a gente tinha um pouco de contato, algumas nem sabia direito, assim; a galera viu e ocupou. Aí chegou na sexta-feira e falou, "pô, a gente já tem nove escolas ocupadas, acho que o negócio vai ser grande". (FELIPE)

No depoimento de outra aluna podemos identificar que tentavam se comunicar ou ir nas outras escolas todos os dias, pois a participação de todos e todas era importante:

> A Fernão Dias era uma escola que a gente se comunicava muito, muito, muito. Então eles ficavam bastante no Fernão, eu cheguei acho que a ir duas vezes no Fernão com eles. Então cada dia a gente tentava ir em uma escola para poder interagir com os alunos, para poder ver o que eles queriam, o que nós queríamos, a gente tentava unir as ideias para estar ali junto, né, lutar junto. Era bem legal. (EDUARDA)

Dessa forma podemos observar que:

> O que acontece é que quando as ocupações passam a acontecer, a gente começa a forjar uma prática militante de uma maneira mais ampla e mais generalizada por escolas de São Paulo inteira. E aí é isso, como a luta tinha essa característica de ser bastante descentralizada e tal, né? Assim, várias ocupações espalhadas pela cidade, como é que a gente, de uma certa forma, garante uma coesão mínima possível para esse processo de luta? Através de uma tentativa de articulação dos rumos gerais deste movimento. Então aí vem a ideia de fazer o Comando, né? A gente passa a encontrar as pessoas, dois representantes de cada ocupação, para tentar articular e pensar coisas, então, qual é o nosso próximo passo enquanto um coletivo mais amplo, do que especificamente do grupo de alunos que ocupou a escola "x". (ISABELLE)

Questão que pode ser respaldada pela Nicole, estudante que, mesmo participando de uma organização tradicional, reconheceu que o movimento esse ano as superou:

> Os estudantes eles se organizavam em seus municípios, a gente trocava umas ideias com eles, falando que precisava ocupar e eles se organizavam, os estudantes mesmo, né? Inclusive teve várias ocupações que não foram organizadas pela UPES, mas é também contra a reorganização, então partiu dos estudantes, também, algumas ocupações. (NICOLE)

Então, dos relatos anteriores podemos identificar como um primeiro elemento a necessidade de construir uma organização que agrupasse às diferentes escolas ocupadas, mas perece nos importante colocar que essa necessidade não emergiu desde um coletivo

em particular, mas foi identificada como fundamental para o fortalecimento do movimento.

Em relação a isso, Campos *et al* (2016) afirma que a primeira vez que os estudantes perceberam a necessidade de mostrar um movimento unido foi para enfrentar ao Poder Judiciário dada a ameaça de despejo da Escola Fernão Dias e Salvador Allende.

Por outro lado, podemos observar a existência de uma disputa entre a política estudantil tradicional e as lógicas de organização autónoma, pois como disse a Isabelle:

> [...] a gente buscava outras formas de se organizar e essas outras formas eram carregadas de princípios que são mais do campo do autonomismo, autonomismo marxista, do marxismo heterodoxo, assim, a gente estava tentando reinventar uma lógica de organização, porque o PT, o MST e o MTST, com o seu processo de institucionalização castrou e imobilizou a classe trabalhadora. Porque aí tudo é negociável, né? Tudo tem que ser negociado, aí tem a liderança, então, "vem aqui a liderança, vem aqui e a gente negocia e tal". Tudo, assim, é a gestão da miséria, assim, né? Então, sei lá, a gente buscava se organizar e tentar pensar perspectivas para além desse limite da institucionalidade, da negociação, da reforma. (ISABELLE)

Questão que é respaldada por outra aluna, a qual afirmou que:

> [...] a gente tinha um pouco mais de dificuldade com isso, porque, em outras experiências, as uniões, UBES, UPES, essas entidades, não representaram os alunos como realmente deveriam ter representado. Elas fizeram reuniões com o governo, coligações às vezes, que não representavam toda a massa de estudantes. Então, por isso, a gente tinha um certo receio de que essas bandeiras entrassem nas escolas, para que não ficasse o nome deles. Por isso a gente sempre dizia, "isso é um movimento horizontal de estudantes e não tem nome; é um movimento livre e não tem entidades envolvidas". (FRAN)

Resultado dessas discussões é que resolvem criar uma nova organização, o Comando das Escolas Ocupadas:

> Então, o que a gente fez foi, a gente criou um Comando das Escolas Ocupadas, que a ideia era juntar todas as escolas ocupadas para decidir todo mundo junto o que ia fazer. Então seria um espaço em que iriam dois alunos por escola, levava as pautas da escola para lá, juntava todo mundo – então dois de cada escola, que ia dar muita gente – e aí tirava as coisas com as decisões de cada um. (FELIPE)

Espaço que segundo o lembrado por outra aluna:

> Durante as ocupações, nós nos reunimos em várias escolas para ter reuniões com todas elas que estavam ocupadas, então as Comissões de Frente – alguns alunos iam representando cada escola – e a primeira reunião que a gente teve foi no Fernão, inclusive, aí a gente deu o nome de Comando das Escolas Ocupadas. Tem até… a gente ainda tem a página no Facebook. (FRAN)

Mas, que a diferença das entidades tradicionais:

> [...] o Comando era um espaço de articulação, não era nem nada a mais, nem nada a menos. Articulava o movimento de uma maneira mais ampla [...] não existia, tal pessoa é A porta-voz, é O porta-voz. Não. Tanto que, por exemplo, se você vai pesquisar a resposta do Comando ao… à revogação do Alckmin, assim… na verdade foi uma mentira, né? O que existe em resposta à revogação dele foi vídeo que é um jogral. (ISABELLE)

Ou em palavras da Fran:

> Isso, não era tipo uma entidade fixa, não, com tudo direitinho, CNPJ, não era nada disso. Foi só um nome que a gente deu para a Comissão de Frente de cada escola, para que a gente pudesse se organizar internamente, entre os alunos e combinasse os dias dos atos, os próximos passos, foi isso, o Comando das Escolas Ocupadas. *Show*?! (FRAN)

Então, uma pergunta que emerge é como era que funcionava essa nova organização? Um relato que nos pode ajudar a entender isso de melhor forma é o dito pela Isabelle:

> E aí, o formato da reunião: a gente sentava em roda, todo mundo tinha tempo de fala, tinha uma pauta, tal, né? Todo mundo tinha voto igual. Era só para estudantes secundaristas, os estudantes não secundaristas não participavam das reuniões. Eram reuniões que a gente entrava dentro de uma sala de aula, geralmente, assim, cada semana era em uma escola diferente, entendeu? Era uma reunião que tinha um caráter mais semanal. (ISABELLE)

Ou como nos explicou o Felipe:

> [O porta-voz] era de cada escola, isso não tinha estabelecido, "tem que variar", mas o que tinha que ser é: não pode ser duas lideranças, são duas pessoas que tão indo levar a mensagem. E aí é isso, decidia em assembleia o que as pessoas iam fazer, levar para o Comando, iam esses dois, juntava todo mundo e aí a mesa, cada reunião era uma mesa para fazer a mesa, mas, enfim, a mesa também não tinha poder nenhum, era só para inscrição de fala, fazer ata, essas coisas. (FELIPE)

Ideia do porta-voz que também foi mencionada pela Isabelle em outra parte da entrevista, só que como um representante rotativo:

> [...] era uma reunião entre representantes rotativos, *etcétera,* mas que aglutinava uma série de pessoas e que fazia reuniões para deliberar sobre os rumos do movimento, assim, do movimento como um todo. E dentro das reuniões do Comando, por exemplo, dificilmente passava alguma proposta… sei lá, menos radical, menos […] (ISABELLE)

São interessantes os depoimentos anteriores devido ao fato de que explicam uma questão central relacionada com o poder do Comando das Escolas Ocupadas, ou seja, a capacidade de tomar decisões das pessoas que participavam desse espaço. Segundo o Felipe e a Isabelle, quem participava aí não eram lideranças, eram pessoas de caráter rotativo e responsáveis só por transmitir uma mensagem e sem a capacidade para decidir, as que deviam variar segundo as possibilidades da escola à qual pertencia. Por outro lado, o Comando era coordenado em cada reunião por uma "mesa", ou seja, um

grupo de estudantes escolhidos na mesma reunião cuja responsabilidade também não era decidir ou colocar pautas para o movimento, só organizar a discussão.

Desta forma, podemos observar um avanço política desta configuração de lógicas, princípios e práticas autônomas, pois com a criação do Comando das Escolas Ocupadas os e as estudantes conseguiram superar uma autonomia fragmentada e restrita a cada escola para avançar na configuração de uma emergente cultura política secundarista que conseguiu unir às escolas, mas ao mesmo tempo respeitando a autonomia de cada uma delas. Pensamos que este elemento é importante de evidenciar, pois, por outro lado, a UPES: "[…] tem pessoas que representam todas as regiões do estado, então eram essas pessoas que a gente chamava pra reunião." (NICOLE)

Por outro lado, consequência do incipiente que era o Comando das Escolas, outro aluno identificou um problema relacionado com a comunicação entre as escolas e que não conseguiram solucionar:

> Aí é que entra a questão justamente da comunicação, na capital isso ficou muito bem organizado, agora, em escolas mais do interior a gente não tinha tanto contato e não conseguia gerenciar elas nesse sentido. Então elas ficaram mais por conta própria, que é o que te falei, quanto mais na periferia, mais para longe da capital, onde estava o epicentro da atenção, mais perigoso ficava. (GUSTAVO)

Finalmente, mesmo com essa problemática, as diferenças com as entidades tradicionais geraram um conflito que terminou deslegitimando a política tradicional como parte do movimento estudantil secundarista na conjuntura de 2015, pois como relatou o Felipe: "E aí logo depois a UBES tentou fazer um Comando deles, o outro Comando, paralelo, assim, para negociar em nome, não sei o que, e aí todo mundo: "mano, vai se foder, vocês são muito otários". E aí eles não tinham legitimidade".

Questão que é possível observar também em outros estudos feitos do tema:

> Apesar das frequentes tentativas de partidos políticos e movimentos sociais intervirem nas ocupações, ao acompanhar sua trajetória, é possível perceber que os estudantes conseguiram impor a autonomia, não só das ocupações, mas também da agenda do movimento como um todo. (JANUÁRIO; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 13)

No mesmo sentido anterior, Groppo (2018) afirma que essa disputa foi mais forte nas cidades mais afastadas do centro, mas mesmo assim as entidades não conseguiram liderar o processo:

> [Em Sorocaba] os estudantes reconheceram a influência e importância de colegas que já militavam antes em coletivos juvenis. De toda forma, quando

> os estudantes presentiam que poderia haver cooptação, suas assembleias deliveravam pela retirada de símbolos e bandeiras de partidos e coletivos. (p. 98)

Em síntese, durante a onda de protestos de 2015, particularmente na fase das ocupações das escolas, a emergente cultura política que se vinha desenvolvendo subterraneamente no campo secundarista deu um passo significativo na constituição de uma alternativa política, pois através das assembleias, a horizontalidade e a autonomia possibilitaram uma nova estrutura de mobilização. A importância desse fato foi reconhecida por dois estudantes desta forma:

Segundo o Felipe:

> E, o que acho que era o mais importante, era que vinha gente de outras escolas que estavam querendo ocupar, e aí iam lá conhecer e aí ficavam, "mas como que vocês fizeram? Tem como alguém ir lá com a gente?". "Lógico!", aí pegava três moleques, "vai, cola lá", "vamos aí!" (risos). Então a gente fez muito isso de ocupar outras escolas também, de ir levar essa experiência que a gente tinha tido, assim. (FELIPE)

Na mesma linha anterior, pensamos que o dito pelo Gustavo aporta outro elemento significativo para a discussão já que evidencia que essa cultura política emergente que se começava a pôr em prática em alguns setores do movimento não se limitou à construção de uma organização fechada ao mundo estudantil, mas também conseguiu criar estratégias para disputar o conflito com os atores opositores, neste caso o governo e a policia:

> As assembleias gerais eram para assuntos mais sérios. Era para: quais exigências a gente vai fazer para o Alckmin; quais vão ser as manifestações que a gente vai organizar, porque a gente tentava organizar manifestações espalhadas para não ser reprimido tão facilmente. Então a gente fazia, "olha, esse grupo de pessoas vai fazer a manifestação aqui, esse outro grupo vai fazer ali, esse outro grupo aqui". Para quê? Para espalhar os policiais pela cidade e eles não conseguirem reprimir tão facilmente a gente. Entendeu? Aí depois juntava tudo e fazia um grande movimento em um lugar só, que geralmente era na Paulista [...] (GUSTAVO)

No entanto, essa discussão também apareceu em várias das entrevistas, particularmente na conversação com a Isabelle, o Felipe e o Gustavo.

A Isabelle se referiu a esse tema assim:

> [...] o campo de batalha não se dá só nesse espaço de, "ah, deixa eu sentar aqui com o governador para negociar o que eu quero". Não, o que eu quero é muito simples: não vai passar esse projeto, porque esse projeto não diz respeito à escola que eu quero ter, porque não diz respeito à educação que eu quero ter. Os lugares do combate eram muito outros. (ISABELLE)

Pese a importância do relato anterior, um problema dele é que não o mostra quais são esses outros lugares do combate, mas para complementar esse ponto podemos usar o depoimento do Gustavo, quem reconheceu como um dos lugares desse campo de luta político da forma a seguir:

> Eles [as entidades tradicionais] vão na secretaria, fazem os acordos sem o nosso consentimento e aí eles dizem que, "não, já está consolidado". Aí a gente falou, "não, mas espera aí, a gente não participou, o que vocês consolidaram? Que acordo foi esse aí que a gente não está participando?". Entendeu? Então foi justamente isso, a gente estava querendo reivindicar uma coisa que todos os alunos pudessem ter voz e participação e não o movimento "x" dizer, "não, olha, é isso aqui que vai ser feito e só isso aqui". Entendeu? A gente queria mais do que isso. Tanto é que a gente teve diversas reuniões, a gente mandava representantes da escola para as secretarias, para se reunir com os secretários da educação, as diretorias de ensino, né? Porque cada região do estado tem uma secretaria, tem a da sul, a do centro, a da leste, oeste e norte, que cuidam das escolas de lá[9]. E aí a gente tentou se reunir com essas pessoas para ver o que poderia ser feito e o que poderia melhorar. (GUSTAVO)

Resgata-se do relato anterior que, mesmo não tendo existido uma negociação com o governador do Estado de São Paulo, responsável da reorganização, as práticas e lógicas autonomistas disputaram o campo político em outros espaços da institucionalidade como podem ser as secretarias municipais de educação.

Por último, a disputa do poder foi identificada pelo Felipe mediante estas palavras:

> E o que a gente fez, tanto na luta de junho de 2013 quanto na de 2015, e algumas outras, enfim, foi não entrar nessa lógica. É uma luta totalmente fora da lógica. Porque tipo, vem o governo negociar, "quem é a liderança?". "Não, a gente não tem!". Aí a polícia fala assim: "como assim vocês não têm um líder?". "Não, se você quiser conversar, você pode conversar com ele, mas ele não é líder, ele não vai decidir nada, você pode falar o que você quiser para ele, ele vai levar lá para assembleia e depois a gente volta"[...] Então é isso, acho que essa luta por fora da lógica que está todo mundo acostumado pega eles de surpresa, né? Eles não sabem muito o que fazer.(FELIPE)

Das palavras do Felipe, além de identificar como um elemento central da prática autonomista dos e das secundaristas a figura do porta-voz, também inferimos outros dois aspectos. O primeiro se relaciona com as possíveis raízes desta política autônoma localizadas nos protesto de junho de 2013 e, em segundo lugar, também podemos observar a importância outorgada à assembleia como espaço da soberania do movimento.

9 Aqui existe uma pequena confusão: existe a secretaria de educação do estado e cada município de cada estado tem uma secretaria municipal de educação; e cada secretaria municipal divide-se em diretorias de ensino por região. No caso de São Paulo as diretorias dividem-se entre as cinco regiões da capital.

Em resumo, evidenciamos que depois que os estudantes conseguiram ocupar as escolas surgiu a necessidade de criar espaços para a coordenação entre as escolas ocupadas, pois do contrario o movimento poderia ter sido cooptado pelas estruturas de mobilização tradicionais devido ao fato de que elas já tinham uma maior trajetória. Dessa maneira os e as estudantes organizaram o Comando das Escolas Ocupadas, espaço no qual eles conseguiram avançar de uma política autônoma restrita a cada escola, para uma prática política maior que tivesse a capacidade de coordenar às escolas parte do movimento, mas usando lógicas horizontais e respeitando a autonomia de cada uma delas. Por último, tal vez, a construção do Comando significou que essa cultura política desenvolvida de forma subterrânea pelos secundaristas logrou disputar à institucionalidade o campo da política, porém em espaços mais específicos como foram as secretárias municipais de educação, disputa que foi feita, fundamentalmente, através dos porta-vozes e as assembleias, pois essas foram as ferramentas do poder soberano do movimento secundarista.

Para aprofundar nessa discussão e conseguir compreender de melhor forma a incipiente cultura política identificada e descrita brevemente nos pontos anteriores, o caminho escolhido foi analisar o interior das ocupações, ou seja, identificar como eram organizadas as ocupações a partir das lógicas e princípios defendidos, pois:

> Os estudantes se apoderam da escola no sentido amplo, tanto do espaço físico quanto no campo simbólico e político. Uma vez trancados os portões apenas as pessoas por eles autorizadas poderiam ter acesso à escola. 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. (OLIVEIRA *el al* 2018, p. 122)

Em outras palavras, quando as escolas foram ocupadas as lógicas e práticas do funcionamento tradicional foram suspensas, ou seja, a escola como instituição do Estado orientada pelas políticas da privatização foi deixada fora e trocada por uma cultura política emergente. Consequência do anterior aparece a questão de como funcionaria uma escola sob as lógicas de uma política autônoma? Como a autonomia e a horizontalidade, entre outros princípios, poderiam ser utilizadas para gerir uma escola? São questões como essas as que tentaremos responder com a análise a seguir.

3.2.3. A organização da ocupação.

Como dizemos no começo do capítulo, as ocupações significaram para os estudantes o enfrentamento a muitos problemas, possivelmente o maior deles foi o que

fazer depois de terem ocupado a escola. Um dos intuitos do nosso trabalho consiste em que os estudantes fizeram funcionar a escola segundo as lógicas autônomas que caracterizou o começo do movimento, assim neste apartado esperamos conseguir responder a essa questão evidenciando como é que pode ser gerida uma escola de forma autónoma e horizontal.

Como revisamos anteriormente, a primeira ação realizada para afirmar a ocupação da escola era assembleia, pois a ação era cometida por uma comissão no sigilo e precisavam que fosse uma decisão na qual participasse a maioria dos e das estudantes. Mas depois das diferentes conversações com os e as alunas identificamos que esse espaço foi mantido durante a ocupação, inclusive era o elemento central da organização, concordando assim com o afirmado por Oliveira *et al* (2018) que afirmam:

> Do ponto de vista da organização interna, as ocupações privilegiavam o debate democrático entre seus integrantes, o que culminava no órgão deliberativo máximo do movimento que eram as assembleias. (p. 135)

Segundo uma das alunas entrevistas:

> Então diariamente você tem assembleias, onde vai falar, "ah, a gente está precisando de não sei o que", e aí, além disso, além de discutir se está precisando de papel higiênico ou não para dentro da ocupação, você vai ler notícias e falar, "ah, o Alckmin, não sei o que, não sei o que lá". E aí você tem uma assembleia onde se faz várias discussões sobre as questões específicas do colégio, mas também sobre as questões mais amplas do movimento [...] (ISABELLE)

Resgatamos do dito ai que na assembleia organizavam as questões vitais para o funcionamento cotidiano da escola, mas também era o espaço no qual discutiam as questões relacionadas ao conflito.

Aspecto que é respaldado pelo Gustavo desta forma:

> A gente fazia assembleias coletivas, juntava todo mundo. Tinha o horário da assembleia, né? Aí cada um decidia o seu horário, se era de manhã, se era à tarde, se era à noite. Juntava pelo menos uma hora no dia para juntar todo mundo, isso a assembleia interna, né? Tipo, quais são as decisões internas daquela escola específica. (GUSTAVO)

Na mesma linha que os dois depoimentos anteriores, a Nicole incorpora à importância da assembleia a possibilidade de uma discussão democrática, um espaço de diálogo entre as ideias diferentes:

> […] a gente fazia assembleias. Era decidido pela maioria, democracia, né? A gente fazia assembleia, aí, tipo, a gente fez uma grande assembleia, com todos os estudantes que estavam lá na frente, tanto com os que eram a favor quanto com os que eram contra. (NICOLE)

Por outro lado, as assembleias foram centrais na disputa política entre os estudantes secundaristas e os outros atores, pois estes espaços possibilitaram a autonomia do movimento. Em relação a isso, um aluno se referiu às problemáticas com os estudantes universitários:

> [...] tem um conflito meio grande entre estudante de escola e de faculdade, porque a USP é muito, tipo… a USP é muito politizada, assim, em certo sentido, mas ao mesmo tempo faz muito pouca coisa prática. Assim, não faz muita luta mesmo, mas é todo mundo muito politizado. Então o que a gente falou foi, "mano, o que vai acontecer é: a gente vai ocupar aqui, vai chegar 150 pessoas da USP, que vão entrar aqui na escola para apoiar e não sei o que", e que isso não ia ser bom. Assim, a ideia é que faça quem vai realmente estar fazendo e é de escola e tal. (FELIPE)

Um relato que mostra explicitamente a importância da assembleia para a autonomia da ocupação da escola foi o dito pelo Gustavo acontecido na sua escola:

> Então, a UMES tentou fazer esse aparelhamento de algumas escolas, e a nossa foi uma delas. Teve essa tentativa, chegou de uma maneira amigável e tal, mas a gente não concordou com o viés que a situação estava tomando. Porque eles queriam parar as ocupações em um momento que a gente não concordava, entendeu? Eles queriam tomar, ditar o momento em que a gente iria começar e que iria parar. E a gente não concordava com o fim naquele momento. Então a gente tratou de tirar a UMES da frente da situação e assumir uma gestão horizontal dos estudantes, sem… não tem líder, não tem alguém que vai falar, entendeu? (GUSTAVO)

Porém, resulta interessante também agregar que para organizar as ocupações também receberam o apoio da experiência de outros movimentos, mesmo tendo diferenças políticas com eles.

> Acho importante enfatizar que esse movimento – que durou mais de 3 meses, né? Porque 3 meses foram só da ocupação – ele foi totalmente horizontal, totalmente dos alunos, totalmente debatido pelos alunos e que os professores, como a gente muitas vezes ouviu, nunca estiveram à frente desse movimento. Eles nos ajudaram, muitas vezes, em algumas coisas, sustentaram a ocupação com comida, mas nunca estiveram à frente disso, foram sempre os alunos. (FRAN)

Ou como lembrou outro aluno:

> A gente teve muito movimento que ajudou bastante, o MST, o MTST, que são movimentos históricos, são movimentos muito grandes aqui no país, que é o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Eles nos auxiliaram e não pediram nada em troca. Deram alimentos, ajudaram a organizar politicamente, ajudaram a organizar a escola, porque eles têm experiência nessa questão de ocupação, de autogestão, né? Então eles nos auxiliaram bastante nesse sentido e não cobraram nada em troca. Fizeram a parte deles e foram embora, falaram, "agora fica por conta de vocês". Entendeu? Então a gente teve auxílio de muitos movimentos nesse sentido. (GUSTAVO)

Um segundo elemento identificado como importante para a organização da ocupação foi a divisão em comissões. Segundo a Eduarda:

> E, com tudo isso, depois foram criadas as comissões, né? No primeiro dia era segurança e alimentação. Depois foram criadas outras, mídia, permaneceu a segurança, tinha limpeza, tinha alimentação. E o pessoal da mídia era que fazia esse contato, que era a Fernanda, o Cauê, eles tinham contato com outras escolas, eles ficavam mais fora do que dentro. Então, assim, eles buscavam atividades para trazer para a escola e contatos com outras escolas para a gente poder se comunicar, para a gente poder saber o que está acontecendo [...] Ah, tinha o pessoal da elétrica também. (EDUARDA)

A Fran quando se referiu às comissões, explicou a origem delas numa questão natural:

> É que, assim, naturalmente, no grupo, vão surgindo líderes, né? Vão surgindo os grupos, vão se dividindo de forma natural e cada um vai partindo para o lado em que se sente mais útil. Então, naturalmente, alguns foram indo para comissão de imprensa, para falar com a imprensa; outros foram tentar o contato com a diretoria de ensino; outros ficaram na segurança; outros já ficaram na parte de arrumar a escola. Os grupos foram se formando nesse tempo e foi assim que a gente foi para a diretoria de ensino, com esse grupo que estava representando os demais. (FRAN)

Nessa divisão natural do começo observaram também problemáticas que conseguiram solucionaram com a rotatividade, aspecto que é mencionado pelo Felipe e a Eduarda nos depoimentos a seguir:

> Então, o que a gente fez, a gente dividiu em comissões, lá, a escola. Então tinha de cozinha, tal. E, como a gente ficou muito tempo, a ideia era que variasse, porque se não chega uma hora em que você não aguenta mais ficar na cozinha, né? [...] Mas aí tinha uma das comissões que era a comissão, não lembro o nome, se era cultural, comissão de eventos, sei lá, que meio via as propostas de quem queria... servia mais, assim, a gente não ficava limitando, "ah, você pode dar a sua oficina, você, não". Era mais uma coisa de encaixar o horário, tipo, "não vem nesse horário, vem em outro". Era mais nesse sentido. No geral era assim, alguém se propunha, você deixa, tipo, "vem aí". (FELIPE)

> A gente sempre tentava dar uma variada para todo mundo participar, né? Foi aí quando eu comecei a ir para outras escolas também. Eu visitei outras escolas com a Fernanda. A Fernanda se dava muito bem com isso, então a gente não queria que ela saísse disso, mas tinham outras pessoas que a gente queria já, porque, sabe, está ali sempre a mesma pessoa, por exemplo, dando entrevista para a mídia. Poxa, só tem aquela pessoa representando a ocupação? Não, todo mundo representa a escola. Aí foi quando a gente começou a ver, "não, para não brigar, a gente tem que fazer um rodízio". Aí eu comecei a sair um pouco mais, a ter mais relações com outras pessoas, com outras escolas, a Fernanda ajudava na limpeza. Então, assim, começou a trocar. E era bem democrático, não lembro de briga, era bem calmo, era bem democrática a nossa relação. (EDUARDA)

Assim, é possível evidenciar a preocupação constante dos estudantes pela participação, pois como disse a Eduarda, entre as comissões organizaram um rodizio para possibilitar a participação de todo mundo nas diferentes tarefas, destacando no caso pessoal dela que isso lhe permitiu começar a interagir com os alunos das outras escolas,

aspecto que se relaciona com a ideia de que a ocupação não tinha um representante, pois todos eram representantes.

Desta maneira, evidencia-se que a horizontalidade constitutiva da organização em assembleias e comissões é parte central da prática política da cultua autônoma do movimento secundarista levada ao campo educativo, pois:

> A horizontalidade propõe que o poder seja distribuído igualmente entre os membros de um movimento. Não se trata de ausência do poder político e sim da concentração do poder em indivíduos e grupos. As críticas ao poder instituído não são feitas em nome da negação pura e simples do poder, pelo contrário, por meio delas, se afirma o poder instituinte. (PIOLLI; PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 25)

Em outras palavras, a organização da ocupação através das assembleias e as comissões permitiu que fossem os alunos os responsáveis da gestão da escola.

Além do anterior, outra caraterística que fortaleceu a horizontalidade das ocupações foram os porta-vozes, assim do mesmo modo como acontecia no Comando das Escolas, no interior da ocupação não existiam lideranças. Nesse sentido, uma pesquisadora no documentário "Acabou a paz" afirma:

> E o legal dos porta-voz era o seguinte: que o cara que era porta-voz hoje, então a imprensa tradicional chegava lá você é o porta-voz, então você é o líder. No dia seguinte, esse cara que era o porta-voz estava na cozinha cortando batata para fazer o arroz, para fazer a comida, estava limpando o banheiro, no outro dia era outro o porta-voz e ai, em fim. (PRONZATO, 2016)

É preciso entender então que as ocupações, em algum grau, significaram levar para o campo educativo a cultura política autônoma que estava emergendo, tendo por consequência a abertura para uma educação coerente com os interesses das e das estudantes:

> A gente pegou a escola e montou a nossa maneira, entendeu? Fez uma programação. A gente tinha horário para comer, tinha horário para limpar. Então juntava todos os alunos coletivamente e limpavam toda a escola, varria, passava pano. Se juntavam também, separavam tarefas. Sorteava, uma parte vai cuidar da limpeza, outra vai cuidar da segurança, porque a gente tinha que cuidar da segurança, com medo de invasão. (GUSTAVO)

Aspecto que também é mencionado numa pesquisa anterior:

> As novas rotinas e atividades acordadas pelo grupo parecem ter despertado nos estudantes a compreensão de que a escola pode ser reorganizada e planejada de acordo com as necessidades e interesses dos estudantes. (PIOLLI; PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 28)

Ou em outros termos:

> A luta que eles fizeram, a coragem que eles tiveram pra entrar de madrugada numa escola, pra se organizar, se mobilizar... cara isso envolve uma série de conhecimentos que a escola não valoriza, isso envolve uma série de articulações interdisciplinares, multidisciplinares que a escola não consegui enxergar porque não está sendo ensinando dentro da sala de aula (AVANCINI, 2015)

Por último, antes de aprofundar a análise na configuração pedagógica que os estudantes fizeram a partir das suas concepções políticas, resulta-nos é importante mencionar dois elementos identificados na organização das escolas durante as ocupações, mesmo que não fossem a ser desenvolvidos na pesquisa dados seus objetivos.

O primeiro elemento ao qual desejamos nos referir é o trabalho como eixo constitutivo da ocupação e, consequentemente, constitutivo de um processo educativo autônomo. Em relação a isso, uma das alunas disse:

> Então, assim, nós arrumamos lâmpadas que estavam estragadas, consertamos chuveiros que estavam estragados, trocamos fechaduras. Quando abriu a porta da cantina, para pegar os alimentos para eu poder cozinhar, estragou a fechadura, por acabar forçando estragou. Quando a gente entregou para a escola de volta, a gente trocou a fechadura e entregamos a chave nova. Quer dizer, a gente tinha cuidado com a escola, nada a gente estragou e tudo o que a gente acabou estragando durante a ocupação, que foram duas fechaduras, a gente entregou boas, a gente mandou lá o chaveiro e consertou. Então não vejo problema nenhum no aluno trabalhar pela melhoria da escola. Pelo contrário, muito pelo contrário, tudo o que a gente fez ajudou e nada disso impediu de sermos bons cidadãos. (EDUARDA)

Finalmente, várias outras pesquisas evidenciam que a divisão do trabalho feita em comissões também possibilitou a critica do patriarcado no sistema educativo e na sociedade em geral[10]. Pois foi uma preocupação constante das estudantes não reproduzir as opressões sexistas.

> As estudantes buscaram romper as relações de género dadas e combater o machismo, no próprio cotidiano do movimento, dado o seu grande protagonismo e combatividade e por meio de atividades formativas que tematizavam as questões de gênero, diversidade sexual, machismo e homofobia. Os movimentos de ocupação herdaram e desenvolveram um "feminismo secundarista" que vinha se esboçando anteriormente. (GROPPO, 2018, p. 99)

3.3. A organização pedagógica.

As ocupações das escolas, segundo o revisado anteriormente, conseguiram anular as práticas políticas tradicionais e colocar em prática uma incipiente cultura

10 Porém, o feminismo só emergiu nas entrevistas em relação às temáticas das atividades feitas nas ocupações (questão que será discutida no item a seguir), um documentário que permite aprofundar numa perspectiva feminista da organização das ocupações é "Lute como uma menina" realizado por: Flávio Colombini y Beatriz Alonso.

política autônoma que por meio das suas ferramentas organizou a escola de outra forma. Então, a pergunta emerge quase de forma natural, como é essa educação organizada a partir das lógicas autônomas? O objetivo deste item é responder a essa pergunta.

A partir das entrevistas e a revisão de algumas pesquisas e documentos, os elementos centrais identificados que poderiam estruturar uma educação baseada numa política autônoma são um sentido diferente ao imposto pela privatização da educação, uma ativa participação da comunidade, principalmente, estudantil e, por último, uma forte relação com o território. Nos pontos desenvolvidos a seguir esperamos poder discutir como os e as estudantes compreendem cada um desses elementos de maneira mais aprofundada.

3.3.1. Sentidos da educação autônoma.

As práticas desenvolvidas pelos estudantes nas ocupações das escolas conseguiram problematizar a instituição escolar como um todo, mas pensamos que seu principal potencial encontra-se no fato de disputar os sentidos da educação. Pois como afirma Oliveira *et al* (2018): "Revela-se o desejo por uma escola e por uma aula que tivessem sentido e fossem significativas, que abordassem as dimensões fundamentais da existência, da experimentação, da descoberta de si e do outro, tão próprias da adolescência." (p. 136)

Ou em palavras ditas por uma aluna:

> [...] eu vou te dizer um negócio, dentro da ocupação existia outra coisa, entendeu? Era outra coisa. E aí… assim, existia muita… era impressionante. Nenhuma dimensão da minha formação formal – e olha que eu sempre fui uma boa aluna, assim, sempre… – mas nenhuma dimensão da minha formação educacional formal, dentro da sala de aula se compara às coisas que eu aprendi fora dela, né? (ISABELLE)

Evidencia-se assim a existência de uma educação com outro sentido, assim nesse ponto nos interessa identificar qual é esse outro sentido que orientou a educação autônoma praticada nas ocupações, mesmo que efemeramente. Mas antes de avançar na análise, resulta importante mencionar que foi um tema complexo de desenvolver em alguns dos estudantes entrevistados já que para muitos ao referir-se aos componentes pedagógicos ou educativos da ocupação ficavam restritos aos elementos metodológicos. Pese a isso, um depoimento que nos indica o sentido dessas atividades é:

> [...] uma coisa foi a formação que eu tive, enquanto ser humano no mundo, em função de um momento em que existiu um exercício crítico muito grande,

> que era um exercício coletivo e que vislumbrava a reinvenção e a transformação plena das relações sociais. (ISABELLE)

Mesmo que não se referindo à educação de forma explícita, nele a estudante menciona um sentido que pensamos vale a pena resgatar o qual está relacionado a uma concepção de humano como sujeito coletivo e relacionado com o mundo. Mas também junto com isso, identifica-se um sentido transformador da sociedade. Assim, interpretamos essa escola autônoma como um espaço coletivo que se propõe uma educação que ensine a pensar e não a obedecer.

Em outras palavras: "[...] simplesmente significa o desejo de uma educação que trate aos alunos como seres humanos, estimule a realização plena de suas capacidades intelectuais e inclua no seu papel social a formação de cidadãos (e não apenas trabalhadores)". (CAMPOS *et al*, 2016, p. 152-153)

Por outro lado, um componente pedagógico desse outro sentido educativo que identificaram a maioria dos estudantes foi o metodológico. Questão que é respaldada por Groppo (2018), pois ele observou que em muitos dos depoimentos de estudantes de várias pesquisas o metodológico tradicional da escola é fortemente criticado.

Assim por exemplo, um estudante disse que durante a ocupação:

> [...] teve uma aula que eu lembro que foi muito dahora, que foi de matemática, de um jeito superdahora, assim, que é totalmente diferente do jeito que a gente tem na escola, que é super chato – matemática é chato para caramba na escola – o professor falou vários negócios mó dahora, não sei o que, todo mundo achou mó legal, assim, se interessou para caramba por matemática. No geral, odiava, porque na grade curricular matemática é um saco, a gente aprende uns negócios mó chatos. (FELIPE)

No entanto, do estudo feito por Campos *et al* (2016), desprende-se que a potencialidade das metodologias desenvolvidas não está na inovação deles, mas sim na sua diversidade.

> Tais atividades foram em formatos bastante diversos: aulas, oficinas, debates, rodas de conversa, exibições de filmes ou vivências. Algumas atividades envolveram exercícios corporais (como capoeira e yoga), e outras foram mais artísticas (saraus, show de bandas ou de rap, oficinas de teatro, aulas de dança, desenho e exibições de filmes) ou então mais práticas, "botando a mão na massa" (oficinas de cartazes, camisetas, stencil, artesanato, fanzine e horta). (p. 150)

Mas junto com a diversidade das atividades, também podemos identificar no depoimento de uma aluna a importância que significou o uso dos espaços da escola e a gestão coletiva junto com os professores de algumas dessas atividades:

> As aulas que combinamos com os professores não, elas permaneceram normais: aluno sentadinho na cadeira e o professor na frente da lousa explicava, interagia. Esses professores sempre interagiram mais com os alunos, mas, assim, não fugiu do padrão, era aquela aula que eles davam antes. As outras, as oficinas, aí sim. Tinha muita palestra. Esse rapaz que veio do Chile, ele veio dar uma palestra para a gente. Tinha muita palestra. Essas outras já eram diferentes, tinha mais interação, não era na sala de aula, sempre era ou na quadra ou no refeitório, que era onde a gente dormia. Então a aula era ou na quadra ou no refeitório, era bem diferente. Só as aulas dos professores mesmo, que era matemática, história, biologia, que eram os que ajudavam a gente, e sociologia, eles eram na sala, eles davam aula normal. (EDUARDA)

Aprofundando à análise, outro aspecto identificado pelos estudantes é a forte relação com os problemas que estavam acontecendo, ou seja, uma educação que dialogava com a realidade. Em relação a isso, Nicole afirmou que: "[…] a gente fazia debate sobre a reorganização, a gente fazia debate sobre a conjuntura – porque também estava acontecendo o impeachment -, era isso. Às vezes a gente fazia algumas festinhas também, pra confraternizar e tal" (NICOLE), ou como reconheceu a Fran também: "a ocupação proporcionou isso para a gente, uma mente mais aberta, para a gente propor algo diferente para o ambiente escolar". (FRAN)

Segundo Campos *et al* (2016): "Já os temas ou conteúdos também foram muitos, mas com grande destaque para oficinas que problematizaram feminismo, gênero, orientação sexual, questão racial e outras opressões". (p. 150)

Aspecto que é identificado também num depoimento citado no documentário "Lute como uma menina", no qual uma estudante menciona a importância de uma atividade feita junto com indígenas que foram para a escola:

> Índios vieram a dar aula pra a gente pra falar um pouquinho como é que é a luta deles, como é que é a luta pra poder ter as terras deles de volta. Tenho certeza que jamais a escola abriria um espaço pra os índios entrarem e conversarem com a gente. (COLOMBINI; ALONSO, 2016)

Essa problematização feita através de temas questionadores não ficou restrita exclusivamente numa reflexão teórica que foi mais significativa pelo fato da utilização de uma metodologia diversa, a problematização também se desenvolveu no campo prático do cotidiano das relações sociais no interior da ocupação. Este aspecto é possível de identificar na experiência que nos relatou uma das estudantes:

> [...] eu lembro que tinha, eu tenho dois amigos que, além de serem gays, são desenvolvidos, eles gostam de interagir e dançam, os dois. Esses meninos interagiam com as crianças de uma maneira e dançavam e colocavam as crianças para dançar, sabe, coreografia? E eles ensinavam as crianças, mas, nossa, era tão legal! E, depois, isso foram as primeiras atividades, foi a primeira mudança que os alunos

> começaram a gostar, porque começaram a interagir uns com os outros, os mais novos com os mais velhos. Eles achavam o máximo a interação que tinha entre o pessoal do ensino médio e o fundamental I. Essas foram as primeiras atividades. Depois, quando fechamos mesmo a escola, a gente começou a fazer outras coisas. Então tinha aula, combinamos com os professores que nos apoiavam de dar aula, para alunos que quisessem ter aula, e tinham os dias lá que eles poderiam dar aula para eles, né? Então naqueles dias, quem quisesse ir para a escola ia, não tinha problema entrar [...] Aí começamos com atividades de teatro, eu lembro que foi teatro lá, convidávamos outras pessoas, recebíamos também convites perguntando se poderiam ir lá na escola. Então o teatro acho que foi duas vezes, tinham grupos de dança que iam lá também, é… outros secundaristas de outras escolas também iam lá para fazer debates, para fazer reuniões. Então todo dia tinha uma atividade, todo dia tinha alguma coisa, sabe? Para poder interagir. (EDUARDA)

Desta maneira, os estudantes nas ocupações conseguiram ver na realidade que era possível uma escola diferente, era possível sonhar um mundo diferente. Usando as palavras da Isabelle:

> [...] vislumbrei um outro mundo, ali, naquele momento. E… e eu sei, sabe, assim, que o mundo de coletivo, um mundo em que as pessoas podem compartilhar, que estão aqui, ombro a ombro, falando de igual para igual, eu sei que esse mundo é possível porque eu vislumbrei ele. (ISABELLE)

Por outro lado, segundo Groppo (2018):

> Outra caraterística é a solidariedade, como já foi citado exemplo dos estudantes em São Paulo que ocuparam as escolas que não seriam fechadas, nem afetadas pela redistribuição, em solidariedade aos que seriam prejudicados. Deve-se acrescentar a forte participação de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, que mesmo na iminência de saírem da escola, já que logo se formariam, ainda assim participaram das ocupações, buscando evitar prejuízos aos que ficariam ou ingressariam nesse nível de ensino – sendo alvo de críticas por parte de alguns professores, que não compreenderam o alcance dessa solidariedade. (p. 100)

Porém o mais importante foi o fato de se reconheceram como sujeitos com a capacidade de gerir uma escola, sujeitos com o potencial de construir outra educação. Citando a mesma estudante:

> Mas é que, assim, por exemplo, dentro das ocupações, os alunos desempenhavam a função que era do Estado, de pintar e limpar as coisas, né? De reformar a escola, é função do Estado fazer isso, não era a nossa função. E isso, se, por um lado, colocava outras possibilidades, outras relações sociais no horizonte, por outro lado, também, era essa coisa da gente fazer a gestão das coisas. (ISABELLE)

Contudo, podemos evidenciar que as ocupações das escolas denunciaram um modelo de gestão hierárquico, o qual pese a estar centrado no Estado, também não é significativo para os estudantes, pois não possibilita, entre outros aspectos não revisados neste estudo, dar sentido da educação para os estudantes. Como diz Oliveira *et al* (2018):

> [...] as ocupações desnudaram a falência de um modelo burocratizado de educação para as camadas populares. Embora seus desdobramentos para as políticas educacionais futuras sejam incertos, as ocupações estudantis "fraturaram" a hegemonia de poder instalada na rede estadual do ensino. (p. 138)

Mas, junto com o anterior, o conjunto dos elementos identificados, além de dar outro sentido à educação, também mostram a possibilidade da construção de um currículo escolar desde outro paradigma diferente ao imposto pelo Estado, como disse Jurema (2015) numa entrevista:

> Sem dúvida nenhuma isso é currículo, né? E porque está acontecendo na escola é currículo escolar, pode não ser currículo oficial, mas é currículo escolar e esses meninos vão levar – o currículo é um elemento formador – e eles vão essa formação com eles. O exercício da democracia é muito mais do que a palavra diz, é um exercício cotidiano que se amplia [...] o que nós vamos ter é uma geração que não vai esquecer isso, só vai ampliar essa reflexão.

3.3.2. Organização participativa autônoma da educação.

Antes de analisar o tipo organização desenvolvido nas ocupações, é importante lembrar que a ação de ocupar a escola possibilitou ao movimento secundarista disputar o conflito político a partir de uma cultura política autônoma emergente, a qual colocou em prática através das assembleias e comissões os princípios de horizontalidade, coletividade e autonomia. Parece-nos pertinente retomar parte dessa análise devido ao fato de que foi sob essa lógica cultural e política que a organização das ocupações das escolas se desenvolveu.

Assim, em direta relação com as discussões anteriores, a seguir esperamos apresentar como as práticas participativas dos estudantes poderiam se configurar com um segundo elemento de uma educação autônoma.

Um primeiro elemento que nos parece importante mostrar consiste em que a forma de organização desenvolvida pelos estudantes na ocupação evidência a intenção política de direcionar o processo educativo no sentido que eles pensavam.

Exemplo disso é este depoimento:

> Então, o que a gente queria fazer era, assim, tomar a escola, né? Então, tipo, a escola não é nossa casa, né, "a gente só vai dormir aqui, agora". Tipo, a escola ocupada não é só um lugar que a gente só vai dormir, a gente tem que substituir por outras coisas. Então, tipo, fazer uma escola, tipo assim, em outros moldes, mas que funcione, que tenha coisas diariamente. Tipo, a gente não está de férias, mas, ao mesmo tempo, não vai ter uma direção decidindo o que vai acontecer, vão ser os alunos. (FELIPE)

Sentido que era decidido nas assembleias por todos os estudantes e não por um grupo menor como são as direções das escolas em condições normais.

> Tudo que a gente ia fazer, a gente convocava uma assembleia antes pra decidir coletivamente, entendeu? Então eu sozinha não decidia nada, entendeu? Então, se eu tivesse uma ideia....é porque, todo dia, na ocupação, todo dia de manhã e à tarde, tinha uma assembleia na ocupação, que era pra saber se alguém tivesse alguma ideia pra gente votar, entendeu? Porque a gente votava em tudo, democracia, maioria decide. (Nicole)

Assim, algumas das atividades educativas que organizaram os estudantes na ocupação foram os grupos de estudos nos quais discutiam as temáticas do interesse deles e outros grupos preparativos do vestibular, entre outros.

> E aí existiam vários grupos de estudo. Tinha grupo de estudo do Manifesto Comunista, tinha grupo de estudos de feminismo, tinha grupo de estudos de sei lá o que, não sei o que lá… né? Existiam grupos de estudos, assim, até pensando que o vestibular estava batendo na porta, porque era final do ano, então tinha gente que fazia vários grupos de estudos de biologia, de não sei o que… prática teatral… não à toa que várias pessoas que participaram do processo de ocupações, depois ingressaram dentro do mundo da cultura, do teatro especificamente, assim, de uma maneira bastante forte. (ISABELLE)

Mas, por outro lado, é interessante observar que eles direcionavam o processo em direta relação com a luta contra a reorganização, explicitando-se deste modo a coerência da organização estudantil da escola com os sentidos que eles pensavam que devia ter a educação. Esta caraterística fica evidente nas palavras de um dos alunos:

> Enfim, mas dentro das escolas tinha muita coisa, assim, quase todo dia tinha coisa acontecendo. Tipo isso, oficina de teatro, muita gente foi dar oficina, de cartaz, de… enfim, todo mundo ia, ia até cozinheiros, teve grupo de cozinheiros que foi fazer comida, ensinar coisa de culinária, enfim, uma série de coisas, de pessoas que estavam dispostas a ajudar. Ah, por exemplo, teve coisa com advogado, conversa com advogados para gente entender as coisas que estavam acontecendo. Em certo sentido, tudo que a gente queria relacionar com a luta. Assim, não queria coisas totalmente distantes. Então mesmo o teatro, era um teatro meio crítico, sempre, assim [...] Para organizar, no geral, eram os alunos. O que tinha era professor que dava aula, o próprio professor da escola dava uma aula lá, ou fazia uma palestra, isso tinha, tipo, sei lá, professor de ciências sociais: "ô, dá uma aula sobre um tema que a gente quer, que a gente tá afim de aprender". (FELIPE)

E assim também demostrando que por meio da autonomia deles foram capazes de deixar fora a educação tradicional imposta na escola. Pois como disse Isabelle:

> E eu só pude entrar em contato com esse tipo de educação que é de fato libertadora, que me fez repensar o mundo por inteiro, porque eu ocupei uma escola, porque eu mandei numa escola, porque eu quebrei cadeado com um alicate [...] e que aí a gente não deixou a diretora entrar dentro da escola, a gente não deixou o professor de matemática conservador entrar dentro da escola, entendeu? E aí o que a gente fez? A gente começou a mandar em tudo. (ISABELLE)

Ou em outros casos, os estudantes permitiram que outros atores do movimento, como a direção, mesmo sendo contrários, participassem das atividade desenvolvidas na ocupação:

> Durante a ocupação, até teve, no nosso meio. A gente chamava coletivos de teatro, chamava umas peças diferentes, uma galera para falar sobre assuntos diferentes, sobre o feminismo. Muita gente aprendeu ali, eu aprendi muito ali sobre assuntos que eu não sabia. O feminismo foi um grande aprendizado nesse momento. E aí nós conseguimos fazer, duas vezes, seminários no pátio da escola, onde todo mundo participou, onde tanto a direção quanto os professores participaram. Era algo aberto, era de discussão sobre vários assuntos, a gente falou sobre feminicídio, a gente falou sobre os negros no Brasil, muitos assuntos foram debatidos graças ao poder que a gente teve depois da ocupação. Porque a gente se sentiu muito mais livre para debater isso com a direção, né? A gente impôs muito mais, porque a gente falou, "meu, a gente pode isso, é nosso direito, então vamos impor, sim, que haja alguma coisa". E depois de várias discussões, a gente conseguiu colocar em prática essas coisas mais de debate dentro da escola, né? Porque, antes, era só aula, intervalo, aula, casa e acabou [...] (FRAN)

Nas ocupações os estudantes tiveram a capacidade de organizar a escola em todos seus âmbitos, inclusive aqueles impensados no sistema tradicional como podem ser o tempo e o curriculum. Como dize, Piolli *et al* (2016): "Os estudantes puderam vivenciar nas ocupações uma experiência como sujeitos autônomos dentro da escola, participando das tarefas, organizando e propondo atividades. Foram sujeitos ativos na organização do tempo, do espaço, do currículo e da gestão da escola". (p.29)

Pese ao anterior, parece-nos também importante observar que a organização autônoma que praticaram os estudantes não devesse ser interpretada como um exercício de autoritarismo por parte deles em relação aos outros atores, como se a relação entre quem manda e quem obedece virassem ao contrário, pois como disse Eduarda:

> A escola tinha essa fama, tem até hoje a fama de ser muito rígida, por conta de uma diretora que teve no ano passado, que ela deixou a escola, assim, em um clima totalmente, sabe? Todo mundo tinha que obedecer e ninguém podia sair dali. E não tinha diálogo, tanto que a gente não escolhia o grêmio, qual escola que não escolhe o grêmio? E tudo era o que a direção quisesse, o que a direção mandasse, o que os professores quisessem, e a gente tinha que fazer. Então, quando ocupamos a escola, não era a direção, não eram os professores, éramos nós. (EDUARDA)

Mas: "Nós não queremos mandar ou ditar o que vai fazer na escola ou não, só que a gente quer participação. Então "vamos lá, vamos entrar em um acordo", sabe?." (EDUARDA)

Assim, mesmo com todos os problemas que puderam ter acontecido e as possíveis contradições que pudessem se observar durante as ocupações, para muitos estudantes: "O tempo da ocupação, esse mês da ocupação foi a escola ideal para muitos

porque tudo mundo tinha voz, tinha... não era uma coisa vertical que vinha de cima para baixo. Era algo onde todos opinavam, todos falavam". (PRONZATO, 2016)

Finalmente, podemos evidenciar como um dos principais elementos da organização educativa desenvolvida nas ocupações foi a assembleia, pois é através dela se consegui uma maior democratização escolar e uma participação direta e horizontal. Como disse Campos *et al* (2016): "A realização de assembleias diárias talvez tenha sido uma das maiores novidades em termos de aprendizado, pois não apenas é necessário conviver com opiniões diferentes, como é preciso exercer ao máximo a capacidade de compreensão, argumentação e síntese [...]". (p. 132-133)

Em coerência com o anterior, vários estudos afirmam que as ocupações das escolas se caracterizaram pelo desenvolvimento da autogestão educativa como seu principal eixo (PIOLLI *et al*, 2016; GROPPO, 2018), assim, além de serem os estudantes, as vezes junto com outros atores, os responsáveis pela organização material e simbólica da escola, também se identifica um modelo diferente ao estatal hierarquizado.

3.3.3. Diálogo com o território e a comunidade.

Para a resistência das ocupações o apoio popular foi fundamental, principalmente nos primeiros dias da ocupação, enquanto que para o desenvolvimento cotidiano da luta a relação com o território foi um aspecto que marcou diferenças significativas em cada uma das experiências. Como é afirmado em outra pesquisa:

> Pela complexidade dos fatores envolvidos, verificou-se um cenário extremadamente heterogêneo que ia de extremo a extremo, com algumas ocupações tendo grande apoio da comunidade [...] enquanto outras resistiriam apenas com os alunos que permaneciam dentro da escola 24h, enfrentando muitas adversidades. (CAMPOS *et al* 2016, p. 195)

Vários estudantes valoraram o apoio que as pessoas faziam por meio da doação de coisas para as necessidades cotidianas dos estudantes na escola como podiam ser: alimentos, produtos de limpeza ou inclusive para o lazer dos estudantes. Esta ideia pode ser resgatar deste depoimento:

> O principal do apoio era doação, que a gente tinha, que era um jeito de manter as pessoas próximas, mas ao mesmo tempo de a pessoa não precisar ir na escola, porque isso, às vezes, as pessoas não conseguiam. Então era um jeito, a pessoa ia lá, "pô, eu apoiei o movimento". Muita gente apoiou e era isso, a pessoa ia lá, levava uma comida, ou dinheiro, ou cigarro, sei lá. Tipo, doava coisa que a pessoa queria. Tipo, a gente fazia uma listinha de coisas

> que a gente queria, óleo, sei lá, a pessoa "pô, trouxe um óleo", sei lá. (FELIPE)

No entanto, a partir da relação da ocupação com o território, também, é possível observar um fortalecimento do movimento. Do mesmo modo como no começo da conjuntura para o conflito não caísse, depois de várias semanas de mobilizações os estudantes decidiram fortalecer as ações territoriais já que logo de algumas semanas de ocupação das escolas o movimento começava a se estancar o que levou aos estudantes a pensar uma nova ação direta, os trancamentos de rua denominados popularmente como "aulas nas ruas".

Segundo o Felipe:

> Eu acho que é decisivo isso [os trancamento], que inclusive foi muito inspirado no Chile, que a gente viu que, no Chile, a galera saía da escola para ir parar as ruas. Porque o que a gente começou a ver era que já tinha 200 escolas ocupadas, mas a gente estava muito fechado na escola, em certo sentido, porque começou quase a acostumar. (FELIPE)

Então, entendendo as "aulas nas ruas" como ação na qual um grupo de estudantes dispõe as cadeiras da escola por cima das faixas dos pedestres em interseções importantes perto da escola como se estivessem numa aula com o objetivo de parar o trafego. Como relata Campos *et al* (2016):

> Os estudantes da EE Sílvio Xavier decidiram também não **"aceitar calados"** e atender ao chamado. Á noite, enquanto Alckimim falava na Rede TV! Que a "reorganização" já estava feita e que a tendência era que o número de ocupações naturalmente diminuísse, os alunos escolheram nada menos que a Marginal Tiête como palco para seu ato, que durou pelo menos meia hora. (p. 241, aspas e negritas dos autores)

A potencialidade destas ações em relação com o território está em dois sentidos. Primeiro, disseminaram o conflito pelos diferentes territórios das escolas ocupadas na forma de protestos, os quais mesmo sendo realizados por poucos estudantes geravam grandes problemas na cidade e, segundo, possibilitaram que, de forma combinada com as ocupações, os estudantes pudessem fazer intervenções no funcionamento da cidade no horário de manhã, pois:

> Isso era outra coisa também, porque uma manifestação a gente não consegue fazer de manhã. Muito difícil, né? [...] Então é sempre aquele final de tarde, só que a merda de pegar final de tarde é que a gente está pegando o trabalhador voltando para casa. A gente parando de manhã, a gente pegava trabalhador indo para o trabalho. Então o que começou a acontecer é que as empresas não tinham trabalhador, os trabalhadores não chegavam, atrasava todo mundo. (FELIPE)

Por último, outro fator que podemos observar é um apoio da comunidade organizada do território. Ou seja, por um lado, existia o apoio que realizavam as pessoas de forma individual e não coletivamente, assim com o apoio da comunidade organizada nos referimos à relação da ocupação com associações de bairro, coletivos periféricos, organizações de pais, entre muitas outras possibilidades.

Por exemplo, Campos *et al* (2016) identificou que:

> Para tentar esclarecer o apoio das ocupações e buscar o apoio das comunidades escolares, os estudantes faziam cartas abertas, distribuíam panfletos nas férias livres e de porta em porta, colavam cartazes pelo bairro, realizavam reuniões de pais e alunos alternativa àquelas convocadas pelas direções, cafés e refeições comunitárias nas ocupações, incentivando às pessoas a tirar dúvidas. (p. 194-195)

Aqui há um ponto que pensamos que é fundamental como outro dos elementos da política cultual autônoma desenvolvida no campo educativo, a comunidade escolar, mas não restrita a professores, pais e alunos, também considerando as organizações do bairro como parte das instituições que devem participar na gestão da escola.

Isabelle reconheceu, por exemplo, aos pais organizados como atores importantes para a ocupação, mas não só como apoiadores através de materiais, se não que também participando da escola.

> Tanto que tinha um coletivo de pais, que eu não consigo lembrar o nome agora, que acho que era "pais e mães dos alunos secundaristas", era alguma coisa assim [...] Mas que tentava organizar os pais das escolas, os pais e familiares dos alunos das escolas, não só para se articular em defesa do movimento, né? Então, assim, participar dos atos, participar do cotidiano da ocupação [...] (ISABELLE)

Na mesma linha que essa aluna, outro estudante se refere à participação na escola dessa comunidade organizada, mas não só de forma passiva, também no oferecimento e organização de atividades.

> Por exemplo, a nossa, a gente entrava em comunicação com alguns coletivos, né, de periferia e eles traziam atividades culturais – sarau de poesia, show de rap, é… teatro, oficina de alguma profissão, oficina sobre vestibular, oficina sobre uma matéria "x", sociologia, filosofia, discussão sobre feminismo, sobre machismo, racismo, legalização do aborto, legalização das drogas. (GUSTAVO)

Porém, a participação da comunidade não aconteceu em todas as escolas, a intenção da organização estudantil para que se envolvessem foi um elemento explícito, pois como nos disse Eduarda:

> A comunidade não gostava nem um pouco de participar com a gente, mas a gente abria, a maior parte das atividades foi aberta para todos. A gente

> convidava, a gente fazia o movimento de convidar toda aquela população e também outras escolas. (EDUARDA)

Em relação com esta questão, Oliveira *et al* (2018) afirma que:

> 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, como na oferta de atividades diversas, como shows e atividades culturais, palestras, realização de oficinas e cursos. (p. 136)

Contudo, podemos evidenciar então que para a gestão das escolas ocupadas o território foi compreendido como a comunidade organizada e é um ator que deve ser parte da gestão escolar junto com os professores, pais e os alunos.

> Então, assim, a questão da discussão com a comunidade, a gente abria. A gente abriu para professores que queriam que a gente desocupasse. A gente abriu para professores que queriam ajudar e participar de alguma maneira. A gente abriu para alunos que queriam entrar e participar. A gente fazia da escola um espaço democrático. A gente abria para pessoas da comunidade virem, fazerem as aulas culturais também, aprender, ver teatro, assistir aula, jogar na quadra, futebol. Então a gente fez a escola ser para todo mundo, entendeu? (Gustavo)

Questão que também foi indicada por outro aluno num depoimento entregado em outra pesquisa:

> A questão é os alunos, professores e pais poderem ter acesso e propor atividades para a escola. Pensar uma escola que seja da comunidade escolar, dos vizinhos, dos pais, dos alunos e os professores e não uma escola que você venha apenas para ter aula, você entra as sete horas e sai meio dia e vinte. Pensar que a escola é além da sala de aula, educação também é cultura. (PRONZATO, 2016)

Em coerência com essa interpretação que interpreta a educação para além do curricular oficial, em outra pesquisa se afirma que:

> Algumas escolas ocupadas se transformaram quase em centros culturais, tendo uma programação diária de atividades que os secundaristas divulgavam pelo facebook e localmente, colando cartazes na fachada e com ajuda da divulgação boca a boca na comunidade. (CAMPOS *et al*, 2016, p. 149-150)

3.4. No caminho da construção de outra educação.

Para terminar, parece nos importante colocar em evidencia que mesmo com todas as potencialidades identificadas no interior das ocupações, o movimento secundarista, pelo menos na conjuntura de 2015 no Estado de São Paulo, não conseguiu construir ou esboçar propostas alternativas ao sistema de educação público estatal a partir da cultura política emergente que sustentou as ações diretas, fundamentalmente, as ocupações das escolas.

Nesse sentido, podemos observar pelo menos uma intenção disso: “Tinham escolas que queriam manter o movimento permanente, escolas permanentemente ocupadas para a gente que era um projeto nosso, só que não se consolidou tanto quanto a gente queria”. (Gustavo) Mesmo assim, como se revisou antes, existem algumas pesquisas que apontaram a ideia de que as escolas ocupadas foram um exemplo de autogestão educativa. (PIOLLI *et al*, 2016; GROPPO, 2018)

No entanto, pensamos que a principal potencialidade da experiência secundarista está no fato de que é um exemplo de como: “A população está mostrando que a coisa pública é dela, que o espaço público tem que ser conversado” (2015), ou como afirmaram os estudantes da EE Diadema numa declaração em apoio aos seus colegas da Fernão na primeira noite da ocupação:

> Sem luta não há conquista, resistência à galera do Fernão e as outras escolas sigam como exemplo a nossa luta. As nossas escolas são do povo e não do Estado. Vocês vão sair ai de dentro, mas vamos a ocupar a frente da escola. A corrente é nossa, nossa união é forte, nós não vamos desistir. Vai Fernão! (ESTUDANTES EE DIADEMA, 2015)

CAPÍTULO IV: NEM PRIVADA, NEM ESTATAL: A EDUCAÇÃO É PÚBLICA E COMUNITÁRIA.

A educação gerida sob a lógica dicotômica do público ou do privado levou às escolas para crise de sentido por parte dos estudantes, professores e as comunidades em geral. Enquanto um modelo de gestão privado conduz as práticas educativas a partir dos princípios do livre mercado, a gestão estatal, mesmo que conseguindo gerar trincheiras para resistir à privatização do sistema educativo e tentar garantir o direito, termina impondo às comunidades educativas modelos de gestão autoritários. Desse modo, ambos modelos de gestão terminam gerando lógicas de vinculação com as comunidades, em particular com os estudantes, como se fossem clientes ou usuários sem a possibilidade de participar de forma real na tomada de decisões dos rumos das escolas e o sistema educativo em geral.

Nesse contexto geral, os movimentos secundaristas de Santiago e de São Paulo surpreenderam com seu aparecimento na política, pois ninguém esperava a resistência e poder mostrado pelos estudantes no conflito político em torno à educação. No entanto, depois de revisar cada experiência em particular, podemos afirmar que estes movimentos não só resistiram, também foram capazes de desenvolver processos educativos críticos os quais, mesmo sendo de curta duração, podem nos deixar alguns ensinamentos.

Foi contra a gestão pública burocratizada e antidemocrática e contra a educação privatizada que se levantaram os estudantes secundaristas de Santiago e São Paulo como vimos nos capítulos dois e três, mas ao mesmo tempo pode se vislumbrar que não só se trata de movimentos que exigiram determinadas pautas, já que depois de analisar as diferentes práticas desenvolvidas nas ocupações das escolas, podemos observar os começos de processos de construção de uma educação para além do mercado e do Estado. Nesse sentido, quais seriam os processos políticos desenvolvidos pelos e pelas secundaristas para construir uma educação contra-hegemônica?

Neste capítulo, a partir da comparação dos princípios das estruturas de mobilização e dos mecanismos de organização desenvolvidos nas escolas ocupadas de Santiago e São Paulo, apresentaremos elementos gerais que poderiam nos servir para a construção de formas de uma organização social da educação compreendida como um bem comum para além do mercado e do Estado.

A análise comparativa se apresenta sistematizada em quatro partes correspondentes a:

- As condições prévias do movimento antes das ocupações,
- As estruturas de mobilização emergentes e a importância da autonomia,
- A escola como instituição comum e
- Uma organização pedagógica comum.

4.1. As condições prévias do movimento antes das ocupações.

Um dos focos das análises foi demostrar que as práticas desenvolvidas nas ocupações não foram espontâneas, pois elas têm sua origem numa cultura política emergente que está se desenvolvendo de forma subterrânea e fortemente vinculada a mobilizações anteriores. Deste modo, para entender os princípios e práticas desenvolvidas pelos estudantes, foi necessário revisar também as experiências e estruturas de mobilização previas às ocupações.

Nesse sentido, tanto nas experiências do movimento secundarista santiaguense e paulista os e as estudantes que se envolveram ativamente nas ocupações possuíam experiências políticas diversas, porém predominava a participação de jovens sem experiência política. Mas foi possível observar que no caso de Santiago existia um engajamento maior com a política em comparação com o caso de São Paulo, este maior grau de participação observado e consequência, fundamentalmente, do acúmulo de experiências das mobilizações de anos anteriores protagonizadas por estudantes secundaristas. Em coerência com isso, no caso de Santiago observamos uma maior militância política secundarista.

Também em relação à experiência pessoal dos estudantes nos parece importante fazer um destaque na influência política que têm os familiares ou pessoas significativas para eles e elas, fundamentalmente, no caso de Santiago. Nesse sentido, não foram poucos os e as alunas que se referiram ao posicionamento político de familiares e como isso influenciou o posicionamento deles em relação ao conflito, seja uma visão política de esquerda, seja conservadora. Por outro lado, mesmo que não seja um tema da pesquisa, também evidenciamos como a memória da última ditadura cívico-militar que

viveu o Chile ainda é um fator que deve ser considerado como significativo da emergente cultura política desenvolvida pelo movimento secundarista.

Em relação às caraterísticas das escolas, evidenciamos que tanto em Santiago como em São Paulo, a maioria das escolas já não é mais um espaço político para os e as estudantes, caraterística que se acentua mais nas escolas paulistas. Em Santiago identificamos escolas com caraterísticas distintas, pois existem algumas, principalmente as emblemáticas, que possibilitam aos estudantes vivenciar a política de forma mais plena, identificando também nelas uma participação significativa de estudantes pertencentes a juventudes políticas tradicionais ou coletivos políticos, porém é predominante que na maioria das escolas os estudantes não possuem espaços de participação política, pois a participação é reduzida à organização de atividades. Enquanto que, em São Paulo, a maioria dos estudantes não possuía nenhuma proximidade com a política, e apenas alguns já haviam participado em alguma organização ou protesto de algum tipo anteriormente.

Sobre as estruturas de mobilização dos movimentos secundaristas ou as organizações prévias às ocupações a análise mostrou um cenário diferente entre a experiência santiaguense e paulista.

No caso de Santiago, em 2011, observamos que a experiência das mobilizações dos anos anteriores foi um fator constituinte da cultura política secundarista, pois alguns estudantes se referiram aos protestos do ano 2001, mas todos e todas as entrevistadas se vincularam de algum modo com a experiência de 2006 ou de outras mobilizações posteriores a esse mesmo ano. Deste modo o ciclo de protesto que se abriu em 2001 e o repertório funciona como uma *memória coletiva de mobilização* para o movimento secundarista, no qual a ação direta cumpre um papel fundamental.

Junto com isso, foi possível identificar estruturas de mobilização diversas no movimento secundarista de Santiago. A análise feita, fundamentalmente a partir das entrevistas realizadas, mostrou a existência de duas estruturas de mobilização; uma restrita a cada escola em particular e outra que consegue articular diferentes escolas. Primeiro; numa escala menor, identificamos os conselhos das turmas ou *consejos de curso* (CODECUs) e os Centros de Alunos (CCAA) como parte de uma organização oficial – trata-se de instituições oficializadas por lei –, mas estas organizações estudantis não eram representativas dos e das estudantes ou legitimadas por eles e elas, pois na

maioria dos casos não eram autônomas das direções, de fato a lei estabelece que seus programas devessem ser aprovados pela direção, pese a isso existiam escolas onde os CCAA, graças a acordos com as direções, funcionavam de forma autônoma. Foi nas escolas, nas quais os CCAA eram autônomos, que encontramos uma maior legitimação estudantil e uma participação muito mais sólida também, pois os CCAA conseguiram representar os interesses dos estudantes em geral. Ao mesmo tempo, foi nessas escolas onde existia uma maior participação política estudantil, representada numa vasta gama de organizações políticas, que encontramos uma preocupação maior por parte deles e delas com temas nacionais, aspectos que enriqueceram a experiência e a formação de cada um deles e delas. Em segundo lugar, também identificamos estruturas de mobilização autônomas de toda institucionalidade, como foi o caso dos coletivos. Nessas organizações encontramos uma crítica profunda às lógicas de participação estudantil vertical imposta pela legislação. Como alternativa, os coletivos propuseram uma organização de caráter horizontal e autônoma que foi posta em prática nas assembleias de estudantes.

Por outro lado, identificamos duas organizações que superaram os muros da escola as quais conseguiram gerar vínculos entre os diferentes CCAA e coletivos. São o caso da ACES e a CONES, as quais se diferenciam, fundamentalmente, pelo posicionamento em relação ao diálogo com o Estado. Mas, na prática as duas têm em comum uma lógica de participação em assembleias, só que enquanto a ACES promove uma participação aberta, a CONES restringe à participação exclusivamente aos CCAA. Para efeitos da comparação destacamos que nenhuma delas é financiada nem reconhecida pelo Estado e os espaços de negociação foram gerados graças à pressão política do movimento.

Ora, em relação às estruturas de mobilização do movimento secundarista de São Paulo, o contexto geral identificado foi bastante diferente, porém com alguns indícios de que pudessem significar o começo de um caminhar parecido ao desenvolvido pelo movimento secundarista chileno.

Um primeiro fator identificado é a relação que existe com alguns movimentos anteriores, explicitamente com as jornadas de junho do ano 2013, pois nelas vários dos estudantes reconheceram que estava a semente das lógicas de participação que mais sentido faziam para eles e elas. Em segundo lugar, mas de forma indireta, encontramos a Revolta dos Pinguins, porém esta última vinculada principalmente ao repertório de

mobilização mais do que às estruturas de mobilização. Deste modo, evidenciamos que não havia no movimento secundarista uma *memória coletiva de mobilização* devido ao fato de que a maioria dos estudantes não se lembrava de mobilizações secundaristas anteriores, com exceção das protestas de junho nas quais só alguns participaram.

Em relação às estruturas de mobilização antes das ocupações nos foi possível identificar só a existência de organizações secundaristas tradicionais em distintas escalas, mas todas elas atravessadas por problemas de legitimidade política. Numa escala menor os estudantes se referiram aos grêmios das escolas, organizações que são reconhecidas também pela legislação brasileira para a representação dos e das estudantes, junto com elas também mencionaram às entidades representativas tradicionais como a UMES, a UPES e a UBES, entre outras. No entanto, todos esses espaços não são legitimados pela maioria das e dos estudantes, porém uma entrevistada os reconheceu como válidos. Além disso, esses espaços são reconhecidos pelo Estado e possuem formas de financiamento mediante carteirinha de associado, pois as entidades ficam com uma parte da taxa da emissão das carteirinhas[11].

A crítica que fizeram a estes espaços a maioria dos e das estudantes entrevistadas foi em relação à falta de autonomia, pois os grêmios na maioria das vezes não são autônomos das direções das escolas ou, em outros casos, os representantes acabam só representando às coletividades nas quais participam, ou seja, os partidos políticos. Por outro lado, as entidades tradicionais também não são representativas das bases devido ao fato de que, ao igual que os grêmios, terminam sendo um espaço cooptado pelos partidos políticos. Um fator que se resgata é que existem algumas lembranças de traições ao movimento secundarista, ou seja, instâncias nas quais chegaram a acordos às costas das bases. Independentemente de se tratar de um aspecto negativo, aqui apenas resgatamos uma memória incipiente do movimento secundarista.

Por outro lado, também identificamos a existência de coletivos autônomos, porém de uma escala muito menor em comparação com as entidades tradicionais, pois estes coletivos só conseguiam articular uma quantidade de alunos reduzida e de só algumas escolas. Exemplo disso foi o Coletivo GAS e O Mal Educado. Mesmo assim, o que nos parece interessante da existência destes coletivos é uma incipiente cultura

[11] Os autonomistas faziam a crítica da centralização da carteirinha e, agora, o governo federal de extrema direita retirou o monopólio dessas entidades.

política secundarista, porém menos desenvolvida do que o caso santiaguense, dada a maior experiência desse movimento.

Em síntese, a partir da comparação dos dois movimentos podemos afirmar a importância da *memória coletiva de mobilização* como um fator importante dos movimentos secundaristas, elemento que, talvez, possa ser confirmado ao pesquisar as mobilizações secundaristas posteriores ao ano 2015. Na mesma linha, observamos que essa memória secundarista, na medida em que é fortalecida, poderia ser um fator chave para fortalecer as estruturas de mobilização. Exemplo disso pode ser o caso da ACES do Chile, organização estudantil que nasceu no ano 2000 e que carrega toda uma memória de organização secundarista da década de 1990 e, inclusive, da luta contra a ditadura cívico-militar.

Além das estruturas de mobilização, outro aspecto que também mostra a importância da *memória coletiva de mobilização* dos movimentos secundaristas está relacionado com as reivindicações do movimento. Para evidenciar essa caraterística nos parece apropriado comparar a experiência de Santiago com a de São Paulo enquanto às reivindicações.

Como se evidenciou a partir do caso dos secundaristas de Santiago, a pauta do movimento no ano de 2011 não era só contra uma política específica de um governo de turno, era contra o Estado e suas políticas neoliberais. Para chegar a isso, antes da conjuntura estudada os e as estudantes protagonizaram outras ondas de mobilização nas quais as reivindicações eram mais específicas e de caráter gremial, ou seja, restritas ao campo educativo, por exemplo, o passe escolar, a *Jornada Escolar Completa*, a desmunicipalização e o fim da *Ley Orgánica Constitucional de Educación*. O interessante de todo esse processo está em que os estudantes organizados, seja, na ACES, a CONES ou, inclusive, em coletivos autônomos menores, acumularam uma experiência que também os educou politicamente, assim não foi no mercado nem na escola pública onde se formaram, foi sua acumulação de experiência organizativa autônoma ao Estado e ao mercado que se desenvolveu sua crítica ao modelo de educação privatizada.

Por outro lado, a experiência do movimento secundarista em São Paulo nos mostrou ainda uma demanda de corte gremial; não à reorganização escolar ou contra o fechamento das escolas. Isso mostra a existência de um movimento secundarista sem

uma acumulação ou trajetória política longa e, consequentemente, a falta de processos de formação política, questão que também está relacionado às estruturas de mobilização mais importantes, ou seja, o fato de que as entidades tradicionais não fossem autônomas do Estado e dos partidos políticos poderia ter influído na falta de formação política no interior do movimento secundarista. Assim a onda de mobilização de 2015 se restringiu à demanda conjuntural.

Então, a partir da comparação das condições prévias às ocupações e as pautas dos dois movimentos podemos constatar a importância da trajetória de mobilização como um fator constituinte de uma *memória coletiva de mobilização* e determinante para a potência de um movimento social.

Como um parêntesis, em relação à experiência paulista nos parece importante relacionar a falta de uma memória com a possibilidade que criaram os setores conservadores e de direita, em geral, para disputar o movimento. Porém, tal tema não se trata de um objeto desta pesquisa, pode ser interessante comparar em outro trabalho o assenso das direitas no campo juvenil, mesmo sendo um tema que na experiência chilena não apareceu.

4.2. Estruturas de mobilização emergentes e a importância da autonomia.

A comparação das ocupações nos deixa alguns aprendizados significativos, mas também nos abrem outros caminhos para seguir aprofundando no tema dos movimentos secundaristas.

A experiência paulista, especialmente, mostra a importância que tiveram os coletivos autonomistas de estudantes para aproveitar a oportunidade política que significou a proposta de reorganização escolar, pois foram eles os que colocaram as ocupações no imaginário dos repertórios de mobilização e criaram o ambiente político para a factibilidade de seu sucesso, mesmo sem esperá-lo. Junto com isso, a autonomia se constata como outro fator chave, pois as ocupações não foram produto de uma ação coordenada entre os coletivos e no começo existiram dois tipos de ocupação; a ocupação parcial e a ocupação total. Essa caraterística não é observada no caso santiaguense porque as ocupações são parte do repertório de mobilização já desde alguns anos, inclusive as primeiras ocupações acontecem de forma coordenada entre algumas escolas graças à existência de determinadas estruturas de mobilização, porém cada escola atuando de forma autônoma. Nesse sentido vale a pena lembrar o

enfrentamento com a polícia ocorrido durante o despejo da primeira ocupação e, posteriormente, a *toma de los peluches* quando é ocupada outra vez, o que nos mostra a autonomia de cada escola em seu atuar, além da alegria dos jovens na luta pela educação.

Outro fator no qual nos foi possível observar a autonomia como um fator relevante para a emergente cultura política secundarista foi nas organizações entre escolas que emergem ou se fortalecem com as ocupações. No caso de Santiago identificamos mediante as ocupações um fortalecimento das estruturas de mobilização existentes, ou seja, a CONES e a ACES, pois essas organizações vão protagonizar as principais mobilizações a escala nacional. Junto com isso, identificamos um forte caráter territorial da organização secundarista, tanto de Santiago como de São Paulo, o que se evidencia com a construção dos Comandos das Escolas em São Paulo e as assembleias territoriais[12] ou *cordones* em Santiago.

Também observamos uma forte crítica à democracia representativa por parte do movimento secundarista, pois além de negar os representantes caraterísticos das estruturas de mobilização tradicional, os e as estudantes avançaram na construção de outras formas de participação ou de compreender a democracia. Essa democracia se caracterizou principalmente pela posta em prática dos princípios de horizontalidade e autonomia nas assembleias e através dos porta-vozes, princípios que problematizaram às instituições tradicionais.

Também, resulta importante observar que a cultura política secundarista que estava emergindo avançou na construção de uma instituição com lógicas de organização social comum, mesmo que com muitas problemáticas e desafios pela frente. Mediante estes mecanismos de organização social os e as estudantes colocaram seu próprio tempo ao conflito, pois, principalmente no caso chileno, o Estado acostumado a negociar com as lideranças tradicionais – as quais têm o poder de decisão – se encontrou com outra forma de democracia e teve que se restringir a esperar os tempos impostos pelas assembleias estudantis. Este aspecto não é tão evidente no caso paulista devido ao fato de que nunca existiu esse diálogo, mas sim pode ser percebido em outros espaços como as secretarias municipais de educação de São Paulo. Uma problemática à qual se

12 Parece importante mencionar que hoje, no meio de uma conjuntura de caráter constituinte no Chile, as organizações de base do povo chileno são chamadas de assembleias territoriais mostrando com isso que a cultura política autônoma, além de fortalecida, também não é exclusiva do movimento secundarista.

referiram alguns estudantes chilenos em relação a este tema é que na hora de negociar a rotatividade de um porta-voz pode gerar confusão no conflito e invalidar sua figura. Possivelmente, também haja outros problemas os quais pudessem ser mais complexos ainda ao momento de pensar a democracia, mas o interessante é o conflito gerado entre as duas concepções políticas.

Assim, a comparação das estruturas de mobilização dos movimentos secundaristas nos mostra como as práticas de gestão social desenvolvidas de forma subterrânea, ou seja, as formas culturais próprias dos e das estudantes, foram utilizadas como mecanismos de organização para disputar os conflitos políticos, seja durante os protestos de 2011 em Santiago, seja no conflito do ano de 2015 em São Paulo. Em outras palavras, a cultura estudantil se tornou uma ferramenta política por um tempo específico, aspecto que, mesmo sendo arriscado, poderia dar sustento a nosso intuito da existência de uma emergente cultura política no movimento secundarista.

Por último, o entendimento destas práticas sociais de organização secundarista como uma cultura política emergente, consequentemente significa uma valorização de seus princípios como pilares em construção que poderiam sustentar uma prática política distinta pensada a partir da autonomia, da horizontalidade e da ação direta. Este exercício abstrato virou uma realidade, mesmo que de forma fugaz, durante as ocupações das escolas mostrando suas fraquezas, mas, sobretudo, sua potencialidade e factibilidade.

4.3. A escola como instituição comum.

As ocupações das escolas santiaguenses e paulistas mostram práticas sociais similares, o que pode ser explicado devido ao fato de que os estudantes paulistas para organizar as ocupações se basearam na cartilha como ocupar uma escola feita em base à experiência da Revolta dos Pinguins. Porém, não podemos associar o sucesso das ocupações paulistas de 2015 só a esse fator, pois o interessante também está no fato de que essa ação fez sentido para os e as estudantes. Ao colocar o foco nesse aspecto, ou seja, em porque ocupar a escola foi uma estratégia que podia dar certo também em São Paulo, surge como uma razão, porém mais subterrânea que a anterior, a cultura política em desenvolvimento dos e das estudantes secundaristas. Desta maneira, os mecanismos organizativos utilizados nas ocupações das escolas podem ser interpretados como a posta em cena dessa cultura política secundarista no campo educacional.

A partir das análises feitas nos capítulos dois e três ficou evidente uma similitude das práticas desenvolvidas no interior das ocupações, mas vale a pena voltar nelas para evidenciar como poderia ser pensada uma organização da escola baseada em práticas sociais comuns.

Um primeiro elemento que observamos das duas experiências comparadas é que os mecanismos de gestão utilizados nas escolas foram fortemente criticados pelos e pelas estudantes secundaristas. Uma escola sem sentido e geradora de exclusão denunciavam alguns dos estudantes chilenos entrevistados, além de se posicionar contra o lucro do sistema privatizado de educação, enquanto que os estudantes paulistas centraram suas críticas nos processos de gestão burocráticos e antidemocráticos, nesse sentido é suficiente com lembrar a forma em que se tentou desenvolver a reorganização escolar. Mesmo se tratando de sistemas diferentes de gestão, todos os estudantes se referiram criticamente também às condições precárias em que se mantinham – e ainda se mantêm – às escolas públicas dos dois países, particularmente, de Santiago e São Paulo.

Desta maneira, quando as escolas foram ocupadas, como já foi revisado, tanto os mecanismos de gestão privada como os estatais foram anulados, pois a ocupação da escola foi material e simbólica. Não podemos negar que isso significou um problema tanto para os estudantes de Santiago que pela primeira vez ocupavam a escola, como também para os paulistas enfrentando-se deste modo à pergunta: e agora?

Um primeiro elemento das duas experiências é a existência de uma preocupação pela participação dos e das estudantes na ocupação da escola, seja para informar a quem não estava envolvido, para a legitimação da ocupação ou para mantê-la ativa. Porém, quando pensam a participação é importante indicar que se trata de uma participação política, como afirmam os e as estudantes de Santiago e São Paulo, depois da ocupação é feita uma assembleia onde são todos e todas quem decidem se continuar ou não com a ocupação.

Desprende-se do anterior as assembleias das escolas como o espaço soberano do movimento secundarista, pois é em cada escola onde se decidem os rumos a seguir do movimento e não na cúpula de uma entidade ou partido. Então a participação política é uma participação direta dos e das estudantes na assembleia, mas este espaço não é só político, também é formativo e organizador da ocupação. Formativo no sentido de que

ai, pela primeira vez, muitos alunos se envolveram numa discussão política, mas não só num sentido refletivo como poderia ser uma aula de uma disciplina na escola, senão que também prática, já que estavam decidindo os caminhos do conflito político desse momento. Por outro lado, é organizador da ocupação porque, depois de decida a ocupação, foi nas assembleias onde discutiam como iriam a organizar a escola.

É importante não idealizar a assembleia como um espaço perfeito, como já se diz, as ocupações mostraram também várias limitações e a organização em assembleia também enfrentou diversas problemáticas. Nesse sentido, foram os e as estudantes santiaguenses as mais críticas, pois muitas vezes se evidenciou que quem gritava mais alto era escutado ou quem tinha mais experiência falando em público conseguia se expressar melhor, apesar disso, ressaltamos que o princípio que se tentou colocar em prática sempre foi o do consenso, ou seja, chegar a acordos discutindo.

Por outro lado, a ocupação mostrou uma organização horizontal em comissões de trabalho. Ao enfrentar a necessidade de gerir a escola, mas de uma forma diferente, colocaram-se em funcionamento diversas comissões de trabalho: limpeza, segurança e alimentação foram as mais mencionadas evidenciando um sentido do trabalho diferente ao consignado na escola tradicional. Mas, também houve casos em que os estudantes falaram de comissões de caráter político, como comunicações, de análises do conflito, promoção de atividades culturais, entre outras, o que evidencia no só uma preocupação pela manutenção da escola, mas também pela educação ou formação em geral e pelo envolvimento dos ocupantes com o conflito político do qual estavam sendo os protagonistas.

Aqui nos parece importante nos deter para mencionar que uma diferença entre as ocupações de Santiago e São Paulo está no fato de que, enquanto o movimento secundarista de Santiago depois de uma ocupação sempre é culpado pelos destroços no interior da escola, situação que geralmente pode ser atribuída ao ingresso pela força da policia, nas ocupações de São Paulo chamou a atenção as diferentes tarefas desenvolvidas pelos estudantes para melhorar a escola e concertar as coisas que formam afetadas durante a ocupação.

Também outra caraterística que é importante de observar foi a rotatividade das funções no interior da escola ocupada. A diferença dos mecanismos de gestão estatais e privados que estruturam uma lógica de gestão vertical e antidemocrática, nas ocupações

das escolas os e as estudantes colocaram em prática um mecanismo de organização social e político diferente, pois dividiram o trabalho em comissões rotativas, ou seja, todo mundo intercambiava funções e as decisões eram democráticas, pois todos e todas participavam na assembleia.

Finalmente, evidenciamos a importância da autonomia como outro elemento central do movimento secundarista. A autonomia como revisamos até agora é uma caraterística que sempre aparece nas diferentes escalas do movimento, porém sempre disputada também pelas lógicas políticas tradicionais. Quando a escola foi ocupada existiu um consenso em todos e todas as estudantes que os rumos eram decididos na assembleia, nesse espaço podiam participar militantes das diferentes coletividades que respeitassem os princípios – e também eram expulsos os que não –, assim o conflito não é evitado, senão que discutido de forma autônoma. Deste modo, todos os mecanismos organizativos funcionavam de forma autônoma conseguindo, dessa forma, desenvolver processos educativos emancipatórios e não direcionados pelas lógicas capitalistas de educação estruturados mediante mecanismos de gestão mercantis ou estatais.

Contudo, é preciso entender então que mediante as ocupações das escolas o movimento estudantil secundarista disputou aos mecanismos de gestão educativos antidemocráticos a organização da escola e foi capaz de mostrar que podem existir lógicas de organização social comum. Os estudantes ao ocupar a escola, não só exerceram pressão política aos governos, também denunciaram uma crise profunda do sistema educativo decorrente de uma compreensão da educação como um bem de consumo ou estatal, mas ao mesmo tempo, o movimento demostrou a possibilidade de pensar uma escola como uma instituição comum a partir de uma cultura política emergente, ou seja, uma escola que deve ser gerida por práticas sociais comuns, isto é uma escola com lógicas de participação direta e horizontal, com regras definidas e uma organização coletiva, cooperativa e autogerida.

4.4. Uma organização pedagógica comum.

Tradicionalmente aos professores e professoras se nos ensina que antes desenvolver uma aula esta deve ser planejada segundo determinados critérios e objetivos e para isso devem ser respondidas três perguntas chaves: que ensinar, como ensinar e para que ensinar. O interessante disso é que todas essas perguntas estão respondidas já pelo sistema educativo reduzindo desta maneira a labor educativa a uma

tarefa técnica de reprodução de determinados saberes sistematizados pelos "especialistas". Nesse processo é interessante perguntarmos, qual função cumprimos professores e professoras, alunos e alunas, pais e mães e, inclusive, a direção de uma escola? Que papel lhe assigna o sistema educativo às comunidades escolares? A resposta é clara, numa gestão escolar privada as comunidades, principalmente, os estudantes, são clientes e numa gestão estatal cabe o papel de usuário, nunca de sujeitos.

As ocupações das escolas nesse cenário trágico da educação construíram, porém de forma efêmera e limitada, uma educação com sentido emancipatório mediante práticas sociais e políticas comuns que combinaram elementos político-pedagógicos, curriculares, metodológicos e, obviamente, de gestão educativa, entre outros. Como exemplo disso poderíamos mencionar as propostas do Controle Comunitário da Educação da ACES e os Conselhos Escolares resolutivos propostos pela CONES. Ou por outro lado, mesmo que não seja de uma forma sistematizada, podemos mencionar o resgate que fazem algumas pesquisas em base ao ano 2015 nas quais também evidenciam como princípios destacados a considerar a participação democrática e a autogestão na educação. Assim, destacamos de todas elas um aspecto similar, a importância atribuída à participação estudantil em todas as dimensões do campo educativo.

Deste modo, a análise feita das experiências santiaguense e paulista nos mostra que os e as estudantes foram capazes de dar outro sentido a educação que desenvolveram durante as ocupações, em termos específicos, configuraram uma educação a partir de outros interesses político pedagógicos. Em todos os relatos podemos encontrar que os processos educativos experimentados foram significativos, pois eram organizados a partir dos interesses dos e das estudantes envolvidos na ocupação. Mas é interessante apontar que, contrário ao que se pudesse pensar, não só foi diversão – mas porque não poderia ter sido? – também existiu a preocupação por uma diversidade ampla de temáticas, especialmente, temas relacionados aos problemas da sociedade, dos territórios das escolas e, fundamentalmente, com sua solução. Assim, podemos mencionar que uma educação comum é uma educação transformadora da sociedade na qual os participantes; professores, alunos e todos os que estejam envolvidos com a escola, cumprem um papel ativo junto ao outro ou a outra.

Nesse sentido, pensamos pertinente lembrar a Paulo Freire e algumas de suas palavras em "Pedagogia da Autonomia":

> Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (FREIRE, 1996, p. 23)

Assim, uma educação comum deve ser posicionada desde uma perspectiva política com um sentido freiriano, ou seja, entendendo a educação como problematizadora e formadora das e dos sujeitos que transformam a realidade. Isso está relacionado diretamente com a democratização do curriculum. Na atualidade, as comunidades educativas e, em particular, os estudantes não tem nenhuma ingerência nos conteúdos a desenvolver nas aulas das escolas, então quando nos referimos à democratização curricular queremos dizer que os estudantes, junto com os outros atores educativos, tenham a possibilidade de participar na decisão dos conteúdos a desenvolver nas escolas.

Essa questão foi evidente nas experiências de Santiago e São Paulo, pois em todas as ocupações as temáticas desenvolvidas eram decididas pelas e pelos estudantes, mas considerando também os aportes entregados por outros movimentos, organizações ou pessoas em solidariedade com o movimento secundarista. Foi assim como nas ocupações se estudaram temáticas diversas, possivelmente, nunca antes discutidas numa aula como podem ser: o feminismo, o colonialismo, as políticas educativas, as relações raciais, entre muitos outros.

Foi assim também como espaços de reflexão e discussão criados nas ocupações ajudaram para o aprofundamento das reivindicações do movimento, especialmente no caso paulista. Pois como se revisou, a trajetória e a experiência autônoma do movimento secundarista de Santiago já tinham criado essas condições, embora muitos alunos e alunas de São Paulo também reconheceram, posteriormente, que a ocupação ajudou para que o movimento percebesse, por exemplo, a precarização da educação paulista como consequência privatização. Assim, observamos que a autonomia é outro pilar importante no processo de maturação do movimento estudantil secundarista.

Por outro lado, as ocupações também foram capazes de desenvolver metodologias diferentes das experimentadas pela maioria dos e das estudantes nos processos educativos tradicionais. Durante as ocupações puderam participar de oficinas, aulas abertas, mutirões, apresentações artísticas, entre muitas outras atividades. Além da diversidade das atividades, também fizeram referência aos mecanismos participativos

das aulas, pois neles foram desenvolvidos processos refletivos significativos para eles. As diferentes experiências nos mostraram como eixo comum uma relação horizontal, dialógica e reflexiva ancorada na realidade dos e das alunas, ou seja, como se diz anteriormente, aulas que vinculavam a teoria com os problemas cotidianos reais do entorno e a sociedade.

Desprendemos do dito no parágrafo anterior, a ação e a reflexão como dois elementos constitutivos da aprendizagem. Uma relação de ida e volta entre ambos que emergem dos saberes, dos interesses, da cultura, em geral, dos sujeitos e sujeitas que estão envolvidos no processo de aprendizagem. Entendemos assim que as práticas de organização social comum do campo educativo não se restringem à organização, também elas envolvem uma relação democrática com o saber e o conhecimento.

O mais significativo é que os e as estudantes mediante as ocupações superaram a compreensão da aprendizagem restrita a uma aula fechada, não queremos negar com isso a necessidade delas, mas sim enfatizar na importância de entender que a educação não está restrita isso. Não foram poucas as lembranças nas quais os estudantes afirmaram que essas experiências lhes marcaram a vida, e não exageramos, de estudantes que participaram de atividades durante a ocupação nas quais aprenderam coisas inesquecíveis, e a maioria não foi numa aula.

Finalmente e relacionado com o anterior, para a maioria dos e das estudantes o mais significativo foi a possibilidade de autogerir a escola. Eles a partir de suas experiências fizeram funcionar a escola, mas ao mesmo tempo, a partir de suas experiências negativas tentaram não repetir os mesmos erros. Lembrando os elementos centrais do apartado anterior, resgatamos uma organização coletiva que dividiu o trabalho em comissões rotativas, uma participação ativa dos e das estudantes, uma relação solidária entre escolas, especialmente, as de um mesmo território.

Em relação com o último, também se identificou que a educação desenvolvida nas ocupações, mesmo a escola estando ocupada, possibilitou a participação da comunidade, pois durante a ocupação foram diferentes os atores sociais que participaram dos processos de aprendizagem desenvolvidos no interior da escola. Assim, uma educação comum não pode ser pensada restritamente com a comunidade escolar, senão que também com a comunidade territorial e em função das suas necessidades e interesses.

Em síntese, as práticas sociais desenvolvidas nas ocupações colocam em evidencia princípios como a horizontalidade, a autonomia, o cooperativismo e a autogestão. Destaca-se também que os estudantes decidiam de forma autônoma nas suas assembleias, mas mesmo assim, receberam o apoio de outros movimentos sociais, das comunidades, e de alguns professores, etc. E por outro lado, as atividades educativas desenvolvidas no interior da ocupação não eram restritas aos estudantes da escola demostrando assim uma relação dialógica entre a escola e a realidade, ou em outras palavras, gerindo uma educação para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

5. Como continuar no caminho de uma educação comum?

Como continuar os caminhos desenhados pelas ocupações não é uma pergunta fácil de responder e em nenhum caso consideramos ter essa capacidade, mas sabemos que a resposta está na prática de uma luta social organizada por superar os sentidos que o sistema hegemônico impõe. No entanto, compreendendo a urgência do debate e a experiência deixada pelas lutas dos movimentos secundaristas de Santiago e São Paulo, vale a pena arriscar no desenho de trilhas que mostrem tentativas por onde continuar, num campo amplo das tantas experiências que hoje podemos encontrar como exemplos de lutas por uma educação para além do mercado e do Estado.

Não podemos começar nossas reflexões sem nos referir primeiro às trilhas já sistematizadas pelos próprios estudantes secundaristas, ou seja, sem mencionar explicitamente no caso de Santiago, as propostas do Controle Comunitário da Educação da ACES e os Conselhos Escolares resolutivos propostos pela CONES e, do caso paulista, mesmo que não seja uma proposta sistematizada da mesma forma que as anteriores, várias reflexões em base ao ano 2015 mostram também como princípios destacados a considerar a participação democrática e a autogestão na educação.

A esse campo riquíssimo de práticas e reflexões que fecundaram algumas propostas educativas, pensamos que nosso aporte, mesmo que pequeno, pode estar em três elementos: o fortalecimento da *memória coletiva de mobilização*, a importância do desenvolvimento da autonomia e a concepção de uma educação gerida mediante práticas de organização social comum.

Primeiro, em relação ao fortalecimento da *memória coletiva de mobilização*. A pesquisa nos mostrou que os princípios nos quais os estudantes sustentaram as ocupações das escolas não foram espontâneos, senão que produto de uma emergente cultura política secundarista em desenvolvimento de forma subterrânea, ou seja, às margens das instituições oficiais. Por outra parte, a existência dessa cultura política secundarista incipiente não foi um fato automático, mas sim produto da preocupação pela manutenção de uma memória viva. Assim, o movimento estudantil secundarista de Santiago carrega consigo as experiências de lutas de mais de 20 anos e, inclusive, as dores da ditadura, mesmo sem tê-la vivido. No mesmo sentido, no caso paulista foi possível observar um andar, porém ainda devagar, pela construção de uma memória

ancorada às jornadas de protesta de junho de 2013, principalmente, vinculada aos movimentos autonomistas.

Porém, isso também nos deixa perguntas que precisamos responder, como por exemplo: por que o movimento secundarista de São Paulo não se vincula da mesma forma com seu passado que seus pares de Santiago? Qual é a relação do movimento secundarista de São Paulo com a ditadura do Brasil? Ou mais em geral, que diferenças existem nos processos que colocaram fim as ditaduras do Brasil e do Chile que produziu uma relação com o passado recente diferente? De qual modo esses processos ainda repercutem na atualidade? Como os movimentos secundaristas transpassam essa memória através das diferentes gerações?

Segundo, sobre a importância do desenvolvimento da autonomia. A pesquisa mostrou, fundamentalmente, a partir da análise das estruturas de mobilização dos movimentos secundaristas de Santiago e São Paulo uma riqueza formativa para os e as estudantes que se envolveram nelas. Essa riqueza formativa se localiza na disputa constante entre as organizações autônomas e as relacionadas a partidos políticos ou a instituições oficiais mostrando assim que a inter-relação política é um campo rico para a formação e a acumulação de experiência no movimento secundarista. A pesquisa também evidenciou a importância da autonomia como um princípio educativo, ou seja, essa riqueza da diversidade só será real quando existirem os espaços para o debate sincero. Deste modo, as ocupações conseguiram isso numa medida significativa, pois os e as estudantes criaram as condições para que se desenvolvesse uma inter-relação política, mas de forma efêmera. A ocupação significou a anulação dos mecanismos tradicionais de gestão e foram os estudantes autonomamente os que construíram os seus próprios.

Assim, parece-nos importante lembrar o desafio dito por Frei Beto a Paulo Freire num diálogo já de alguns anos atrás, mas mesmo assim, continua tendo validade:

> Penso que hoje a sociedade civil se divide em quatro esferas: a esfera do sindical, do popular, do pastoral e do partido político. O grande desafio é saber como manter a inter-relação entre as quatro, sem que uma queira absorver ou excluir a outra [...] (FREIRE; BETO, 1991, p. 66)

Terceiro. Como caminhar no sentido de uma educação comum? Os movimentos estudantis secundaristas mediante as ocupações das escolas desenvolveram processos que atingiram todas as dimensões da educação; política, curricular, metodológicas, de gestão, entre outras. Mas para tanto, o fator principal foram os mecanismos emergentes

de organização social baseados em lógicas de participação direta, horizontal, autônoma, cooperativa e autogerida. Desse modo, os estudantes disputaram a uma gestão padrão a escola mediante uma gestão comum, criaram a partir desses princípios outra instituição educativa que não limita o espaço de aprendizagem às salas de aula e os muros da escola.

Também é indiscutível que todos e todas as estudantes nas entrevistas compreenderam a educação como um direito que deve ser garantido e financiado pelo Estado. Deste modo – e tal vez possa ser o único que valha a pena desta pesquisa –, os estudantes nos deram uma luz clara para desenvolver uma educação comum no contexto atual. Parece assim, fundamental, o fortalecimento do financiamento público para a educação, ou seja, uma afirmação que reconhece a responsabilidade do Estado com a educação de todos e todas para minimizar as consequências da precarização de muitas escolas produto das lógicas privatizadoras. Mas ao mesmo tempo, as instituições devessem ser geridas por lógicas e princípios comuns, ou seja, uma educação financiada pelo Estado, mas gerida pelas comunidades. Em palavras resumidas, uma gestão pública-comum das escolas.

No entanto, um modelo organizativo dessas caraterísticas também enfrenta muitas problemáticas pela frente, como por exemplo, como o Estado devesse obter os recursos para financiar uma educação publica-comum? Muitos dos e das estudantes se referiram aos recursos naturais como uma fonte de recursos econômicos para investir em educação, mas esse mecanismo reduziria a natureza a um recurso.

Por outro lado, esses debates também são uma evidência dos diferentes desafios que ainda precisa enfrentar a teoria do comum. Assim, no campo educativo, uma educação comum devesse ser desenvolvida utilizando a estrutura existente do Estado ou totalmente nas margens deste? Sabemos que se trata de um debate complexo para o qual, possivelmente, os movimentos populares ainda não encontramos uma solução, mas como enquanto avançamos nessa problemática, pensamos que podemos nos fortalecer, especialmente os movimentos estudantis, desenvolvendo ainda mais a emergente cultura política como uma das ferramentas para disputar a educação e a organização da sociedade em geral.

Além disso, pensamos que é importante também considerar como outros princípios fundamentais de uma educação com gestão pública-comum o feminismo e o trabalho como princípios educativos.

Em relação ao feminismo e sem a intenção de escapar ao foco desta pesquisa, pois sabemos que as companheiras têm desenvolvido um amplo campo de reflexões neste sentido, parece-nos importante entender que a escola tem um papel importante na reprodução do patriarcado e do capitalismo, como já afirmaram Costa e James (1977, p. 25):

> Com a chegada do capitalismo, a socialização da produção se organizou com a fábrica como centro, Os que trabalhavam nos novos centros produtivos recebiam um salário. Os que eram excluídos, não. As mulheres, as crianças e os anciãos perderam o poder relativo que se derivava de que a família dependesse do trabalho deles, *o qual se considerava social e necessário*. O capital, ao destruir a família, a comunidade e a produção como um todo, concentrou, por um lado, a produção social básica na fábrica e no escritório e, por outro, separou ao homem da família e o transformou num trabalhador assalariado. Colocou nas costas dos homens o peso da responsabilidade econômica de mulheres, crianças, anciãos e doentes: numa palavra, de todos os que não recebem salários. A partir desse momento se iniciou a expulsão da casa a todos os que não *procriavam nem atendiam aos que trabalhavam por um salário*. Os primeiros a ser expulsos da casa, depois dos homens, foram as crianças: se lhes mandou para a escola. A família deixou de ser não só o centro produtivo, senão também o centro educativo.

Por esse motivo é que as estudantes nas ocupações tentaram não reproduzir lógicas machistas na divisão do trabalho ou como afirmou Eloisa González, porta-voz da ACES, numa entrevista no ano 2012 depois da conjuntura estudada:

> No existe ese estigma de que la mujer sirva para esto y el hombre para esto otro. En la comisión de seguridad, por ejemplo, participan también mujeres, compañeras lesbianas y gay. No hay exclusión. Nos consideramos todos iguales […] En las mismas asambleas hay cabros que son homosexuales, yo soy lesbiana ponte tú, y me ha tocado fuerte, pero creemos que la única forma de transformar ese estigma es mediante un nuevo tipo de relaciones sociales entre las personas.

Assim, complementando ao dito por Dalla Costa e James, as experiências das ocupações das escolas nos mostram que uma educação com gestão pública-comum também deve ser feminista. Pois essa é uma luta chave para a transformação da educação hegemônica, pois a escola na atualidade é um pilar fundamental para a reprodução do patriarcado e o capitalismo.

Em segundo lugar, o trabalho como principio educativo também foi um elemento que se destacou, seja na divisão do trabalho, na gestão da escola ou, diretamente, na manutenção ou melhora da escola como foi no caso de São Paulo.

Porém, pensamos importante destacar que não se trata em nenhum caso de algo novo, existe um campo de pesquisa amplo sobre a relação educação e trabalho, que entendem essa relação da seguinte forma:

> [...] O trabalho é parte da relação da escola com a atualidade, e nesta base o trabalho educativo e o ensino desenvolvem-se como um todo único, inseparável. A questão fundamental da escola não é a relação mecânica entre trabalho e ciência (ou como se pensa mais dissimuladamente, entre trabalho e ensino), mas, tornar ambos, partes orgânicas da escola, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2010, p.68)

Mas, também é importante dizer que quando nos referimos ao trabalho como um princípio educativo, nos referimos a um trabalho desenvolvido sobre lógicas de autogestão, cooperativas e coletivas e, em nenhum caso, de um trabalho sob as lógicas de produção capitalistas (PISTRAK, 2010).

As ocupações nos mostraram a possibilidade de avançar na construção de mecanismos organizativos democráticos nas escolas que possibilitem uma participação política real dos e das estudantes, os professores, os pais e mães e, inclusive, as comunidades territoriais. Dessa maneira, as ocupações nos convidam a problematizar a gestão privada e a gestão estatal burocratizada, nos convidam a repensar o público como um direito comum que devesse ser gerido pelas comunidades.

Coerentemente com o anterior, as ocupações também nos mostram que essa organização social comum não será construída nas salas de aula de uma escola privatizada, nem nas de uma escola burocrática, muito menos nas de uma faculdade que seleciona... As ocupações nos mostraram que a organização social comum é produto da práxis coletiva popular ancorada na realidade, com todas suas problemáticas e desafios pela frente. Assim, o convite é claro, fundamentalmente, a nós professores e professoras, perder o medo da participação estudantil e nos educar de forma autônoma juntos e juntas com eles e elas, a pensar, fazer e errar no caminho da construção da educação que sonhamos.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGUITON, C. Os bens comuns. Em P. Solon (Org.), Alternativas sistêmicas. (pp. 85-110). São Paulo: Elefante. 2019.

ALONSO, A. Repertório, segundo Charles Tilly: História de um conceito. **Sociologia & Antropologia,** 02(03), pp. 21 – 41. 2012.

ALVARES, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. Introdução. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. Em ALVARES, S.; DAGNINI, E.; ESCOBAR, A. (Orgs). Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos. (pp. 15-57). Belo Horixonte: Editora UFMG. 2000.

ANDRADE, D. La educación pública en Brasil durante los gobiernos democrático-populares: entre la ampliación de derechos y la tendencia a la privatización. Em C. Ruiz, L. Reyes e F. Herrera (Eds.), Privatización de lo público en el Sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 117-138). Santiago: LOM ediciones. 2018.

ASAMBLEA COORDINADORA DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS [ACES]. La educación que queremos. Em Foro por el Derecho a la Educación Chile (Comps.). Una década de luchas y propuestas por el derecho educación. La palabra de los movimientos sociales (pp. 36-42). Santiago: Foro por el Derecho a la Educación Chile. 2015.

ASSAÉL BUDNIK, J.; CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J.; REDONDO, J.; SÁNCHEZ, R. e SOBARZO, M. La empresa educativa chilena. **Educação & Sociedade**, 32(115), 305-322. 2011.

ARAYA, R; GONZÁLEZ, J; LIGUEÑO, S; PARRA, D; VELÁSQUEZ, K. 2011: Estudiantes movilizados: nos siguen dando clases. Em J. González, R. Sánchez e M. Sobarzo (Eds), 2011: Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación (pp. 63–67). Santiago: Quimantú. 2012.

AVANCINI, A. Documentário "Diário da ocupação" [Vídeo]. São Paulo: Black Horse Filmes e Fixar Imagens. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=73GMIJLrBJ8

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Hidden privatization in public education. Brussels: Education International, 2008.

BARBOSA, N. Dez anos de política econômica. Em E. Sader (org.), 10 anos d governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma (pp. 69-102). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. 2013.

BRAGA, R. A rebeldia do precariado. Trabalho e neoliberalismo no sul global. São Paulo: Boitempo. 2017.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>.

CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; e RIBEIRO, M. Escolas de luta. São Paulo: Editora Veneta. 2016.

CASTRO, L.; MORALES, F.; OSSANDON, G. El mochilazo, buscando nuevas formas de organización al comenzar el siglo XXI. En OPECH. De actores secundarios a estudiantes protagonistas. pp. 250-253, Santiago: Quimantu, 2010.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. Em F. Cássio (Org.), Educação contra a barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. pp. 33-39. São Paulo: Boitempo. 2019.

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES [CIDPA]. Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles. Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas. Documento elaborado para el Instituto Nacional de la Juventud por CIDPA. 1999.

COLECTIVO DIATRIBA – OPECH/CENTRO ALERTA. Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011. Santiago: Quimantú. 2011.

COLOMBINI, F; ALONSO, B. Documentário Lute como uma menina [Vídeo]. São Paulo: Flábio Colombini e Beatriz Alonso. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA

COORDINADORA NACIONAL DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS [CONES]. Nueva educación pública para Chile. Em Foro por el Derecho a la Educación Chile (Comps.). Una década de luchas y propuestas por el derecho educación. La palabra de

los movimientos sociales (pp. 78-83). Santiago: Foro por el Derecho a la Educación Chile. 2015.

CORNEJO, R. Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. Em C. Ruiz, L. Reyes e F. Herrera (Eds.), Privatización de lo público en el Sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 237-263). Santiago: LOM ediciones. 2018.

DALLA COSTA, M.; e JAMES, S. El poder de la mujer y la subversión de la comunidad. México: Siglo XXI Editores. 1977.

FERNANDES COSTA, A.; ALBUQUERQUE VIANNA, M. Contextos da educação do Brasil entre os anos 1995-2016. Em: FERNANDES COSTA, A; GROPPO, A (Orgs). O movimento de ocupações estudantis no Brasil. Pedro & João editores: SP. p. 45-84. 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Comum. Ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitemo. 2017.

DELLA PORTA, D. In-depth Intervew. Em Della Porta, D. Methodological practices in social movement research. Estatos Unidos: Oxford University Press. 2014.

DUARTE, C. El Mochilazo del 2001 instala la discusión sobre lo que se considera como derechos – Entrevista a Claudio Duarte 1/3| Jóvenes SEDEJ. 2013. Disponível em: https://juventudsedej.wordpress.com/2013/09/24/el-mochilazo-del-2001-instala-la-discusion-sobre-lo-que-se-considera-como-derechos-entrevista-a-claudio-duarte-13/

ESTUDANTES EE DIADEMA. Estudantes da EE Diadema mandam mensagem de Apoio para a Escola Fernao Dias [Vídeo]. São Paulo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wI5NlAYTJL8&t=3s

FAURÉ, D. “Educación popular y autoeducación en nuestra historia reciente: preguntas y desafíos”. Em C. Jiménez Hernández, D. Araya Ramírez, D. Valenzuela Martínez, E. Montero Carvajal, L. Cisternas Zamora, M. Morales Alarcón, R. Carrasco Retamal, T. Fajardo Fuenzalida E V. Cortés Arancibia, Congreso Interdisciplinario de Estudiantes. Construcción y Recuperación de la memoria Histórica: Reflexiones a 40 años del Golpe Militar (pp. 68-75). Santiago, Chile: Vicerrectoría de Asuntos Académicos – Dirección de Bienestar Estudiantil de la Universidad de Chile. 2014.

_____. Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. **Educación de adultos y procesos formativos**, n. 3, 0719-6997. 2016. Disponível em: https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-la-propuesta-del-control-comunitario

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

GAUDICHAUD, F. Las fisuras del neoliberalismo maduro chileno. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. 2015.

GENTILI, P; OLIVEIRA, D. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. Em E. Sader (org.), 10 anos d governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma (pp. 253-263). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. 2013.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 35(2), pp. 57 – 63. 1995.

GONZÁLEZ LÓPEZ, J. Privatización de la educación en Chile: una política de seguridad. Em C. Ruiz, L. Reyes e F. Herrera (Eds.), Privatización de lo público en el Sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 287-300). Santiago: LOM ediciones. 2018.

GONZÁLEZ, E. Los colegios van a volver a tomarse [entrevista]. The Clinic. 2012. Disponível em: https://www.theclinic.cl/2012/08/13/los-colegios-van-a-volver-a-tomarse/

GROPPO, L. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. Em: FERNANDES COSTA, A; GROPPO, A (Orgs). O movimento de ocupações estudantis no Brasil. Pedro & João editores: SP. p. 85-117. 2018.

HERRERA JELDRES, F. La efectividad escolar em las políticas educativas de la postdictadura. Em C. Ruiz, L. Reyes e F. Herrera (Eds.), Privatización de lo público en el Sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 189-207). Santiago: LOM ediciones. 2018.

INSTITUTO SOU PAZ; PAZ NAS ESCOLAS. Caderno Grêmio em forma. 2º edição. Instituto sou Paz; Presidência da República. 2002.

INZUNZA, J. La asociatividad juvenil en los liceos públicos chilenos: la disolución de los centros de alumnos. Em J. Redondo e L. Muñoz (Eds). Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina. (pp. 374 – 393). Santiago: OPECH. 2009.

JANUÁRIO, A., CAMPOS, A., MEDEIROS, J. e RIBEIRO, M. (2016). As ocupações de escolas em São Paulo (2015): Autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Rev. Fevereiro**, (#9), ISSN 2236-2037 Consultado el 14/11/2017 en http://www.revistafevereiro.com/

JUREMA, B. A ocupação da escolas e o movimento dos estudantes no estado de São Paulo – 2 [Vídeo]. São Paulo: Programa de Pós Graduação de Educação e Currículo da PUC-SP. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ONQGPlrmpgk&t=27s

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n. 144, p. 752-769. 2011.

_____. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. Em N. Krawczyk (Org.), Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao economicismo na política educacional (pp. 13-32). São Paulo: Cortez. 2014.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Plante. 2004.

_____. La escuela neoliberal. Em C. Ruiz, L. Reyes e F. Herrera (Eds.), Privatización de lo público en el Sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 19-34). Santiago: LOM ediciones. 2018.

LÖWY, M. Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo, 1991.

MARTINIC, S. Cambios en las regulaciones del sistema educativo. ¿Hacia un Estado evaluador? Em S. Martinic, G. Elaqua (Eds), ¿Fin de ciclo? Cambios em la gobernabilidad del sistema educativo (pp. 54-78). Santiago: OREALC, UNESCO y Pontificie Universidad Católica de Chile. 2010.

MARTINS, F. e DAYRELL, J. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação e Realidade**, 38(4), 1267-1282. 2013.

MCADAM. Orígenes terminológicos, problemas actuales, futuras líneas de investigación. Em McAdam, McCarthy & Zald (eds). Movimientos sociales: perspectivas comparadas. pp. 49 – 70. Trad. Sandra Chaparro. España: Istmo. 1999.

MCADAM, MCCARTHY, ZALD. Introducción. Em McAdam, McCarthy E Zald (eds). Movimientos sociales: perspectivas comparadas. pp. 21 – 46. Trad. Sandra Chaparro. España: Istmo. 1999.

MCADAM, D.; TARROW, S.; TILLY, C. Para mapear o confronto político. **Lua Nova**, (v. 76), 11 – 48. 2009.

MCCARTHY, J. Adoptar, adaptar e inventar límites y oportunidades. Em McAdam, McCarthy & Zald (eds). Movimientos sociales: perspectivas comparadas. pp. 205 – 220. Trad. Sandra Chaparro. España: Istmo. 1999.

MINAYO, M. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petropolis: Editora Vozes. 2010.

MIRANDA, J. e ELGUETA, T. El movimento estudiantil em Chile y la propuesta del control comunitario de la educación. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, 8(1), 102-120. 2019 .

OLIVEIRA CORTI, Ana; CORROCHANO, Carla; ALVES, José. "Ocupar e resistir": Insurreição dos estudantes paulistas. Em: FERNANDES COSTA, A; GROPPO, A (Orgs). O movimento de ocupações estudantis no Brasil. Pedro & João editores: SP. p. 121-143. (2018)

OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS [OPECH]. El movimiento estudiantil más allá del "peticionismo". Em J. González, R. Sánchez e M. Sobarzo (Eds), 2011: Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación (pp. 99–102). Santiago: Quimantú. 2012.

_____. Control comunitário. Em R. Yáñez e J. Visostky (Orgs.), ¡Tomar la escuela! (pp. 43-53). Santigo: Quimantú. 2014.

PIOLLI, E.; PEREIRA, A. e RODRIGUES, A. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, 2(1), 21-35. 2016.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. Tradução Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PRONZATO, C. Documentário La rebelión pinguina: Los estudiantes secundarios chilenos contra el sistema [Vídeo]. Santiago: La Mestiza Audiovisual. 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDql56yw&t=8s

_____. Documentário Acabou a paz, Isto aqui vai virar o Chile! [Vídeo]. São Paulo: La Mestiza Audiovisual & Coletivo Cinestésicos. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&t=2881s

REDONDO, J. El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media. **Revista de Psicología de la Universidad de Chile**, v7, 37-49. 1998.

_____. Reforma de la Enseñanza Media y Psicología educacional. Em J. Redondo e L. Muñoz (Eds.), Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina (pp. 12-24). Santiago: OPECH. 2009.

RUIZ SCHNEIDER, C. Educación y política en la transición. Em C. Ruiz, L. Reyes e F. Herrera (Eds.), Privatización de lo público en el Sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 139-161). Santiago: LOM ediciones. 2018.

SANTOS, L. Uma historia da onda progressista sul-americana (1998-2016). São Paulo: Editora Elefante. 2018.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, 28(100) Especial, 1231-1255. 2007.

SHIROMA OTO, E.; MORAES MARCONDES DE, M.; e EVANGELISTA, O. Política educacional. 4º edição. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

SPOSITO, M.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. Em N. Krawczyk (Org.), Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao economicismo na política educacional (pp. 33-62). São Paulo: Cortez. 2014.

TARROW, S. Poder en Movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Madrid: Alianza Editorial. 1997.

TILLY, C. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, (nº 3, janeiro-julho), 133-160. 2010.

VALENZUELA, E. Tomándose la educación, con sus propias ideas y manos. Em J. González, R. Sánchez e M. Sobarzo (Eds), 2011: Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación (pp. 131–135). Santiago: Quimantú. 2012.

VERGER, Antoni; ZANCAJO, Adrián; FONTDEVILA, Clara. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. Em C. Ruiz, L. Reyes e F. Herrera (Eds.), Privatización de lo público en el Sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 35-58). Santiago: LOM ediciones. 2018.

VILLALOBOS, C. e QUARESMA, M. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. **Convergencia**, *22*(69), 63-84. 2015.

ANEXOS

ANEXO 1: Consentimento oral livre e esclarecido

Consentimento oral livre e esclarecido.
Roteiro de entrevista

Os movimentos de estudantes secundaristas no Chile e no Brasil:
Prefigurando outra educação
Pesquisador Juan David Miranda González
Número do CAAE: 89388118.5.0000.8142

Antes de começar com a entrevista, preciso lhe esclarecer que você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Como pesquisador, comprometo-me a assegurar seus direitos como participante e a que sua identidade não será publicada.

Se houver perguntas antes ou mesmo depois da entrevista, você poderá esclarecê-las com o pesquisador, também poderá solicitar em qualquer momento da entrevista a detenção da gravação. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

As grandes mobilizações que protagonizaram os estudantes em defesa da educação pública, particularmente as ocupações das escolas, geralmente são conhecidas só como uma medida de pressão política contra o governo para lograr os objetivos das mobilizações ou, inclusive, só como ações violentas que estigmatizam aos estudantes que participam delas como pessoas bagunceiras.

Por esse motivo, o objetivo desta pesquisa é dar a conhecer as atividades desenvolvidas durante as ocupações das escolas e mostrar que através delas os estudantes criam outras formas de educação mais significativas para eles e diferentes da educação oficial dada nas escolas.

Procedimentos:

Sua participação na pesquisa consistirá em: responder a uma entrevista que será gravada em áudio e, mais tarde, você poderá revisar a transcrição e sugerir alterações nela.

Observações:

- O tempo necessário para ela será de 1 hora aproximada
- A gravação será descartada uma vez terminada a pesquisa
- A entrevista não será transcrita completamente, só aqueles trechos significativos relacionados com os objetivos ou considerados relevantes pelo pesquisador
- A transcrição será armazenada junto com o texto final da dissertação

Desconfortos e riscos:

Você **não** está obrigado a participar deste estudo.

No caso alguma das informações entregadas possa ser interpretada como um delito existe o risco de você ser chamado a responder por eles frente à justiça, pelo que me comprometo a não comunicar sua identidade mantendo seu anonimato.

Por outro lado, existe a possibilidade de sentir desconforto ao lembrar situações experimentadas durante sua participação da ocupação, no caso acontecesse uma situação dessas caraterísticas você poderá solicitar a detenção da gravação e continuar mais tarde ou retirar-se da pesquisa.

Benefícios:

Não há benefícios diretos do participante da pesquisa, porém ele poderá contribuir para um estudo comparativo que valora as atividades e conhecimentos desenvolvidos durante as ocupações das escolas e também será parte do processo de interpretação dessas ações.

Acompanhamento e assistência:

Depois feita da entrevista você poderá aceder à transcrição e fazer as modificações que estime conveniente, colocar questões que o pesquisador decidiu omitir e adicionar aspectos que pudesse ter esquecido.

Sigilo e privacidade:

Você não precisa comunicar sua identidade ou a de seus colegas, se durante na entrevista for comunicada alguma informação que possa servir para sua identificação não será transcrita. Dessa forma você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Juan David Miranda González, Endereço profissional: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Avenida Bertrand Russell, Cidade Universitária 13083865 - Campinas, SP – Brasil, telefone (19) 35215679.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, solicito antes de começar a entrevista, declarar de forma oral que aceita participar da pesquisa voluntariamente.

Por último, faço entrega de uma copia do termo de consentimento no caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa, sobre seus procedimentos e para quaisquer reclamações.

Roteiro entrevista

Objetivos da pesquisa:
Geral

- Analisar comparativamente a relação existente entre as oportunidades políticas e as estruturas de mobilização dos movimentos sociais secundaristas do Chile e do Brasil nos ciclos de protesto de 2011 em Santiago e de 2015 em São Paulo.

Perguntas por objetivo específico:

- Identificar as oportunidades políticas dos ciclos de protesto de 2011 em Santiago e 2015 em São Paulo
- Por que decidiram ocupar a escola?
- Quais eram as demandas em pauta?
- Quais eram as caraterísticas do ambiente político nacional que permitiram o movimento esse ano?
- Quais foram os fatores políticos internos dos estudantes secundaristas que permitiram o movimento esse ano?

➢ Descrever as estruturas de mobilização utilizadas pelos estudantes secundaristas de Santiago em 2011 e de São Paulo em 2015

- Como organizavam a ocupação?
- Quem participava das ocupações?
- Que atividades realizavam no interior da ocupação?
- Relacionavam-se com outras escolas ocupadas?
- Existia uma orgânica ou articulação estudantil?
- Qual era o espaço abrangido; bairro, prefeitura, estadual?
- Como funcionava essa orgânica ou articulação?
- Quais benefícios e problemáticas apresentava para o movimento?
- Existiam outras organizações estudantis?
- Existiam conflitos com essas outras organizações?
- Negociavam com o governo?
- Por que negociavam com o governo?
- Como escolham aos negociadores?
- Organizavam-se com outros atores sociais?
- Existiam conflitos com os outros atores que apoiavam o movimento?
- Quais foram as raízes do movimento?

Os outros atores do movimento:

- **O governo**

- Qual foi a resposta do governo?
- Quais medidas o governo programou?
- Os estudantes conseguiram as resistir?

- **Os partidos políticos**

– Participaram estudantes militantes de partidos políticos?
– Existiam conflitos ao interior da ocupação devido aos partidos políticos?
– Que tipo de conflitos?
– Como eram solucionados?
– Que outros conflitos existiam?

- **A comunidade**

– A comunidade educativa envolveu-se nas ocupações?
– Quais tarefas desenvolviam a comunidade educativa?
– Foi favorável a participação da comunidade educativa para o processo?
– A comunidade territorial participou do processo?
– Eram a favor ou contra o movimento? Por quê?
– Como se envolveu no processo?

➢ Compreender as ocupações das escolas como espaços educativos produzidos a partir da relação entre as oportunidades políticas e as estruturas de mobilização dos movimentos de estudantes secundaristas

- **Caída da ocupação**

– Por que desocuparam a escola?
– O que conseguiram com as ocupações?
– Quais elementos da ocupação poderiam servir para melhorar a escola?
– Quais diferenças existem com a escola tradicional?
– Quais atividades ou lógicas desenvolvidas na ocupação deveriam se desenvolver na escola tradicional?

- **Avaliação**

– Como foi a experiência de participar da ocupação?
– A ocupação teve que consequências para a escola?
– Quais foram os logros da ocupação em termos políticos?
– Mudaram as relações no interior da escola depois da ocupação?
– Que desafios deixaram as ocupações para o movimento estudantil e para escola?