

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

VIVIANE TAVARES LEITE MORENO

**DA GOVERNANÇA GLOBAL AO MOVIMENTO
SECUNDARISTA EM CAMPINAS/SP: DISCURSOS SOBRE A
EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**

CAMPINAS

2021

VIVIANE TAVARES LEITE MORENO

Da Governança Global ao Movimento Secundarista em Campinas/SP:
discursos sobre a educação para a democracia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, curso de Mestrado Acadêmico, na linha de pesquisa Cooperação Internacional e Direitos Humanos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito, sob a orientação do Professor Doutor Guilherme Perez Cabral.

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzioli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

37.014.5
M843d

Moreno, Viviane Tavares Leite

Da governança global ao movimento secundarista em Campinas/SP: discursos sobre a educação para a democracia / Viviane Tavares Leite Moreno. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

211 f.

Orientador: Guilherme Perez Cabral.

Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Política e educação. 2. Escolas - Ocupações. 3. Movimentos estudantis - Campinas (SP). I. Cabral, Guilherme Perez. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

CDU 37.014.5

VIVIANE TAVARES LEITE MORENO

Da Governança Global ao Movimento Secundarista em Campinas/SP: discursos sobre a educação para a democracia

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
de Mestrado em Direito da PUC-Campinas, e aprovada
pela Banca Examinadora.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2021.



DRA. ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS (UNICAMP)



DR PEDRO PULZATTO PERUZZO (PUC-CAMPINAS)



DR GUILHERME PEREZ CABRAL – Presidente (PUC-CAMPINAS)

AGRADECIMENTOS

Diferentemente da maioria de meus colegas da turma que ingressou em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Direito, da PUC-Campinas, eu não tinha experiência em pesquisa. A iniciação científica não fez parte da minha graduação no bacharelado em Direito, entre os anos de 2006 e 2010.

Em 2014 realizei o sonho de cursar Ciências Sociais. Não fui aluna do bacharelado, mas sim da licenciatura. Durante os quatro anos de formação fui aprendendo e treinando o olhar para enxergar as relações sociais de uma maneira mais crítica, principalmente no campo da educação.

Em janeiro de 2019, por meio do acesso a um e-mail antigo, tomei conhecimento sobre o Mestrado em Direito da PUC-Campinas, e vi ali a oportunidade de conciliar minhas duas formações, apresentando um anteprojeto de pesquisa na área do direito à educação.

Eu não conhecia as pessoas que haviam se inscrito no processo seletivo, assim como não conhecia a professora e os professores do Programa. O resultado da aprovação foi, para mim, motivo de grande surpresa. Sem saber, muito bem, o que estava por vir, aceitei o desafio.

No início me senti um peixe fora d'água. Fazia muito tempo que eu não estudava e me aprofundava em assuntos relacionados ao Direito. Em meio a tantas crises e questionamentos sobre a continuidade, ou não, tive a sorte de ser acolhida por pessoas maravilhosas. Pesquisadoras experientes, como Monica e Suzana, foram e são fontes de inspiração. A maneira como a jovem pesquisadora Isabela enfrentou as dificuldades, de cabeça erguida, me deu forças para continuar. E, em João, encontrei ouvidos atentos, comprometimento com a pesquisa e disposição em ajudar. Agradeço por me ensinarem tanto, por me apoiarem e não me deixarem cair. Sem a amizade de vocês, certamente, eu não teria conseguido chegar até aqui.

Outra pessoa fundamental durante essa caminhada foi meu orientador, professor Guilherme Perez Cabral. Sem a paciência, sensibilidade, dedicação e confiança dele eu não teria tido a coragem de desenvolver uma pesquisa realizando entrevistas qualitativas em um Programa de Pós-Graduação em Direito. Agradeço por me acompanhar em meus primeiros passos como pesquisadora e por me mostrar que há espaço, no Direito, para um olhar mais humano.

Agradeço à Banca Examinadora, professora Ana Elisa Spaoloni Queiroz Assis, professora Camilla Marcondes Massaro e professor Pedro Pulzatto Peruzzo, pela leitura atenta do texto que apresentei, tanto na qualificação como na defesa, e por cada uma das considerações, críticas, provocações, reflexões e indicações de leituras realizadas. Agradeço por contribuírem tanto para o meu crescimento enquanto pesquisadora.

Agradeço à rede de apoio que se estabeleceu ao longo dessa pesquisa. Aos amigos que me apresentaram a amigos e que possibilitaram que eu chegasse aos primeiros contatos de jovens que ocuparam suas escolas em Campinas e professores que apoiaram o movimento. Deixo aqui meu agradecimento especial à pesquisadora Ana Carolina de Assis Fulfaro, por ter me passado os contatos de alguns estudantes que ela havia entrevistado.

Agradeço às jovens e aos jovens, à professora e aos professores que aceitaram colaborar com a presente pesquisa e disponibilizaram parte do tempo que tinham para conversar comigo e dividir um pouco da experiência que viveram, sem nem me conhecer, por meio de entrevistas por videochamada.

Agradeço àquelas e àqueles que foram contatados cuja conversa não se reverteu na realização de entrevistas. Essas pessoas me ensinaram a lidar com as dificuldades envolvidas em uma pesquisa de campo, em plena pandemia da Covid-19, em meio ao isolamento social.

Agradeço à professora Fernanda Carolina de Araújo Ifanger, aos professores à coordenação e ao auxiliar de escritório Wagner, do PPGD da PUC-Campinas, pelos ensinamentos e suporte ao longo desses dois anos.

Agradeço ao Comitê de Ética e Pesquisa da PUC-Campinas e à secretária Renata, funcionária que me ajudou a enfrentar as exigências colocadas àquelas e aqueles que se dedicam a realizar pesquisa envolvendo seres humanos.

Agradeço à minha família, às minhas amigas, Vaninha, Mayara, Marina e Lalinha, e ao pessoal do escritório em que trabalho, pela paciência que tiveram comigo durante esses dois anos de muito estresse e crises existenciais.

Agradeço, por fim, pela oportunidade de desenvolver a presente pesquisa e por ter sido afetada por cada uma das pessoas que conheci e experiências que vive durante o percurso desse caminho.

RESUMO

Trata-se de pesquisa realizada com o objetivo de analisar os discursos de educação para a democracia de acordo com: o estabelecido pelo direito, tanto no âmbito internacional como no nacional; o propugnado pela UNESCO, no final do século XX e início do século XXI, por meio da educação para a cidadania global; o anunciado pelo governo do estado de São Paulo, com o projeto de reorganização escolar; e a experiência vivida por estudantes de Campinas/SP, que participaram de ocupações de escolas como forma de reação à medida de fechar ciclos e mais de 90 instituições escolares, sob a justificativa de melhoria na qualidade da educação. Os estudantes associaram a ação estatal ao corte de verbas. Indignaram-se e protagonizaram movimento massivo de ocupação de escolas. Deram vida ao ambiente escolar e descobriram novas formas de sociabilidade. Aprenderam, na prática, a se organizar, por meio da divisão de tarefas, participação em oficinas e realização de reuniões e assembleias. Para tanto, foram realizadas pesquisas: documental, bibliográfica e de campo, consistente na realização de entrevistas de jovens que participaram da ocupação de escolas e professores que apoiaram o movimento. Em tempos de insatisfação com a democracia praticada e de predominância da racionalidade neoliberal, além do campo econômico, atingindo, inclusive, políticas educacionais, conhecer as práticas adotadas pelos estudantes e seus reflexos, tanto no campo político-institucional, como na esfera da subjetividade da experiência, podem indicar outro conteúdo para a educação para a democracia.

Palavras-chave: Educação para a democracia. Educação para a cidadania global. Gestão democrática do ensino. Ocupações de escolas. Movimento secundarista.

ABSTRACT

This is a research which the main objective was to analyze the discourses of education for democracy according to: what is established by law, both at the international and national levels; what is advocated by UNESCO, in the end of the 20th century and beginning of the 21st century, with education for global citizenship; what was announced by the government of São Paulo, through the school reorganization project; and the experience lived by students from Campinas/SP, who occupied schools as a reaction to the measure of closing cycles and more than 90 schools, under the justification of improvement in the quality of education. The students associated the state action as budget cut. They were outraged and led a massive movement of occupation of schools. The group of students brought the school back to life and discovered new forms of sociability. They learned in practice how to organize among groups, by dividing tasks, participating in workshops and holding meetings and assemblies. For this, the research was done by the following methods: documentary sources, bibliographic research and fieldwork, by interviewing young people who participated in the school occupation movement and teachers who supported them. In times of dissatisfaction with the practiced democracy and the predominance of neoliberal rationality, beyond the economic field, including educational policies, knowing the practices adopted by students and their reflexes, both in the political-institutional field, and as a sphere of the subjectivity of experience, could indicate another content for education for democracy.

Keywords: Education for democracy. Global citizenship education. Democratic teaching management. Schools occupation. Secondary movement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Educação para a democracia: o estabelecido pelo Direito, o propugnado pela UNESCO e o anunciado pelo governo do estado de São Paulo	22
1.1. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NO DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS	25
1.2. O PROPUGNADO PELA UNESCO NA “ONDA DE DEMOCRATIZAÇÃO” E GLOBALIZAÇÃO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL.....	30
1.3. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O PROJETO ANUNCIADO PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO	57
2. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: A REAÇÃO DOS ESTUDANTES DIANTE DA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR	68
2.1. O AMBIENTE ESCOLAR ANTES DA OCUPAÇÃO: RELATOS SOBRE GESTÃO E PRECARIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E DAS RELAÇÕES HUMANAS	74
2.1.1. A realidade da Escola do Centro e sua gestão autoritária.....	75
2.1.2. A realidade das demais Escolas e sua gestão “formalmente democrática”	79
2.1.3. A notícia da reorganização e seus impactos	83
2.2. O APRENDIZADO DURANTE O MOVIMENTO: AS PRIMEIRAS MOBILIZAÇÕES, A OCUPAÇÃO E SEU DIA A DIA	88
2.2.1. A ocupação como caminho	88
2.2.2. A efetivação das ocupações: a preocupação com a legitimidade do movimento e protagonismo dos estudantes	90
2.2.3. Para além da “Escola só para estudar”: a (re)organização desejada pelos estudantes	100
2.2.4. A desocupação	117
2.3. O DEPOIS: PARA A ESCOLA E PARA OS ALUNOS	126
2.3.1. A escola na “volta às aulas”	126

2.3.2.	As tentativas frustradas de ocupação em 2016 e a desarticulação	132
2.3.3.	A preservação da memória na escola.....	136
2.3.4.	A ocupação nos processos formativos pessoais	138
3. APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: DA GOVERNANÇA GLOBAL AO MOVIMENTO SECUNDARISTA EM CAMPINAS/SP		146
3.1.	O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA	148
3.2.	EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: LEITURAS EMPOBRECIDAS E ENVIESADAS	150
3.2.1.	O discurso neoliberal da UNESCO	150
3.2.2.	A gestão (anti)democrática do ensino público	151
3.3.	EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NAS OCUPAÇÕES	160
3.3.1.	Protagonismo estudantil.....	160
3.3.2.	Participação e gestão democrática:.....	161
3.3.3.	Construção do espaço cultural. Para além da grade curricular	167
3.4.	EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA DEPOIS DAS OCUPAÇÕES	170
3.4.1.	As mudanças ocorridas nas escolas ocupadas.....	170
3.4.2.	A apropriação do discurso da gestão democrática do ensino pelo governo do estado de São Paulo	171
3.4.3.	A reorganização escolar velada.....	175
3.4.4.	A experiência formativa	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS		181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		186
ANEXOS.....		195
ANEXO 01 - ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESTUDANTES).....		195
ANEXO 02 - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORAS E PROFESSORES)		200

ANEXO 03 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	204
ANEXO 04 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	210

|

INTRODUÇÃO

A terceira onda de democratização, impulsionada pela queda do Muro de Berlim (em 1989), a dissolução da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e o fim da Guerra-Fria (em 1991), foi vista com entusiasmo e esperança. Depois de longas décadas de ditadura militar, na América Latina, e de regimes autoritários, no Leste Europeu, países viram, em alguns casos, o restabelecimento da democracia e, em outros, a possibilidade de inaugurar a experiência em tal regime.

Essas transições demandaram o desenvolvimento de uma cultura democrática (UNESCO, 1990). Nesse sentido, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), agência do sistema ONU (Organização das Nações Unidas) responsável por legitimar um discurso técnico na área da educação, ciência e cultura, representando a racionalidade da expertise em matéria de educação, desempenhou o papel socioideológico, no cenário mundial, de defesa do discurso da educação para a democracia. A instituição publicou dois documentos sobre a temática, nos anos 1990: o “Plano de Ação Mundial em favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia” (UNESCO, 1993) e a “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia” (UNESCO, 1995).

Com o passar do tempo nota-se, contudo, que a nova ordem mundial recém-instaurada buscava, na realidade, garantir a expansão do capitalismo por meio da instituição e consolidação de regimes democráticos liberais. Assim, “o capitalismo tornou possível a *redefinição* de democracia e sua redução ao liberalismo” (WOOD, 2011, p. 201). Com a globalização do sistema econômico que subsistiu durante a Guerra Fria, o neoliberalismo, iniciado nos anos de 1970, com Margareth Thatcher, na Inglaterra, chegou aos países periféricos.

Tal lógica econômica assumiu um caráter de norma geral de vida, por meio de um conjunto de discursos e práticas que determinam um novo modo de governo, invadindo as esferas política, social e cultural. Tem “como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Nesse cenário, a educação para a democracia, centrada no desenvolvimento e consolidação de uma cultura democrática, baseada nos direitos humanos, no Estado de direito e nas instituições democráticas liberais, será apropriada pela racionalidade neoliberal. Na

UNESCO, centrar-se-á no discurso de formação do cidadão global, preocupado em equipar o indivíduo com as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século XXI, como o desemprego, a precarização do trabalho e a supressão de direitos, principalmente sociais.

No caso brasileiro, nas palavras de Carvalho, “no auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2019, p. 13). O cientista político e historiador reconhece que: “Havia ingenuidade no entusiasmo. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional”, como se a reconquista do “direito de eleger nossos prefeitos, governadores e presidente da República” fosse “garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social” (CARVALHO, 2019, p. 13).

Embora a Constituição de 1988 tenha afirmado a liberdade e assegurado a participação por meio da reconquista do direito de voto, depois de duas longas décadas de regime ditatorial militar, em que a livre manifestação do pensamento foi cerceada, “as coisas não caminharam tão bem em outras áreas” (CARVALHO, 2019, p. 13). Se o diagnóstico realizado por Carvalho, no início dos anos 2000, já não era dos melhores – pois, problemas centrais como “a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento, e as grandes desigualdades sociais e econômicas” ou continuavam sem solução, ou se agravavam (CARVALHO, 2019, p. 14) –, nos últimos anos, a situação se exacerbou. A tais problemas foram somados, ainda, a crise de representatividade, a polarização política, a ameaça às instituições democráticas, aos direitos e liberdades civis e aos direitos sociais.

Vivemos um momento de intensificação da insatisfação global com a democracia praticada. Em 2011, tal insatisfação levou cidadãs e cidadãos, em diversos países do mundo, a ocuparem ruas e praças como forma de protesto contra o neoliberalismo, a extrema desigualdade econômica, a austeridade e a falta de democracia (GERBAUDO, 2017).

Esse movimento de ocupação do espaço público, por meio de protestos, chegou ao Brasil, mais especificamente em São Paulo, com o Movimento Passe Livre (MPL), tendo por pauta: o combate ao aumento da tarifa de transporte público. Em questão de dias as ruas das principais capitais e cidades do país foram tomadas por outras reivindicações, como melhorias na educação e na saúde e o combate à corrupção, ficando conhecidas como Manifestações de junho de 2013.

Ao mesmo tempo que foi visto um potencial emancipador nesses movimentos, restou evidenciada uma nova etapa da democracia, desafiada por problemas globais e enfraquecida em seu poder soberano.

No Brasil, uma onda conservadora emergiu e se apropriou das Manifestações de junho de 2013, acentuando a polarização política entre esquerda e direita. Em 2016, vimos a efetivação do *impeachment* de Dilma Rousseff. O Congresso Nacional destituiu a presidente democraticamente eleita, sob a alegação de prática de “crime de responsabilidade”, apoiada em argumentos absolutamente questionáveis do ponto de vista jurídico-constitucional (KOZICKI; CHUEIRI, 2019).

Dentre os retrocessos que se instauraram, no âmbito federal, no campo da educação, citemos dois: i) a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que implementou um “dramático Estado de Exceção Fiscal” ao criar o “teto dos gastos” públicos e suspender “por vinte anos a mais elementar garantia constitucional de financiamento público ao ensino: o gasto mínimo de 18% da receita federal de impostos em educação” (XIMENES, 2019, p. 55); e ii) a instituição da Reforma do Ensino Médio, por meio de Medida Provisória (convertida na Lei nº 13.415/2017), sob a justificativa de “diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 16), leia-se, de acordo com os interesses do mercado. Contra tais medidas, anunciadas durante o governo Temer, os estudantes de diversos estados da federação ocuparam suas escolas.

Não foi a primeira vez que essa tática de ocupação foi adotada no país. Tal movimento ganhou força e expressão em 2015, no estado de São Paulo, sendo protagonizado por estudantes secundaristas da rede pública estadual. Tratou-se de uma reação mais radical, que teve por objetivo dar continuidade à luta contra a política educacional anunciada em 23 de setembro daquele ano, a qual implicaria na transferência de milhares de alunos, diante do fechamento de mais de 90 (noventa) escolas, para que pudessem ser divididas em ciclos únicos: apenas Ensino Fundamental I, ou Fundamental II, ou Ensino Médio (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 27-28).

Com argumentos frágeis, o governo estadual paulista justificou a existência de salas ociosas, em decorrência da diminuição do número de alunos matriculados, argumentando ter realizado um estudo que sugeriria que “o desempenho dos alunos nas escolas de ciclo único seria superior”. O projeto de mudança ficou conhecido como “reorganização escolar” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO 2016, p. 27-28) e gerou revolta nos estudantes, pois eles, os principais interessados, não foram ouvidos.

No total, em 2015, mais de 200 escolas foram ocupadas no estado de São Paulo, tendo o movimento se estendido por diversos municípios, incluindo o de Campinas, onde foram registradas 11 (onze) ocupações (Portal de notícias G1, 2015).

Diante da necessidade de entender o cenário em que essas mudanças educacionais estão inseridas, com destaque, nesta pesquisa, para aquela anunciada pelo governo estadual paulista, com a intenção de se chegar à reação dos estudantes, faz-se necessário tomar consciência da existência de um quadro mundial de políticas educacionais (LAVAL, 2019, p. 11). Esse será apropriado pela UNESCO, como antecipado, por meio da propagação do discurso neoliberal sob a roupagem do cidadão global. Dentre os documentos recentemente produzidos evidenciam-se os seguintes: “Preparando alunos para os desafios do século XXI” (UNESCO, 2014) e “Tópicos e objetivos de aprendizagem” (UNESCO, 2015).

Analisando a realidade local, nota-se que a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, instituiu um Estado democrático de direito, prevendo amplo rol de direitos humanos fundamentais, dentre os quais, a educação, baseada em três pilares de formação: a pessoa, o cidadão e o trabalhador (CF, Artigo 205). Esse Estado, porém, demonstra ineficiência quanto ao desenvolvimento de políticas públicas que garantam uma educação democrática, voltada à promoção da democracia - como no caso narrado do projeto do governo do estado de São Paulo de encerrar ciclos, fechar escolas e realocar alunos, sem qualquer tipo de diálogo social.

Apesar de a organização democrática da sociedade ser retomada no Artigo 206 da Constituição, ao tratar dos princípios com base nos quais a educação deverá ser ministrada, a gestão democrática do ensino público (inciso VI) não se verifica na prática, tendo sido uma das bandeiras levantadas pelos estudantes da rede pública estadual paulista que ocuparam um lugar abandonado pelo poder público. Eles deram vida à escola e apresentaram uma nova forma de gestão daquele espaço.

Pesquisas empíricas foram realizadas, livros e artigos foram publicados tendo por objeto as ocupações secundaristas ocorridas no estado de São Paulo, em 2015, especialmente na capital. Chama a atenção o caráter autonomista com que o movimento foi identificado: desde a distribuição de tarefas em comissões entre os alunos; passando pela realização de assembleias; até a organização de oficinas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; NÖTHEN, 2019; MEDEIROS; JANUÁRIO; MELLO, 2019; FULFARO, 2020).

Diante dos episódios expostos, é possível notar um descompasso entre conteúdos normativos (estabelecidos em Tratados, Declarações, Planos de Ação Internacionais, bem como na Constituição e legislações locais) e suas aplicações.

Por um lado, visualiza-se que organismos internacionais, como a UNESCO, procuram, por meio da cooperação internacional, traçar diretrizes e orientações para a adoção de políticas educacionais pelos Estados-Membros, no âmbito da educação para a democracia e,

posteriormente, da educação para a cidadania global, os quais são acompanhados pela legislação nacional; por outro, depara-se com posturas governamentais como o projeto anunciado pelo estado de São Paulo, de fechar ciclos e escolas, realocar alunos, sem qualquer tipo de diálogo social.

Nesse cenário, a presente dissertação, apoiada em pesquisa de campo, tem por objetivo analisar os discursos de educação para a democracia de acordo com: o estabelecido pelo direito, tanto no âmbito internacional como no nacional; o propugnado pela UNESCO, no final do século XX e início do século XXI, por meio da educação para a cidadania global; o anunciado pelo governo do estado de São Paulo, com o projeto de reorganização escolar; e a experiência vivida por estudantes de Campinas/SP, que participaram de ocupações de escolas como forma de reação à medida de fechar ciclos e mais de 90 instituições escolares.

Para tanto, a realização da presente pesquisa conta com a utilização dos seguintes métodos: pesquisa documental, bibliográfica e de campo, no qual foram realizadas entrevistas.

A pesquisa documental se desenvolveu por meio do acesso direto a documentos, tomados em sentido amplo – com destaque, para legislação internacional e nacional sobre educação para a democracia e gestão democrática do ensino. Aqui, “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2017, p. 93). Foram acessados, ainda, os documentos publicados pela UNESCO: “Plano de Ação Mundial em favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia” (1993) e “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia” (1995); e nos anos 2000: “Preparando alunos para os desafios do século XXI” (2014) e “Tópicos e objetivos de aprendizagem” (2015).

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” Trabalhou-se, portanto, “a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2017, p. 93). Principalmente sobre os temas da educação para a democracia e educação para a cidadania global, no âmbito da UNESCO; e da reorganização escolar e o movimento de ocupação de escolas, ocorrido no estado de São Paulo.

Já a pesquisa de campo foi utilizada como forma de aproximação do movimento de ocupações de escolas ocorrido em Campinas, em 2015. Assim como Nobre enfatizou na Apresentação do livro “Ocupar e resistir”, a presente pesquisa busca “dar sentido aos acontecimentos a partir da perspectiva de quem age, é uma perspectiva de interpretação que

dá a palavra a quem faz o movimento, que busca entender a mobilização segundo categorias elaboradas por quem dela participa” (NOBRE, 2019, p. 7). Para isso, foram realizadas entrevistas com jovens que ocuparam escolas em Campinas e professores que apoiaram o movimento na cidade.

Ao situar o trabalho de campo entre o Direito e a Antropologia, Bárbara Gomes Lupetti Baptista, coloca-o como “vivência e experimentação (e não como técnica)” (LUPETTI BAPTISTA, 2017). Enquanto no Direito “somos ensinados a solucionar (exterminar) os problemas” e a buscar respostas; na Antropologia são os problemas e as perguntas que a impulsionam. “No Direito, importam os normatizados”, a regra. Ao passo que na Antropologia, o interesse está voltado para os “outsiders”, para o desvio (LUPETTI BAPTISTA, 2017, p. 86). A realização do trabalho de campo permite, assim, “perceber valores e ideologias daqueles que informam explicitamente os discursos oficiais do campo” (KANT DE LIMA; LUPETTI BAPTISTA, 2014, p. 14)

Trata-se, portanto, de um estudo empírico, que busca “demonstrar que o Direito, longe de ser uma entidade abstrata, está imerso em um contexto social, cultural e histórico específico, que lhe molda e lhe condiciona” (IGREJA, 2017, p. 11). A pesquisa empírica pressupõe, assim, “o direcionamento do olhar para o contexto fático” (KANT DE LIMA; LUPETTI BAPTISTA, 2014, p. 11) E esse olhar, articulado “através de trabalho de campo, é nada mais nada menos do que a possibilidade de vivenciar a materialização do Direito, deixando de lado, por um momento, o referencial de códigos e das Leis para explicitar e tentar entender o que de fato acontece” (KANT DE LIMA; LUPETTI BAPTISTA, 2014, p. 14).

Partindo da premissa de que o Direito que se pratica está muito distante do Direito que se idealiza, temos, nesse sentido, os ensinamentos de Kant de Lima e Lupetti Baptista:

Olhar para a realidade fática, construída de acordo com métodos das ciências humanas e sociais, vai possibilitar ver em que medida essa distância se verifica e, a partir disso, sem negar nem criminalizar as eventuais discrepâncias, engendrar, pelo contrário, o que é necessário fazer para alterar o rumo desses caminhos tão dissonantes, seja para aproximá-los, seja para começar a pensá-los a partir de outro viés que frutifique em práticas e medidas que viabilizem transformações positivas a serem usufruídas pelos Tribunais e, principalmente, pela sociedade (KANT DE LIMA; LUPETTI BAPTISTA, 2014, p. 27).

A presente pesquisa, contudo, difere dos estudos empíricos propostos pelos pesquisadores citados anteriormente, visto que o objetivo aqui não é o aprofundamento nas práticas dos Tribunais, mas sim a aproximação da realidade de escolas ocupadas em Campinas e da experiência vivida pelos então estudantes que as ocuparam.

As entrevistas realizadas permitiram o contato com a realidade vivida pelos atores sociais (GIL, 2012, p. 37), em uma relação interativa que possibilita “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Assim, “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 39 e 40).

Compreendeu, nesse sentido, questionamentos em torno dos seguintes temas: i) como e quando tiveram conhecimento sobre o projeto de reorganização escolar; ii) quais foram as circunstâncias envolvidas e como foi o processo de decisão de colocar em prática a ocupação; iii) qual foi a reação dos professores, pais e da direção, quando a escola foi ocupada; iv) quais foram as práticas adotadas durante a ocupação (divisão de tarefas, realização de assembleias e oficinas); v) qual foi a reação quando foi anunciada a suspensão da reorganização; vi) como foi o processo de desocupação; vii) como era a escola antes, durante e como ficou depois da ocupação; e, viii) passados 05 (cinco) anos do movimento, quais foram as marcas que ficaram nesses jovens e qual foi o legado deixado.

Estes pontos compuseram o roteiro semiestruturado (Anexos 01 e 02), que foi utilizado como norte para a condução das entrevistas realizadas por esta pesquisadora. Nele foram destacados os assuntos principais a serem abordados, com a previsão de desdobramentos, caso estes não fossem trazidos de maneira espontânea. Diante do caráter semiestruturado, houve liberdade para incluir outras questões, sempre que se mostrou pertinente, no transcorrer do ato de entrevistar.

O objetivo foi estabelecer uma conversa em que se buscou “recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória” da pessoa entrevistada (LIMA, 2016, p. 27 e 26), levando em consideração a bagagem adquirida em um intervalo de quase 05 (cinco) anos entre a vivência do movimento, seu resgate e registro. Portanto, eventuais mudanças de leitura, quanto aos fatos e sentimentos vivenciados, não podem ser ignoradas.

Houve a preocupação em estabelecer uma lógica cronológica e psicológica do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que os(as) respondentes se aprofundassem no assunto gradativamente, de modo a impedir que questões complexas e de maior envolvimento pessoal fossem colocados prematuramente e acabassem bloqueando ou prejudicando as respostas às indagações seguintes. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 42).

Tentou-se interferir o mínimo possível enquanto a pessoa entrevistada falava. Pequenas interrupções foram realizadas apenas quando um dado interessante, não mencionado em outras entrevistas, foi trazido e demandou explicação mais detalhada e aprofundada.

O fato de algumas das pessoas entrevistadas já terem participado de outras entrevistas sobre as ocupações, levou alguns jovens a anteciparem a abordagem de questões que seriam suscitadas posteriormente. Tal fato exigiu cuidado especial da pesquisadora para que não perguntasse sobre assuntos já tratados, demonstrando atenção ao que era dito pelo(a) interlocutor(a).

Por se tratar de um estudo que envolve o discurso de seres humanos, um projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas (Parecer 4.439.023– Anexo 03).

No total, 13 (treze) pessoas foram entrevistadas, sendo 09 (nove) ex-estudantes e 04 (quatro) professores da rede pública estadual paulista que apoiaram o movimento. Uma via digital (em pdf) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 04), foi encaminhada a cada um dos participantes, sendo explicado que o envolvimento seria voluntário e se daria a partir de entrevista gravada, com duração de até 01 (uma) hora, sendo elucidada, ainda, a questão do sigilo e do anonimato. Foi ressaltado, também, que os dados e os resultados obtidos na pesquisa seriam utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 41). Portanto, os nomes aqui utilizados são fictícios.

Diante das medidas de distanciamento social, por conta da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas por videochamada, de acordo com a plataforma digital/aplicativo que as pessoas entrevistadas demonstraram estar mais familiarizadas (*Skype, Google Meet e Whatsapp*), de modo que não fosse oneroso a elas, realizando-se a gravação do áudio por meio de um gravador externo.

Embora o tempo de entrevista proposto fosse de até 01 (uma) hora, isso variou. Houve casos em que a duração girou em torno de 55 minutos, enquanto em outro chegou a 02 (duas) horas de duração. É possível falar em uma média 01 (uma) hora e 20 (vinte) minutos. Ao todo foram 17 (dezesete) horas e 30 (trinta) minutos de gravação e a transcrição foi realizada pela própria pesquisadora, na medida em que as entrevistas foram sendo realizadas.

Valendo-se da crítica de Whitaker quanto à transcrição *Ipsis litteris* da fala dos entrevistados, “(...) sob o pretexto de *respeitar-lhes a cultura* cometem-se as barbaridades do ponto vista ortográfico, confundindo-se ortografia com fonética”, Camilla Marcondes Massaro, em sua tese de doutorado, explica a opção por escrever corretamente o léxico (MASSARO, 2014, p. 55). Na presente pesquisa, no entanto, a escolha foi pela transcrição *Ipsis litteris*, não devendo esta ser interpretada como desrespeito, mas sim como um recurso utilizado para aproximar o leitor da linguagem por meio da qual os dados foram obtidos. Estes

não foram coletados de maneira escrita, foram levantados por meio de conversa oral. A linguagem escrita e a falada nem sempre são as mesmas. Ao escrever temos tempo de refletir sobre o que será colocado no papel, organizar as ideias e escolher melhor as palavras. Quando respondemos a perguntas, oralmente, o pensamento nem sempre é linear e subversões à norma culta da Língua são realizadas.

Com a transcrição literal da fala dos entrevistados é possível manter “duas formas permanentes de registro (o áudio e o texto)” (LIMA, 2016, p. 36).

Como pontuado por Lima, a utilização desse método tem por vantagens: i) a “riqueza das informações que podem ser coletadas, pelas palavras e interpretações dos entrevistados aos estímulos que lhes foram dados, assim como a possibilidade de registrar a sua reação não verbal”; e ii) “proporciona ao investigador a oportunidade de explorar ao máximo as suas questões e dirimir dúvidas, devido ao fato de se tratar de uma interação flexível e personalizada” (LIMA, 2016, p. 39).

Por meio dos dados coletados foi possível ter acesso à realidade de 04 (quatro) das 11 (onze) escolas ocupadas em Campinas: sendo uma localizada na região central, aqui referida como Escola do Centro; duas situadas no Distrito do Ouro Verde, também referenciada pelos(as) entrevistados(as) como região dos DICs (distrito industrial de Campinas), aqui tratadas como Escola I da Periferia e Escola II da Periferia; e uma estabelecida na região sul da cidade, aqui denominada Escola da Zona Sul.

Dos 09 (nove) ex-estudantes entrevistados: 08 (oito) ocuparam a escola em que estudavam, sendo 05 (cinco) da Escola do Centro; 01 (uma) da Escola I da Periferia; 01 (um) da Escola II da Periferia; 01 (uma) da Escola da Zona Sul; e uma 01 (uma) que, embora tenha estudado em uma escola que não foi ocupada, teve contato com mais de uma ocupação, participando de maneira ativa na Escola do Centro.

Dos 04 (quatro) docentes entrevistados: 01 (um) lecionava na Escola do Centro e lá apoiou a ocupação; 01 (uma) lecionaria na Escola I da Periferia e por isso apoiou o movimento naquela escola; 01 (um) trabalhava em uma escola que não foi ocupada e apoiou de maneira mais efetiva a ocupação da Escola I da Periferia; e 01 (um) que lecionava e leciona até hoje na Escola II da Periferia, tendo lá apoiado o movimento.

Embora se tenha buscado um equilíbrio, entre o número de entrevistados e entrevistadas que participaram e apoiaram cada uma das 04 (quatro) ocupações, este não foi alcançado.

A Escola do Centro, além de ter contado com um número maior de participantes e ter tido um apoio externo expressivo, teve muita visibilidade. Por conta disso, jovens que

participaram dessa ocupação chegaram a contribuir, por meio de entrevistas, com outras pesquisas. Isso, ao mesmo tempo que facilitou o acesso, pode ser considerado como um levantamento realizado com pessoas que já foram instadas a falar sobre o assunto mais de uma vez, em momentos diferentes. Logo, tiveram a oportunidade de revisitar fatos e refletir sobre acontecimentos, construindo e reconstruindo suas interpretações e narrativas sobre eles, de acordo com a bagagem e experiências de vida que foram acumulando ao longo dos anos.

Para atingir o objetivo aqui exposto, a presente dissertação se estrutura em 03 (três) Capítulos.

O primeiro, apresenta os discursos de educação para a democracia de acordo com: i) o estabelecido pelo direito, nos tratados internacionais do sistema de governança global da ONU; ii) o propugnado pela UNESCO, no final do século XX, e sua alteração para se adequar à lógica neoliberal, no início do século XXI, por meio da formação do cidadão global; iii) o ordenamento jurídico brasileiro, partindo da Constituição Federal e da legislação infraconstitucional (Lei de Diretrizes e Bases - LDB e Plano Nacional de Educação - PNE); e iv) o projeto de reorganização escolar anunciado pelo governo do estado de São Paulo em 2015.

O segundo, traz a sistematização e apresentação dos dados obtidos por meio das 13 (treze) entrevistas realizadas, possibilitando o acesso à realidade vivida em 04 (quatro) das 11 (onze) escolas ocupadas em Campinas/SP. Apresenta o antes, o durante e o depois das ocupações. Enfatiza como se deram as primeiras mobilizações, como foi o processo de ocupação, quais foram as atividades desenvolvidas durante, como foi o retorno para a escola no ano seguinte e o que ficou para cada um(a) dos(as) jovens entrevistados(as) sobre as experiências vividas.

O terceiro, apresenta o confronto entre os discursos da governança global ao movimento secundarista em Campinas: aproximando, como deveria ser, de acordo com o estabelecido pelo direito e o propugnado pela UNESCO, e como realmente se desenvolve, em termos de educação para a democracia e gestão democrática do ensino, por meio do discurso dos(as) jovens entrevistados(as). Apresentam-se, ainda, as mudanças ocorridas no discurso do governo do estado de São Paulo quanto à gestão democrática do ensino após as ocupações.

Nota-se, pelo caminho percorrido, que palavras e expressões, presentes no discurso da UNESCO, também compõem os discursos daquelas e daqueles que participaram do movimento secundarista em Campinas/SP. Contudo, o que irá diferir é o significado atribuído aos termos.

1. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: O ESTABELECIDO PELO DIREITO, O PROPUGNADO PELA UNESCO E O ANUNCIADO PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A educação, tomada em um sentido amplo e conforme positivado no ordenamento jurídico interno e internacional, pode ser definida como o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais da pessoa, de modo a promover, concomitantemente, a constituição plena de sua individualidade e prepará-la para a participação na vida social (CABRAL, 2020).

Essa constituição e preparação podem ocorrer de modo: i) não intencional, informal, relacionado às influências que o meio natural e social exercem sobre a pessoa, interferindo na relação dela com o meio em que está inserida; ou ii) intencional, subdividindo-se em: a) prática educativa não formal, em que as relações pedagógicas se dão com pouca estruturação ou sistematização; e b) prática educativa formal, caracterizada por “ser institucional, ter objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino, procedimentos didáticos, possibilitando até mesmo antecipação de resultados”. A última tem por local típico a escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 236).

É por meio da escolarização que o projeto burguês de ascensão e estabilização no poder se dá. Segundo Saviani, em sua configuração moderna, “a escola surge como um antídoto à ignorância”, alçada como “grande instrumento para converter os súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2018, p. 5). Ligada aos interesses da burguesia (“nova classe que se consolidara no poder”), tinha por objetivo inicial possibilitar a participação dos cidadãos no processo político (SAVIANI, 2018, p. 5, 6 e 33).

Para que essa participação ocorra, de acordo com o projeto iluminista, o cidadão deve conseguir valer-se de seu próprio entendimento. Segundo Kant, “Para este esclarecimento (Aufklärung) porém nada mais se exige senão liberdade” - liberdade de “fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões” (KANT, 1985, p. 104).

De acordo com Wood, “a afirmação do privilégio aristocrático contra a invasão das monarquias produziu a tradição de ‘soberania popular’ de que deriva a concepção moderna de democracia”. Com a “fragmentação do poder do soberano”, surge “a base de uma nova espécie de poder ‘limitado’ de Estado”, ancorada em princípios democráticos liberais, que, mais tarde, receberão o nome de constitucionalismo, representação e liberdades individuais/civis (WOOD, 2011, p. 178). Sobre essas últimas, defende Kant:

Um grau maior de liberdade civil parece vantajoso para a liberdade de *espírito* do povo e no entanto estabelece para ela limites intransponíveis; um grau menor daquela dá a esse espaço o ensejo de expansão tanto quanto possa. Se portanto a natureza por baixo desse duro envoltório desenvolveu o germe de que cuida delicadamente, a saber, a tendência e a vocação ao *pensamento* livre, este atua em retorno progressivamente sobre o modo de sentir do povo (com o que este se torna capaz cada vez mais de *agir de acordo com a liberdade*), e finalmente até mesmo sobre os princípios do *governo*, que acha conveniente para si próprio tratar o homem, que agora é *mais* do que simples *máquina*, de acordo com a sua dignidade. (KANT, 1985, p. 114 e 116)

O projeto iluminista se centra, portanto, na dignidade humana, motivo pelo qual a educação deve estar orientada à emancipação, apoiada nas noções de conscientização e racionalidade (ADORNO, 2006, p. 143). O direcionamento da educação para a emancipação irá orientá-la à democracia, assim compreendida como “sociedade de quem é emancipado”. Para Adorno, “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2006, p. 141-142).

A sociedade moderna, contudo, desenvolve-se, sob a dinâmica do modo de produção capitalista, centrada na propriedade privada. Aqueles que detêm a propriedade irão se utilizar da mão de obra daqueles que não a detêm. Os primeiros irão acumular bens e capitais às custas da exploração da força de trabalho dos outros, que são os verdadeiros produtores de riquezas. Tem-se, respectivamente, a classe burguesa e a classe proletária (MARX, 2011).

É somente a partir das relações sociais capitalistas de propriedade que a ideia de democracia liberal se tornou pensável. “O capitalismo tornou possível a *redefinição* de democracia e sua redução ao liberalismo” (WOOD, 2011, p. 201).

Na medida em que o proletariado, subordinado à burguesia, começa a ter consciência quanto à exploração sofrida e a se valer desse entendimento, “a participação das massas entra em contradição com os interesses” da classe dominante (SAVIANI, 2018, p. 33). Nesse contexto, tem início, um movimento que busca “articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência”, aprimorando-se o ensino destinado às elites e rebaixando o nível do ensino destinado às camadas populares (SAVIANI, 2018, p. 37 e 43).

Segundo Laval, os “objetivos ‘clássicos’ de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional”. Nesse contexto, evidencia-se a “crise da emancipação pelo conhecimento”. (LAVAL, 2019, p. 23 e 15)

Com os avanços tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, “a compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das

mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo”, presenciaram-se, no mundo contemporâneo, transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Tais transformações remetem à atual “etapa de desenvolvimento em que o capitalismo se encontra” e recebem o nome de globalização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 61). Diante desse cenário, questiona-se qual seria o papel da escola e se este permaneceria, ainda, vinculado (ou não) à construção e consolidação de uma sociedade democrática.

Para entender os efeitos causados pela globalização na educação escolar é preciso sair do quadro nacional e tomar consciência da existência de “um quadro mundial de políticas educacionais” (LAVAL, 2019, p. 11), que impacta nas políticas educacionais nacionais.

A lógica econômica atual, que tem por princípio universal a concorrência, ancora-se num “capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida” por meio de um conjunto de discursos e práticas determina um novo modo de governo. Espraia-se para o âmbito político, social e cultural, através da racionalidade neoliberal, que “tende a estruturar e organizar não apenas a ação do governante, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17):

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17)

A ordem neoliberal atribuiu significado político e alcance normativo ao termo “governança”, “aplicado às práticas dos governos submetidos às exigências da globalização”. Tornou-se, pois, a “principal categoria empregada pelos grandes organismos encarregados de difundir mundialmente os princípios da disciplina neoliberal, em especial pelo Banco Mundial nos países do Sul”. Refere-se, portanto, à condução das empresas, dos Estados e do mundo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275-276). Nessa linha, a Comissão sobre governança global a define como:

(...) soma das diferentes formas pelas quais os indivíduos e as instituições públicas e privadas administram seus negócios comuns. É um processo contínuo de cooperação e acomodação entre interesses diversos e conflitantes. Inclui as instituições oficiais e os regimes dotados de poderes de execução, do mesmo modo que os arranjos informais sobre os quais os povos e as instituições estão de acordo ou entendem ser de seu interesse (Jean-Christophe Graz *apud* DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276).

Partindo do pressuposto de que as políticas educacionais locais se inserem em um quadro mundial, influenciado pela racionalidade neoliberal, e que essa irá moldar a escola de

acordo com os desígnios do mercado, o presente capítulo apresenta o “dever ser” da educação para a democracia com base no estabelecido pelos tratados internacionais, no âmbito do sistema de governança global da ONU (1).

Na sequência, passa-se à análise do conteúdo normativo presente no discurso propugnado pela UNESCO que, como destacado na Introdução, constitui a agência do sistema ONU responsável por legitimar um discurso técnico na área da educação, ciência e cultura. Trata-se, portanto, de uma organização que representa a racionalidade da expertise em matéria de educação, desempenhando um papel socioideológico no cenário mundial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 93) (2).

Apresentado o “dever ser” da educação para a democracia, de acordo com o sistema de governança global, parte-se para a análise da regulamentação da matéria, dentro desse quadro, no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, de modo a, por fim, chegar-se à reorganização escolar, política pública educacional anunciada pelo governo do estado de São Paulo (3).

1.1. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NO DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

1.1.1. A democracia, em sua perspectiva hoje predominante, a liberal-burguesa, assim como os direitos e liberdades individuais em que se apoia, foram praticamente abandonadas na primeira metade do Século XX: “enquanto a economia balançava, as instituições da democracia liberal praticamente desapareceram, entre 1917 e 1942” e “o fascismo e seu corolário de movimentos e regimes autoritários foi avançando” (HOBSBAWM, 1995, p. 16-17). Por pouco não desapareceu, definitivamente. Afinal, “só se salvou” diante da ascensão e expansão do nazi-fascismo, porque, para a derrubada do Terceiro Reich e término da Segunda Guerra, houve “uma aliança temporária e bizarra entre capitalismo liberal e comunismo: basicamente a vitória sobre a Alemanha de Hitler foi, como só poderia ter sido, uma vitória do Exército Vermelho” (HOBSBAWM, 1995, p. 17).

Com a derrota do inimigo comum, os líderes mundiais do pós-guerra ressuscitam a ideia de uma “Comunidade Internacional das Nações”, em ambiente no qual “haveria de nascer um conjunto de normas e organismos voltados à construção daqueles direitos inerentes aos seres humanos” (WEIS, 2011, p. 80). Em 1945, é constituída a Organização das Nações Unidas (ONU), com o propósito de garantir a paz e a segurança mundial além de promover a

“cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário” e “estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião” (Artigos 1º e 3º, da Carta da ONU) (ONU, 1945).

Como forma de conferir materialidade a tais propósitos, é proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Foi reconhecido, logo em seu preâmbulo, que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade”. As aspirações do ser humano comum foram depositadas, assim, na possibilidade do “advento de um mundo em que todos gozem de liberdade”, de palavra, de crença e de “viverem a salvo do temor” (ONU, 1948).

No entanto, a disposição cooperativa das duas superpotências (Estados Unidos e União Soviética) que emergiram da Segunda Guerra Mundial logo se exauriu. Ainda que a Carta das Nações Unidas fosse o fundamento de uma nova ordem legal internacional, rapidamente ficou claro que apenas camuflava a continuidade da existência de diferenças fundamentais. Tinha início o confronto ideológico entre: democracia liberal versus socialismo soviético; economia de livre mercado versus economia planificada (GREWE, 2000, p. 640 e 642).

Torna-se evidente, nas décadas seguintes, que as disposições consagradas na DUDH significavam coisas muito diferentes para os diversos Estados-Membros da ONU. Os direitos humanos, ditos universais, não eram os mesmos no Leste e no Oeste. Não eram compreendidos da mesma maneira pelos regimes comunista e capitalista. Logo, “a maior universalidade tem como custo a redução do conteúdo substantivo das normas genericamente reconhecidas do direito internacional” (GREWE, 2000, p. 647-648).

A ordem jurídica internacional, na prática, não se baseava em um grau mínimo de homogeneidade estrutural entre seus membros, resultando na ausência de consenso internacional sobre direitos humanos, liberdades políticas fundamentais e a autodeterminação nacional (GREWE, 2000, p. 651).

1.1.2. A educação, neste cenário, é reconhecida como direito universal pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH). Está prevista no Artigo 26 da DUDH. Abrange a educação elementar, gratuita e obrigatória a todos; a educação técnico-profissional acessível a todos e a educação superior, “baseada no mérito”. E tem como objetivos promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana; o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; a compreensão, a tolerância e a amizade entre

todas as nações e grupos raciais ou religiosos e auxiliar as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

Todavia, o texto não prevê, expressamente, que a educação teria por objetivo a formação para a democracia, o regime político cuja versão representativa é reconhecida no Artigo 21 da Declaração. É o regime adotado pelo sistema ONU. Tal dispositivo trata do exercício da soberania popular por meio da eleição de representantes. A vontade do povo é colocada como base da autoridade do governo e deve se expressar por meio de eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto (ONU, 1948).

Diversos tratados de direitos humanos, vinculados ao sistema global de direitos humanos da ONU, são firmados a partir de então. Repletos de fórmulas genéricas, interpretadas distintamente conforme os valores e ao gosto dos Estados que com eles se comprometeram. No campo do direito à educação, a redação da DUDH é retomada e complementada por uma série desses documentos. Em nenhum deles, contudo, há referência à educação para a democracia.

Nesse sentido, tem-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, adotada pela Conferência Geral da UNESCO (1960) e os Artigos 13 e 14 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1966), tratados incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro, respectivamente, por meio dos Decretos Federais de promulgação nº 63.223/1968 e nº 591/1992 e responsáveis por reafirmar o direito de toda pessoa à educação e aos objetivos supramencionados.

O Artigo 13 do PIDESC associa, ainda, o desenvolvimento pleno da pessoa ao sentido da dignidade humana. E, reforçando o valor da liberdade, acresce a capacitação das pessoas para “participar efetivamente de uma sociedade livre” dentre os propósitos educacionais (ONU, 1966).

Retomam, em relação aos níveis de ensino, o ensino primário, com os atributos da obrigatoriedade e gratuidade; na sequência, o ensino secundário, incluindo o técnico e profissional, a se tornar acessível a todos, pelos meios apropriados, notadamente pela implementação progressiva da gratuidade; e o superior, acessível “com base na capacidade de cada um” (UNESCO, 1960; ONU, 1966).

Preveem, finalmente, na afirmação da liberdade educacional, o direito de escolha quanto ao gênero de educação a ser dada aos filhos – também referido no artigo 26 da DUDH (ONU, 1948) – e, desse modo, a liberdade dos pais e tutores de optar por escolas distintas daquelas mantidas pelo Poder Público, desde que, ressalva-se, atendam aos padrões mínimos

de ensino estabelecidos ou aprovados pelo Estado. Juntamente com este direito, está a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino. Ainda neste âmbito, asseguram a “educação religiosa ou moral” de acordo com as convicções dos pais (ONU, 1966).

Compõem, também, o sistema de governança global, tratados específicos que cuidam “dos direitos humanos desde a perspectiva de um grupo socialmente vulnerável” (WEIS, 2011, p. 104). Embora a DUDH já reconhecesse, em seu Artigo 1º, que “os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948), a simples declaração como iguais, a igualdade formal – como direito de estar sujeito “ao mesmo tratamento previsto na lei, independentemente do conteúdo do tratamento dispensado e das condições e circunstâncias pessoais” (MITIDIERO, SARLET E MARINONI, 2016, p. 575) – não foi suficiente para superar a intolerância, marginalização e exclusão em decorrência de origem social, cor, gênero, deficiência, dentre outras.

Portanto, “do clamor pela igualdade passa-se a fazer notar o vigor das diferenças”. Busca-se “o direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores, e, mesmo, à defesa de diferenças” (BOTO, 2005, p. 787).

Na reafirmação do acesso universal ao direito à educação e do escopo de promoção do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, unido ao combate à discriminação, tais tratados, visam a favorecer, por meio da educação, a compreensão, a tolerância e a eliminação de preconceitos, estereótipos e comportamentos discriminatórios, bem como a afirmação e reconhecimento de identidades.

Dentre eles, destacam-se a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, 1966 (Decreto Federal de promulgação nº 65.810/1969) (BRASIL, 1969); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, 1979 (Decreto Federal de promulgação nº 4.377/2002) (BRASIL, 2002); a Convenção da OIT 169 sobre povos indígenas e tribais, 1989 (Decreto Federal nº 10.088/2019) (BRASIL, 2019), a Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990 (Decreto Federal de promulgação nº 99.710/1990) (BRASIL, 1990) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007 (Decreto Federal de promulgação nº 6.949/2009) (BRASIL, 2009).

Assim é configurado, em linhas gerais, o conteúdo normativo do direito à educação no sistema global de direitos humanos. Quanto aos seus objetivos, o pleno desenvolvimento da personalidade humana; o respeito pelos direitos humanos, com destaque às liberdades

fundamentais; a participação numa sociedade livre; da compreensão, da tolerância e da amizade; e de promoção da paz. Em nenhum dos textos convencionais, repisa-se, há menção expressa, dentre tais propósitos, à democracia.

Tal referência, importa observar, aparecerá no sistema regional americano de direitos humanos, composto por declarações e tratados que, na disciplina do direito à educação, acompanham em grande medida a redação dos documentos supramencionados.

Aqui, destaque para o Artigo 13, do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de São Salvador” (1988), incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999. Retomando, em linhas gerais, a redação do PIDESC quanto à abrangência e características do direito à educação, prevê que a “educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista” (OEA, 1988). Trata-se, portanto, de documento internacional regional, que assume o compromisso com uma educação voltada para o exercício da democracia.

Uma justificativa para essa incorporação se encontra no contexto político e social enfrentado pelos países latino americanos, os quais passam, no final do Século XX, por processo de transição para regimes democráticos, após décadas de regimes militares ditatoriais.

1.1.3. O direito à educação (dever ser), assim genericamente formulado, em termos universais, será então moldado e interpretado de acordo com interesses políticos dominantes. Não implica, pois, uma normatividade não política oponível à política dos Estados. Como explica Koskeniemi, o que os direitos significam e como serão aplicados apenas pode ser determinado no âmbito da política, estatal e internacional (KOSKENIEMI, 2011, p. 160).

Nesse sentido, o discurso de defesa dos direitos humanos e da democracia, apropriado pelos mais fortes, embasa o reconhecimento da legalidade e legitimidade do governo dos Estados. A alegação de práticas antidemocráticas e/ou o desrespeito aos direitos humanos constitui fundamento, inclusive, para a intervenção internacional (GREWE, 2000, p. 711-712), preenchendo, portanto, lugar antes ocupado, no século XVI, pela “lei natural e cristianismo” e, no século XIX, pela “missão civilizatória” (WALLERSTEIN, 2006, p. 27). Na pior das hipóteses, a nova linguagem dos direitos tornou-se uma fachada do cinismo e um instrumento do império (KOSKENIEMI, 2011, p. 155).

Tal ordem internacional sofrerá, então, mudanças significativas no final do breve século XX, que assiste à queda do Muro de Berlim (1989), à desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e ao fim da Guerra-Fria (1991).

Tem início uma nova ordem mundial, em que, concomitantemente à globalização do capitalismo neoliberal, vive-se o que se denominou “onda de democratização”, com a expansão multicontinental de regimes democráticos liberais, ao menos no plano formal (MARKOFF, 2013, p. 18).

Tudo isso repercutirá na produção e interpretação jurídica internacional, referentes à educação e à promoção da democracia. No sistema de governança global da ONU, o discurso de uma educação para a democracia será construído e forjado, ao longo dos anos, de acordo com mudanças econômicas, políticas e sociais, que implicarão na ampliação da interpretação dos dispositivos normativos existentes.

Cumprirá à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como entidade especializada vinculada a ONU, que atua na área da cooperação internacional, enquanto agência socioideológica do sistema de governança global no campo da educação, promover a cultura democrática. Esse debate começará a aparecer nas Conferências e Fóruns promovidos pela UNESCO, a partir dos anos 1990, e refletirá nos documentos por ela produzidos, na virada do século XXI, como será apresentado a seguir, em discurso que, hoje, centra-se na concepção de “educação para a cidadania global”.

1.2. O PROPUGNADO PELA UNESCO NA “ONDA DE DEMOCRATIZAÇÃO” E GLOBALIZAÇÃO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

1.2.1. A nova ordem mundial reflete nas ações e produções da ONU e, principalmente, de sua agência especializada em educação, a UNESCO. Em sua atuação, na última década do século XX, começa a fazer referência expressa ao objetivo educacional, não previsto nos tratados, de promoção da democracia, sempre numa perspectiva liberal (de garantia de liberdades civis).

O discurso, no início, é especialmente direcionado para a América Latina e o Leste Europeu. Os países dessas regiões passaram por longas décadas, no primeiro caso, sob o domínio de regimes militares ditatoriais aliados ao intervencionismo econômico e, no segundo, sob a égide de governos autoritários alinhados à economia planificada centralizada.

No fim dos anos 1980 e começo dos anos 1990, passavam por processos de transição em busca da consolidação de regimes democráticos.

Esse processo demandou dos países da América Latina reformas no sistema econômico “do capitalismo autárquico e intervencionista para o capitalismo liberal” e de “um regime político não democrático para um democrático”. Já na Europa Oriental, os aspectos radicalmente diferentes da vida social, econômica e política exigiram uma mudança mais radical, não só dos valores políticos e econômicos, mas também dos valores sociais (SAÉZ, 1992, p. 14 e 15).

O processo de transição, do socialismo para o capitalismo, impôs mudanças nas regras informais, até então internalizadas pelo corpo social. A questão não era apenas técnica, era cultural, compreendida enquanto necessidade de mudança “das tradições, costumes, valores morais (...) e todas as outras normas de comportamento da comunidade que passaram no teste do tempo” (PEJOVICH, 2003, p. 348). Pejovich enfatiza, quanto a esse aspecto, que “as instituições básicas do capitalismo exigem uma cultura que encoraje os indivíduos a buscarem seus fins privados” (PEJOVICH, 2003, p. 350).

Eis o sentido da preocupação com a propagação dos valores democráticos: da Europa Ocidental para os países do leste europeu; dos Estados Unidos para os países latino americanos. Esta fachada democrática “evangelizadora” (WALLERSTEIN, 2006) irá impulsionar as reformas das instituições dos Estados, dos sistemas legais e dos direitos e liberdades civis, possibilitando a disseminação do modelo econômico que subsistiu à Guerra Fria. Isso se dará por meio da instauração de regimes democráticos liberais, do constitucionalismo e do discurso de respeito aos direitos humanos, com destaque para as liberdades individuais.

Esses valores, relacionados à “cultura do capitalismo ou economia de livre mercado e propriedade privada, que o liberalismo clássico e o individualismo metodológico ajudaram a criar”, de acordo com Pejovich, estimulam o “comportamento baseado no interesse próprio, na autodeterminação, na responsabilidade própria e na competição no mercado livre” (PEJOVICH, 2003, p. 350).

Retomando a questão da necessidade de uma mudança cultural nos países que eram socialistas, complementa Turk dizendo que: “a cultura não muda por si mesma, mas por meio da mídia, da educação, das instituições e assim por diante” (TURK, 2014, p. 207).

Esse contexto de necessidade de mudanças, para a realização de transições, refletiu nas Conferências e Fóruns realizados pela UNESCO, na virada do século XXI, buscando contribuir para o desenvolvimento de valores, tidos como universais, consagrando em

declarações e planos de ação o objetivo de propagar e consolidar regimes democráticos liberais por meio da educação.

A partir de então, as contribuições da Organização em torno da educação para a democracia passam por documentos que direta ou indiretamente tocam na matéria, sendo o discurso consolidado, principalmente, no “Plano de Ação Mundial em favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia”, de 1993, e na “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia”, de 1995.

Tais documentos, embora não vinculem juridicamente os Estados, “contribuem, no âmbito da cooperação internacional para o desenvolvimento social, para a construção do sentido normativo (dever ser) do direito humano à educação” (CABRAL; ASSIS, 2018, p. 50), no caso, do direito humano à educação democrática.

No início do ano de 1990 a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Realizada em Jomtien, na Tailândia, destacou que, embora a DUDH afirme, em seu Artigo 26, que “Todos têm direito à educação”, os dados mundiais revelavam que esta se tratava de uma realidade distante de ser atingida¹(UNESCO, 1998).

Visando a superar os números apresentados mostrou-se necessário “satisfazer as necessidades básicas de aprendizado”, não apenas de crianças e jovens, mas também de adultos. Os esforços pensados e debatidos foram consolidados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Plano de Ação traçado para atender às necessidades básicas de aprendizagem.

Embora nenhum dos documentos produzidos nesta Conferência tenha disposto, expressamente, sobre a promoção da democracia por meio da educação, é possível notar que alguns dos objetivos traçados irão contribuir para a composição do discurso da educação para a democracia. Nesse sentido, enfoque para além das práticas correntes (Artigo 2º); a eliminação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza (Artigo 3º); a adoção de abordagens ativas e participativas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, aptidões e valores que vão além do preenchimento de requisitos formais (Artigo 4º); a construção de um sistema integrado de educação, entre família, comunidade e

¹ Continua: “mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais” (UNESCO, 1998).

programas institucionais (Artigo 5º); o oferecimento de “um ambiente adequado à aprendizagem” (Artigo 6º); e o fortalecimento das alianças para além dos níveis nacional, estadual e municipal, compreendendo, também, organizações governamentais e não governamentais e o setor privado (Artigo 7º) (UNESCO, 1998).

A preocupação com o desenvolvimento e consolidação da cultura democrática, por meio de ações de envergadura internacional, começará a compor o discurso da UNESCO – como uma extensão de sua missão ética e intelectual, nos campos dos direitos humanos e da paz – a partir da Conferência “Cultura Democrática e Desenvolvimento: Rumo ao Terceiro Milênio na América Latina” (Montevideu, 1990).

Destacou-se pelo compromisso em apresentar respostas aos países, especialmente da América Latina (mas também do Leste Europeu), quanto ao difícil caminho de transição e consolidação de regimes democráticos. Na ocasião foi elaborada a Declaração de Montevideu sobre Cultura e Governança Democrática² (UNESCO, 1990).

O documento sublinhou, em seu preâmbulo, a importância da busca cada vez mais ampla por uma nova legitimidade, emanada da vontade popular e fundada no reconhecimento da vida política como espaço de direito. Constituída como um marco importante na reflexão internacional sobre democracia, a Declaração aspirou tornar-se referência para futuras ações regionais e internacionais na área. (UNESCO, 1990).

A democracia foi exaltada. Definida como prática de vida social e o único sistema “fundado na soberania do povo, capaz de dar existência a um Estado de direito, baseado no reconhecimento dos direitos humanos e das liberdades civis e individuais; orientado para a busca pacífica e solidária de justiça social e bem-estar individual e coletivo” (UNESCO, 1990). Eis um discurso entusiasmado, vindo de países reunidos numa Conferência, após décadas sob o domínio de regimes militares ditatoriais, convivendo com o cerceamento de liberdades, a tortura e o desrespeito reiterado aos direitos humanos.

Nessa definição de democracia, embora a “soberania do povo” apareça, não há menção aos procedimentos que seriam adotados para a realização da deliberação política pelo cidadão. A atenção é voltada ao liberalismo constitucional – e, nesse sentido, às ideias de Estado de direito, direitos humanos e liberdades civis e individuais –, “desenvolvido no oeste europeu e nos Estados Unidos, com o objetivo de defender o direito do indivíduo à vida, à

² Oficialmente endossada pelos Estados Membros Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, México, Panamá, Paraguai, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Hungria; Instituições Científicas – Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO) e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) – e a Organização não Governamental Comissão Sul-Americana de Paz Regional (UNESCO, 1991).

propriedade e à liberdade de expressão religiosa” (ZAKARIA, 1997, p. 26). Segundo Zakaria o liberalismo constitucional:

(...) não trata de procedimentos para selecionar o governo, mas sim dos objetivos do governo. Refere-se à tradição, profundamente enraizada na história ocidental, que busca proteger a autonomia e dignidade de um indivíduo contra a coerção, qualquer que seja a fonte - estado, igreja ou sociedade. O termo casa duas ideias intimamente conectadas. É liberal porque se baseia na tradição filosófica, começando com os gregos, que enfatiza a liberdade individual. É constitucional porque se baseia na tradição, começando com os romanos, do Estado de Direito. (ZAKARIA, 1997, p. 26)

À educação, responsável pela construção de programas nacionais, regionais e inter-regionais, caberia promover “valores de liberdade, solidariedade, justiça, paz social e tolerância da população” (UNESCO, 1990, p. 2). Assim, de maneira genérica, apresenta o objetivo democrático a ser alcançado por meio da educação.

Quanto à participação e deliberação política, a Declaração apenas mencionou que a educação deve contemplar conhecimentos sobre instituições políticas e a lei. Estes foram apontados como necessários para a prática responsável de uma democracia efetivamente inspirada pelos direitos humanos (UNESCO, 1990, p. 2).

Recomendou, por fim, a UNESCO, que priorizasse o desenvolvimento de ações tendentes a impulsionar a concepção de uma vida social e cultural democrática, por meio da promoção e organização de “fóruns de reflexão e troca de ideias” e o desenvolvimento de “programas de educação sobre direitos humanos e paz, com conteúdos relacionados ao conhecimento de valores democráticos” (UNESCO, 1990, p. 3).

A Conferência de Montevideu representou, portanto, o início da preocupação, no âmbito da UNESCO, com a construção da cultura democrática na nova ordem mundial. E foi retomada, no ano seguinte, no Fórum Internacional em Cultura e Democracia, realizado em Praga, na República Tcheca – país do Leste Europeu que também passava por um processo de transição, não apenas política, mas também econômica e social.

O Diretor-Geral da UNESCO, Federico Mayor, em seu discurso de abertura, enfatizou a democracia como a condição prévia fundamental para a paz duradoura (UNESCO, 1991a, p. 3), trazendo correlação (paz e democracia) que, no entanto, merece ser problematizada. Afinal, na última década do século XX:

(...) um dos debates mais acirrados entre os estudiosos das relações internacionais diz respeito à “paz democrática” – a afirmação de que duas democracias modernas nunca entraram em guerra uma com a outra. O debate levanta questões substantivas interessantes (a Guerra Civil Americana conta? As armas nucleares explicam melhor a paz?) E mesmo as descobertas estatísticas levantaram divergências interessantes. (Como aponta o estudioso David Sipro, dado o pequeno número de democracias e guerras nos últimos duzentos anos, o simples acaso pode explicar a ausência de

guerra entre democracias. Nenhum membro de sua família ganhou na loteria, mas poucos oferecem explicações para esta correlação impressionante). (ZAKARIA, 1997, p. 36)

A afirmação de que a simples existência de um regime democrático garantiria a paz duradoura não passa de uma construção ideológica ocidental, voltada para a propagação e consolidação do regime econômico associado à democracia liberal burguesa.

A democracia viável é relacionada, pelo Diretor-Geral da UNESCO, a quatro elementos fundamentais: “cidadania, tolerância, educação e a livre troca de ideias entre as pessoas” (UNESCO, 1991a, p. 5). Embora não explique nenhum dos quatro elementos, coloca a educação no coração da cultura democrática e afirma que competiria a ela assumir um papel de contraposição à ignorância, apontada como responsável por fortalecer ditaduras e enfraquecer democracias (UNESCO, 1991a, p. 6).

A promoção da democracia, por meio do combate à ignorância, é tomada, em termos genéricos, de acordo com o iluminismo, como a saída do homem de sua menoridade, superando a “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”, da qual “*O homem é o próprio culpado*”, na medida em que a “causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem” (KANT, 1985, p. 100).

Interpretado o combate à ignorância nos termos anteriormente propostos, a educação para a democracia pode ser concebida como uma prática que busca possibilitar que o indivíduo se valha de seu próprio entendimento. Tratando-se, portanto, de um processo de empoderamento que proporcionaria a emancipação.

Em seu discurso de encerramento, o Diretor-Geral da UNESCO reconheceu que, com a queda do Muro de Berlim, o mundo embarcou em uma nova era, tendo emergido no Fórum a ideia de que tal fato estaria sinalizando para a possibilidade de universalização da democracia, por meio da deslegitimação de todas as formas de regimes políticos autoritários (UNESCO, 1991b).

Uma afirmação como essa, em um discurso de encerramento de um Fórum pode soar animadora. No entanto, seria necessário saber a que tipo de democracia ele se refere. Bastaria, por exemplo, a simples realização de eleições livres para se estar diante de um regime democrático? De acordo com Zakaria:

As democracias liberais maduras normalmente podem acomodar divisões étnicas sem violência ou terror e viver em paz com outras democracias liberais. Mas sem um fundo de liberalismo constitucional, a introdução da democracia em sociedades divididas fomentou o nacionalismo, o conflito étnico e até a guerra. A enxurrada de eleições realizadas imediatamente após o colapso do comunismo foram vencidas na

União Soviética e na Iugoslávia por separatistas nacionalistas e resultaram na dissolução desses países. Isso não era ruim em si, uma vez que aqueles países haviam sido unidos pela força. Mas as rápidas cisões, sem garantias, instituições ou poder político para as muitas minorias que vivem nos novos países, causaram espirais de rebelião, repressão e, em lugares como Bósnia, Azerbaijão e Geórgia, guerra. (ZAKARIA, 1997, p. 35)

Enfim, a simples realização de eleições para o governo não representaria a consolidação de um regime democrático liberal, ante ao fato de essas não estarem atreladas, necessariamente, ao respeito aos direitos humanos e às instituições.

Segundo o Diretor-Geral da UNESCO, incumbiria à agência incentivar o aumento da democracia em todo o mundo, fixando-se como um espaço de cooperação internacional para a reflexão, em que agentes sociais e intelectuais aprenderiam juntos como gerenciar a complexidade que é a própria substância da democracia. Para tanto, a organização deveria estabelecer os fundamentos éticos da democracia e descobrir as modalidades práticas de reconciliação entre valores universais e especificidades culturais, fortalecendo o diálogo entre o que é importante localmente e as dimensões globais envolvidas (UNESCO, 1991b, p. 4).

A educação, portanto, continuou sendo um dos mais importantes campos de atuação da UNESCO, assumindo, a partir de então, a responsabilidade de fomentar o treinamento de práticas democráticas e em direitos humanos - direitos civis, políticos e culturais – visando, de maneira particular, ao desenvolvimento da instrução cívica na escola (UNESCO, 1991b, p. 4).

Diante da necessidade de fortalecimento do diálogo global, preocupado com o discurso de reconciliação entre valores universais e especificidades locais, foi realizado o Fórum Internacional em Educação para a Democracia, em 1992, em Túnis, na Tunísia – cujo governante, que havia assumido o poder, em 1987, dizia querer democratizar o país sem precipitação.

O principal objetivo do Fórum estava em verificar como a educação poderia contribuir para a criação da cidadania em lugares onde não existiam práticas democráticas firmemente estabelecidas. Além de reiterar a preocupação com os países que estavam passando pelo período de transição, foi apontado problema enfrentado pelas “antigas democracias”, em que era possível observar uma crescente falta de interesse em assuntos públicos (UNESCO, 1992, p. 4). Desse modo, elemento central da democracia, a soberania do povo, estaria ameaçada pelo desinteresse do cidadão quanto à participação em deliberações políticas.

As discussões do Fórum, portanto, foram guiadas, principalmente, pela busca pela efetividade da democracia e pela necessidade de descobrir caminhos, por meio da educação,

para ações práticas que rapidamente produziram um resultado em termos de desenvolvimento de uma cultura democrática (UNESCO, 1992, p. 5).

A democracia foi reforçada como o cenário natural para o exercício dos direitos humanos, cabendo à educação para a democracia abranger os objetivos da educação em direitos humanos, além de enfatizar o aprendizado dos tipos de comportamento necessários para a coexistência e cooperação entre indivíduos, grupos e nações (UNESCO, 1992, p. 5).

O conteúdo da educação para a democracia estaria, assim, em aprender o comportamento democrático por meio da aquisição de conhecimento, adesão de valores e desenvolvimento de certas habilidades (UNESCO, 1992, p. 6).

Enfatiza-se no Fórum de Túnis que, embora a democracia possa ser ensinada, ela é aprendida, na maioria das vezes, na prática, nas diversas instituições e grupos em que o indivíduo está inserido ou venha a se inserir, tais como: família, escola e universidade, trabalho e associações. Dentre esses espaços, incumbiria à escola a responsabilidade de introduzir o aluno ao comportamento democrático, atuando como parceira dos outros espaços e modalidades de ensino (UNESCO, 1992, p. 8).

Faltava ainda um plano de ação que sintetizasse o conteúdo da educação para a democracia, delimitando seus objetivos e o modo que deveria ser estruturada. Assim, em 1993, foi realizado o Congresso Internacional sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia, em Montreal, no Canadá. Na ocasião foi elaborado o Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia, tendo por base “a educação para os direitos humanos em um mundo em mudança” (UNESCO, 1993, p. 12).

Enquanto na Conferência de Montevideu e no Fórum de Praga o discurso de construção de uma cultura democrática estava direcionado para contextos específicos (de transição democrática na América Latina e no Leste Europeu), no Congresso de Montreal, seguindo a linha dos debates do Fórum realizado em Túnis, o discurso foi universalizado para que pudesse ser aplicado aos mais variados contextos. Buscou-se, portanto, “melhorar a universalidade dos direitos humanos, enraizando esses direitos em diferentes tradições culturais” (UNESCO, 1993, p. 12), por meio da educação.

Boto, se valendo da perspectiva antropológica de Todorov, diz que “a pior forma de discurso universalista é aquela que postula como “naturalmente” universais os valores próprios da sociedade a que pertence o sujeito da enunciação” (BOTO, 2005, p. 782). Nesse sentido a UNESCO, criticada como um veículo para potências ocidentais (HATLEY, 2019, p. 91), ao buscar a melhora da universalidade dos direitos humanos, o faz partindo justamente

dos valores ocidentais das potências europeias e norte-americana. Logo, parte de valores de sociedades específicas e busca disseminá-los por meio de um discurso universalista.

Ocultando essa problematização, o Plano enuncia ter por destinatários desde indivíduos até instituições e todos os níveis da sociedade civil, como: família, escolas, sindicatos, movimentos populares, partidos políticos e organizações não governamentais. (UNESCO, 1993, p. 10). A educação é concebida, portanto, em um sentido mais amplo. Contempla a educação formal, não formal e em contextos difíceis (UNESCO, 1993, p. 11).

A relação entre valores democráticos e direitos humanos e liberdades fundamentais é reafirmada (UNESCO, 1993, p. 9). Se, por um lado, esses valores democráticos aparentam não terem sido definidos pelo Plano de Ação, por outro podem ser encontrados no sentido mais amplo conferido aos direitos humanos, que devem incluir “o aprendizado sobre tolerância e aceitação de outros, solidariedade, cidadania participativa e a importância de construir respeito mútuo e compreensão” (UNESCO, 1993, p. 11-12).

Ao mencionar a ideia de cidadania participativa, abre-se brecha para a interpretação de que esta poderia ser encaminhada, por exemplo, para a resolução de problemas sociais. Contudo, a ressalva realizada por Carvalho, quanto a esse aspecto, é pertinente. Segundo o cientista político e historiador:

(...) a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico (CARVALHO, 2019, p. 15).

Logo, a simples afirmação de direitos de cidadania não induz, automaticamente, à transformação da sociedade em um modelo participativo, embora o Plano defenda tal ponto de vista, por meio da aprendizagem sobre os direitos humanos (UNESCO, 1993, p. 11).

A educação para a democracia é colocada, nesse caminho, como pré-requisito para a “plena realização da justiça social, paz e desenvolvimento” (UNESCO, 1993, p. 9). Todavia, nenhum aprofundamento é realizado sobre como e em que medida essa educação poderá contribuir para a “plena realização da justiça social”, pois ela depende de outros fatores, destacando-se mudanças na estrutura econômica, e não melhorando, pois, imediatamente com a instauração de um regime democrático (LINZ, 1990, p. 33). Logo a educação para a democracia pode até ser pré-requisito para a realização da justiça social, mas não deve ser considerada como um elemento isolado que conduzirá às mudanças sociais e econômicas desejadas.

Nota-se que o Plano de Ação, ao destacar que o processo educacional deve ele próprio consistir em um sistema democrático e promover o “processo participativo que capacite as pessoas e a sociedade civil a melhorar a qualidade da vida” (UNESCO, 1993, p. 9), está preocupado não apenas com o conteúdo, mas também com a metodologia adotada que deverá “ser democrática em sua organização e funcionamento” (UNESCO, 1993, p. 14).

Nesse sentido, para Boto, a democracia passa a ser pensada “como um conjunto de procedimentos a serem incorporados no âmbito do aprendizado contínuo das regras de um adequado jogo social” (BOTO, 2005, p. 794).

Na educação formal, por exemplo, o Plano de Ação defende que “o tema dos direitos, responsabilidades e processos democráticos” deverá ser incluído “na vida escolar e no processo de socialização” (UNESCO, 1993, p. 17). As relações na escola deverão, portanto, capacitar os alunos para a participação nas decisões que impactarão em suas vidas, respeitando os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Nesse processo participativo o aluno é também considerado professor e vice-versa (UNESCO, 1993, p. 14).

O documento coloca como sendo imperativo, também, em se tratando da educação voltada para grupos específicos, “que os programas de aprendizagem incluam abordagens que ajudem pessoas a entender e analisar suas relações com o poder, bem como com estilos de liderança e abusos” (UNESCO, 1993, p. 16). Essa preocupação crítica poderá promover o esclarecimento e prevenir novos e reiterados desrespeitos aos direitos humanos.

O objetivo final do Plano está, portanto, em criar uma cultura de direitos humanos traduzida em normas e comportamentos sociais, e contribuir para o desenvolvimento de “sociedades democráticas que capacitem indivíduos e grupos a resolver seus desacordos e conflitos pelo uso de métodos não violentos” (UNESCO, 1993, p. 16).

Essa ideia de resolução de conflitos por meio de métodos não violentos, aliada à capacitação para a participação das decisões, por exemplo, no meio escolar, podem conduzir à interpretação de uma possibilidade de resolução de conflitos dialogada e compartilhada, consolidando a noção de democracia (CABRAL; ASSIS, 2018, p. 260).

Ainda em 1993, entre os dias 14 e 25 de junho, em Viena, na Áustria, realizou-se a primeira Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, desde o fim da Guerra Fria, promovida pela ONU. Como fruto dos debates e discussões os participantes adotaram uma Declaração e um Programa de Ação, conhecidos como Declaração e Programa de Ação de Viena.

A Conferência Mundial recomendou que fosse dada prioridade à adoção de medidas internacionais e nacionais para promover o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia.

Enquanto o Plano de Ação da UNESCO, anteriormente citado, não apresentou uma definição de democracia, a Declaração de Viena parece, em certa medida, preencher a lacuna existente, afirmando que a “democracia se baseia na vontade livremente expressa pelo povo de determinar seus próprios sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e em sua plena participação em todos os aspectos de suas vidas.” (ONU, 1993, Parágrafo 8, Parte I).

Trata-se, portanto, de uma concepção que privilegia a soberania do povo, por meio do livre exercício de seu entendimento, no sentido da emancipação iluminista, desconsiderando os obstáculos e limitações impostas, para tanto, pelas condições objetivas do sistema político e econômico, comandado pela lógica do livre mercado.

No que se refere ao direito à educação, retoma as disposições da DUDH e do PIDESC, prevendo, ainda, que os programas a serem desenvolvidos devem ter por elementos o fortalecimento das instituições de direitos humanos e da democracia e a proteção jurídica dos direitos humanos, a fim de proporcionar “uma ampla educação e o fornecimento de informações para promover o respeito aos direitos humanos”, bem como o fortalecimento do Estado e das instituições democráticas (ONU, 1993, Parágrafos 68 e 74, da Parte II). Demonstra, assim, preocupação com a consolidação da cultura democrática.

Ainda no campo educacional, quanto à igualdade e a dignidade, é reforçado: o direito da mulher de ter acesso igual aos homens à educação em todos os níveis; e o direito à educação de pessoas com deficiência, com base na premissa de que “todas as pessoas nascem iguais e com os mesmos direitos” (ONU, 1993, Parágrafos 41 e 63, da Parte II). Nota-se aqui, novamente, a necessidade de afirmação da igualdade, não como algo apenas formal, mas buscada em sua substância.

Caberia, enfim, aos Estados “empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo” e “orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 1993, Parágrafo 79, da Parte II). Os direitos humanos, assim como a democracia, deveriam ser incluídos como “matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal”, possibilitando “conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos” (ONU, 1993, Parágrafos 79 e 80, da Parte II).

Na 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação (Genebra, 1994), os Ministros da Educação presentes, demonstrando preocupação com as violações aos direitos humanos – “fenômenos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia tanto nacional quanto internacionalmente” e obstam o desenvolvimento (UNESCO, 1995, p. 3) – adotaram Declaração e convidaram o Diretor-Geral a apresentá-la à Conferência-Geral da UNESCO. Isso, juntamente com Plano de Ação que permitisse que os Estados-membros e a organização integrassem “no âmbito de uma política coerente, educação para a paz, para os direitos humanos e para a democracia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 1995, p. 3-5).

Na Declaração, dentre os esforços que os Ministros da Educação demonstraram disposição a assumir, merecem destaque aqueles que sinalizavam para a importância da promoção da educação para a democracia, tais como: i) “basear a educação em princípios e métodos que contribuam para o desenvolvimento da personalidade de alunos, estudantes e adultos”, preocupados com a promoção dos direitos humanos e da democracia; ii) tornar as instituições de ensino “locais ideais para o exercício da tolerância, do respeito pelos direitos humanos, da prática da democracia e da aprendizagem sobre a diversidade e a riqueza das identidades culturais”; iii) “eliminar, nos sistemas educacionais, toda discriminação, direta ou indireta, contra meninas e mulheres e adotar medidas específicas para garantir que elas atinjam todo seu potencial”; iv) melhorar o currículo e os materiais didáticos demonstrando “cuidado com a educação de cidadãos responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de prevenir conflitos ou resolvê-los por meios não violentos” (UNESCO, 1995, p. 4).

Assim, em novembro de 1995 foi aprovado, em Paris, o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, pela 28ª sessão da Conferência-Geral da UNESCO, sugerindo diretrizes básicas que possam “ser traduzidas em estratégias, políticas e planos de ação nos âmbitos institucional e nacional, conforme as condições das diferentes comunidades” (UNESCO, 1995, p. 6-7).

A educação para a paz, os direitos humanos e a democracia tem por objetivo: “o desenvolvimento, em cada indivíduo, do senso de valores universais e tipos de comportamento sobre os quais uma cultura de paz se baseia” (UNESCO, 1995, p.8). Aponta ser “possível identificar, até mesmo em contextos socioculturais distintos, valores que possam ser reconhecidos universalmente” (UNESCO, 1995, p.8).

Aqui, se faz necessária, novamente, uma crítica à busca pelo reconhecimento de valores universais. Embora não sejam identificados, podem ser interpretados como sendo os valores ocidentais, no cenário capitalista liberal. No entanto, diante do nível de abstração, não

é possível saber quais valores seriam reconhecidos universalmente em contextos socioculturais distintos.

Ao estabelecer que a educação deve “preparar os cidadãos para que saibam lidar com situações difíceis e incertas e para autonomia e responsabilidade pessoais” (UNESCO, 1995, p.8), a UNESCO começa a sinalizar preocupação em equipar o cidadão para que possa, individualmente, assumir a responsabilidade de lidar com as incertezas e dificuldades da vida. No sistema econômico capitalista, significa preparar para a sociedade do desemprego e de supressão de direitos, principalmente sociais.

Ao mesmo tempo que deposita responsabilidade no indivíduo, reconhece a necessidade “da associação com os demais para solucionar problemas e para trabalhar para uma comunidade justa, pacífica e democrática” (UNESCO, 1995, p. 8). Nesse sentido, o Plano enfatiza que a “capacidade de comunicar, compartilhar e cooperar com os outros” deve ser desenvolvida tendo em vista “a capacidade de reconhecer e aceitar os valores que existem na diversidade dos indivíduos, dos gêneros, das pessoas e das culturas”. A educação deve estimular, assim, a compreensão de que, “a aceitação de interpretações de situações e problemas têm origem nas vidas pessoais, na história de suas sociedades e nas suas tradições culturais”; o que significa que “para cada problema, há provavelmente mais de uma solução” (UNESCO, 1995, p. 8).

Evidencia-se, portanto, a preocupação com uma educação voltada para capacitar o sujeito, individualmente, ou coletivamente, a solucionar problemas de maneira comunicativa. Afirma, por fim, que a educação deve: “encorajar a convergência de ideias”; “cultivar nos cidadãos a capacidade de fazer escolhas com conhecimento”; e desenvolver a “capacidade de resolver conflitos por meios não violentos e espírito crítico” (UNESCO, 1995, p. 8, 9 e 10).

Nesse sentido, devem ser encorajados trabalhos em grupo, discussões sobre questões morais e ensino personalizado. O material didático e os recursos devem ser “desenvolvidos levando em consideração novas situações”, oferecendo “diferentes perspectivas sobre determinado assunto”, tornando “transparente o contexto histórico nacional e cultural a que se referem”, com base em “descobertas científicas” (UNESCO, 1995, p. 11).

No âmbito do conteúdo da educação formal, o Plano aponta para a necessidade de “introduzir, nos currículos, em todos os níveis, verdadeira educação para a cidadania que inclua uma dimensão internacional”, enfatizando “o conhecimento, a compreensão e o respeito pela cultura do outro nos planos nacional e global”. Começa a demonstrar preocupação em “vincular a interdependência global dos problemas à ação local” (UNESCO,

1995, p. 10 e 11). Todos esses aspectos serão reformulados e incorporados ao discurso da Organização para enfrentar os desafios do século XXI.

A convivência democrática e pacífica, em que prevalece a resolução de conflitos por meios não violentos deve acompanhar, assim, o espírito crítico e a capacidade de fazer escolhas com conhecimento. Novamente, a educação iluminista, preocupada em capacitar o cidadão para o esclarecimento, de modo que consiga se emancipar, valendo-se, então, saído da minoridade, de seu próprio entendimento.

Dentre as estratégias relacionadas à educação para a paz, os direitos humanos e a democracia, merece destaque a referência a modos de gestão e administração “que proporcionem maior autonomia a estabelecimentos de ensino, para que eles possam trabalhar formas específicas de ação e articulação com a comunidade local”, de modo a “fomentar participação ativa e democrática de todos os envolvidos na vida do estabelecimento” (UNESCO, 1995, p. 9 e 10). A gestão escolar deve ser democrática, envolvendo “professores, alunos, pais e comunidade local como um todo”, e deve ser “aprimorada por meio de pesquisas sobre tomada de decisão por todos os envolvidos no processo educacional (governo, professores, pais etc.)” (UNESCO, 1995, p. 13-14).

Retomando o Plano anterior, afirma que a “educação como um todo deve transmitir” a mensagem dos direitos humanos e da democracia e que “o ambiente da instituição deve estar em harmonia com a aplicação de padrões democráticos”. Os estabelecimentos de ensino, escolas e salas de aula, devem, portanto, possibilitar que “a paz, os direitos humanos e a democracia se convertam em prática cotidiana e em algo que se aprende” (UNESCO, 1995, p. 11-12).

Finalmente, não restrita à escola, o documento exige a coordenação entre o setor de educação formal e outros agentes de socialização: como a família (encorajando a participação dos pais em atividades escolares), os meios de comunicação (capacitando professores e preparando alunos “para a análise crítica” do conteúdo disponível), o mundo do trabalho e as ONGs (UNESCO, 1995, p. 14).

Dos dois Planos de Ação apresentados, afere-se que a educação, além de atender ao previsto na DUDH e no PIDESC, deve atender ao objetivo de promoção da experiência democrática, dentro de perspectiva capitalista liberal. A educação para a democracia tem por objetivos, em termos amplos e genéricos: i) a promoção dos direitos humanos, das liberdades fundamentais e de valores democráticos, de modo que esses sejam universalizados e enraizados em diferentes tradições culturais; ii) a capacitação de indivíduos e grupos para a resolução de conflitos de maneira não violenta e com espírito crítico, para que saiba(m) lidar

com situações difíceis e incertas, individualmente e coletivamente; iii) o aprendizado para a cidadania participativa, em que o conteúdo, o método e o meio sejam democráticos, possibilitando a gestão democrática da escola (que o conhecimento leve à ação).

A ideia de uma cidadania internacional aparece de maneira tímida. A mudança ocorrerá, pelo menos no âmbito da UNESCO, nos documentos que serão produzidos nos anos seguintes.

Em 2000, é adotada a Declaração do Milênio da ONU, por meio da qual os Estados assumem oito objetivos que deveriam ser alcançados até 2015. Estes se tornam conhecidos como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Dentre eles está o oferecimento de educação básica de qualidade para todos (ONU, 2000).

Assim, a agenda da UNESCO para o próximo milênio parecia estar definida: seguir no enfrentamento ao problema quantitativo do acesso à educação, cooperando, ainda, com a qualidade, o que passa pela efetivação da educação para a democracia, os direitos humanos e a paz.

Tal agenda coincide com “a pragmática neoliberal e a reestruturação produtiva global”, iniciada na década de 1970, nos países capitalistas desenvolvidos, escancarando a “ampliação descomunal de novas (e velhas) modalidades de (super)exploração do trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 288). O vocabulário empresarial, do mundo do trabalho, é globalizado. Esse novo e crescente léxico do capital exerce ampla “dominação em todas as esferas da vida societal”. De acordo com Antunes:

“Sociedade do conhecimento”, “capital humano”, “trabalho em equipe”, “times ou células de produção”, “salários flexíveis”, “envolvimento participativo”, “trabalho polivalente”, “colaboradores”, “PJ”. E mais: “empreendedor”, “economia digital”, “trabalho digital”, “trabalho on-line” etc. Todos impulsionados por “metas” e “competências”, esse novo cronômetro da era digital que corrói e exangue cotidianamente a vida no trabalho (ANTUNES, 2020, p. 288).

Como antecipado, a empresa como modelo de subjetivação é abordada por Dardot e Laval como uma das características principais da racionalidade neoliberal, juntamente com a generalização da concorrência como norma de conduta. Para eles o neoliberalismo, “a razão do capitalismo contemporâneo”, pode ser definido como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

O “espírito do empreendedorismo” – propugnando que cada indivíduo seja empreendedor por si mesmo e dele mesmo – torna-se prioritário nos sistemas educacionais nos países ocidentais (LAVAL, 2019, p. 155 e 219). Nesse cenário, o “trabalhador flexível”

passou a ser a referência ideal da escola. Para que consiga se autodisciplinar é reconhecida a necessidade de um certo saber. Objetivos vastos como “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver”, além de “aprender a conhecer” – presentes no relatório Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir”, preparado para a UNESCO, em 1996 – se poderiam ser interpretados “segundo as mais tradicionais perspectivas humanistas” (LAVAL, 2019, p. 40 e 76), acabam apropriados pela lógica da empregabilidade e do empreendedorismo.

A palavra conhecimento é, então, substituída pela palavra competência e a principal, “a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (LAVAL, 2019, p. 76 e 41).

Diante desse contexto, a UNESCO, como agência da ONU responsável pelo discurso técnico educacional, com as melhores intenções “éticas” (LAVAL, 2019, p. 19), irá congrega e revisar visões e agendas anteriores, vindas, inclusive, de outras agências da ONU. E contribuirá, de maneira dissimulada, para a adaptação da racionalidade escolar à lógica neoliberal. Para isso adotará a roupagem da educação para a cidadania global (ECG).

1.2.2. A educação para a democracia, centrada no desenvolvimento e consolidação de uma cultura democrática, baseada nos direitos humanos, no Estado de direito e nas instituições democráticas liberais, não conseguiu acompanhar e se conformar às mudanças econômicas, políticas e sociais que se acentuaram no novo milênio.

Como enfatizado por Markoff, “às vezes falamos como se soubéssemos o que é democracia, mas o que ela é muda à medida que as pessoas desenvolvem diferentes concepções do que significa ser um povo autônomo ou de quais habitantes de um determinado território devem participar plenamente” (MARKOFF, 2013, p. 27).

O fim da Guerra Fria e a “onda de democratização” deram novo impulso à internacionalização do capital. Desenvolveram-se, em escala mundial, “as relações, os processos e as estruturas que constituem a organização e a dinâmica do capital” (IANNI, 2001, p. 59). Subverteram-se conceitos, categorias, interpretações, e o que “parecia evidente e consolidado pode parecer duvidoso, inacabado ou superado” (IANNI, 2001, p. 71).

As estruturas regulatórias que foram construídas em nível nacional, ao se confrontarem com a globalização, vão sendo gradualmente desmanteladas. “Sem essas estruturas, as regras do livre comércio perdem sua conexão com a diversidade de pessoas, territórios e bens” (SUPIOT, 2010, p. 153).

Com a globalização das relações de produção, “globalizam-se as instituições, os princípios jurídicos-políticos, os padrões sócio-culturais e os ideais que constituem as condições e os produtos civilizatórios do capitalismo” (IANNI, 2001, p. 58).

As economias nacionais vão sendo abaladas e desestruturadas. O Estado-nação passa a ter sua capacidade de decisão limitada. E essa limitação não se restringe a questões financeiras, podendo ser percebida na violação a direitos humanos, em mudanças climáticas ou no terrorismo (CASTELLS, 2018, p. 18). De acordo com Ianni,

As condições e as possibilidades de soberania, projeto nacional, emancipação nacional, reforma institucional, liberalização das políticas econômicas ou revolução social, entre outras mudanças mais ou menos substantivas em âmbito nacional, passam a estar determinadas por exigências de instituições, organizações e corporações multilaterais, transnacionais, ou propriamente mundiais, que pairam acima das nações. (IANNI, 2001, p. 59)

Os Estados e os cidadãos perdem forças diante das exigências impostas por esses atores multilaterais, transnacionais ou propriamente mundiais. Reduz-se a capacidade dos cidadãos de exercerem controle sobre assuntos de vital importância para eles (DAHL, 1994, p. 26-27), tornando-se “cada vez mais frequente que a política nacional se veja sem meios de influir sobre um sem números de decisões que irão ditar o destino de seus cidadãos e cidadãs” (RODRIGUEZ, 2019, p. 93).

Nesse cenário, a crise assistida em 2008, tida como uma crise financeira global, foi apenas o sintoma de um problema subjacente mais profundo. Em última análise, foi o “desdobramento de uma crise nas leis e nas instituições” (SUPIOT, 2010, p. 151).

Essas dinâmicas, portanto, vão contra a própria democracia. O escopo desta é diminuído automaticamente, por exemplo, quando a legislação (trabalhista, tributária, ambiental, etc.) de um país passa a se sujeitar à concorrência global (SUPIOT, 2010, p. 157). Tem-se uma crise do sistema democrático, alimentada pela impossibilidade de “construir e manter instituições formais e informais capazes de criar as normas que regulam a vida em sociedade a partir do debate público entre cidadãos e cidadãs” (RODRIGUEZ, 2019, p. 211).

Com a globalização da economia, as relações entre Estado, sociedade e nação, que compunham a concepção e a prática da cidadania ocidental, sofrem mudanças significativas. O papel central do Estado, como fonte de direitos e como arena de participação, é reduzido. E a noção de nação, como principal fonte de identidade coletiva, é deslocada. “A redução do papel do Estado em benefício de organismos internacionais tem impacto direto sobre os direitos políticos” (CARVALHO, 2019, p. 224-225). Segundo Rodriguez,

(...) a compreensão das mútuas relações entre cidadania, estado nacional e a eventual possibilidade de criar uma sociedade global é o que nos permitirá compreender

melhor as características e desafios da cidadania no mundo contemporâneo. Afinal, depois de ao menos trinta anos de estudos sobre o fenômeno da globalização, não é razoável abordar os problemas da cidadania no mundo de hoje sem levar em conta a globalização das relações sociais e a financeirização do capitalismo, fenômenos que (...) parecem estar destruindo os pressupostos político-institucionais da existência da cidadania como a conhecemos até hoje. (RODRIGUEZ, 2019, p. 345)

Nesse contexto, fica visível a fragilidade da democracia representativa. Essa poderia ser uma justificativa aceitável para que surgisse, no sistema de governança da ONU, a preocupação com a formação do cidadão global. No entanto, a roupagem da cidadania global vai ao encontro do “papel de centralização política e normatização simbólica” assumido pelas organizações internacionais, preocupadas em fomentar a mudança na racionalidade escolar de modo a adaptá-la às necessidades do mercado (LAVAL, 2019). Para Laval, “nunca esteve tão claro que um modelo hegemônico pode tornar-se o horizonte comum dos sistemas de ensino nacionais, e sua força impositiva vem justamente de seu caráter globalizado” (LAVAL, 2019, p. 19).

Foi nesse cenário que, em 2012, o Secretário-Geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, anunciou a Primeira Iniciativa Global de Educação (GEFI- Global Education First Initiative). Trata-se de uma iniciativa que diz ter por ambição estimular um movimento global para oferecer educação de qualidade, relevante e inclusiva para todos, com ganhos vinculados à ampla agenda de desenvolvimento (UNESCO, 2012, p.1).

Representa o primeiro grande passo dado por um Secretário Geral das Nações Unidas em direção à educação. Trazendo, como justificativas, a queda nos avanços do programa Educação para todos (EPT) e a concepção de que a educação é o fator mais importante para o desenvolvimento (UNESCO, 2012, p.1), estabelece como prioridades, no campo educacional: (1) colocar todas as crianças na escola; (2) melhorar a qualidade da aprendizagem; e, destaca-se, aqui, (3) promover a cidadania global, o que, de acordo com a iniciativa:

(...) exige a transformação da educação, para que ela assuma seu papel central na promoção de valores democráticos, coexistência pacífica, cidadania responsável e desenvolvimento sustentável. Enfatizando que os desafios globais interconectados de hoje exigem uma grande transformação na maneira como pensamos e agimos, recomenda reformas amplas para garantir que os alunos estejam equipados com as atitudes e competências para serem cidadãos globais engajados e responsáveis (UNESCO, 2012, p. 2).

Competiria à UNESCO, portanto, promover a abordagem da “escola inteira”. O ambiente de ensino e aprendizagem deveria ser transformado para possibilitar que o que os jovens aprendem na escola não se restrinja ao conteúdo das lições. Considera que o modo

“como as escolas são gerenciadas, quem tem voz, como os conflitos são tratados, ensinam muito a crianças e jovens” (UNESCO, 2012, p. 4).

Assim, os princípios que caracterizam essa abordagem abrangem a gestão escolar democrática e participativa, práticas ambientais sustentáveis, incentivo aos estudantes a trabalharem em colaboração, celebração da diversidade cultural e linguística e uma política de tolerância zero em relação a toda forma de violência, *bullying* e discriminação (UNESCO, 2012, p. 4).

Os princípios enunciados são vagos e poderiam ser interpretados no sentido de promoção de melhorias efetivas na educação. Ficam, de qualquer forma, em sua vagueza semântica, sujeitos à interpretação e cooptação de distintas perspectivas hermenêuticas. É preciso, então, considerar o contexto em que esses princípios se inserem e como serão articulados. No caso, como serão tomados pelos atores envolvidos na formulação do discurso que norteará a agenda da UNESCO.

Nesse cenário, a organização, em parceria com a República da Coreia (Ministérios das Relações Exteriores e da Educação e o Centro de Educação para a Ásia-Pacífico Internacional), realizou uma Consulta Técnica sobre Educação para a Cidadania Global. O resultado foi publicado em 2013.

De acordo com o documento elaborado, as mudanças no discurso educacional se justificariam pela “importância de valores, atitudes e habilidades de comunicação como um complemento crítico ao conhecimento e habilidades cognitivas” (UNESCO, 2013, p.1), em um mundo globalizado. Com o objetivo de “entender e resolver questões sociais, políticas, culturais e globais” a educação deveria assumir o papel de apoiar a “paz, direitos humanos, equidade, aceitação da diversidade e desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2013, p. 1).

O discurso amplo e genérico permite diversas interpretações. Contudo, o texto não pode ser afastado de seu contexto. A maneira como os debates, em torno da educação para a cidadania global, vão se desenvolvendo irá evidenciar que a preocupação se volta, precipuamente, não para a emancipação, mas sim para a adaptação. Não está centrada na dignidade humana, mas sim no mercado. Está relacionada à necessidade do desenvolvimento de habilidades que irão possibilitar que o indivíduo se adapte ao atual cenário – de desemprego, austeridade fiscal, desigualdades sociais, supressão de direitos – imposto pelo capitalismo.

O relatório destaca a expansão da democracia como um fator que possibilitou levar direitos aos cidadãos em nível nacional. E, para ilustrar o “poder coletivo da ação cidadã”, menciona os movimentos sociais que ocorrem em diferentes partes do mundo (UNESCO,

2013, p. 2). Trata-se dos movimentos que tiveram início em 2011, pelas redes sociais, e logo ganharam o espaço público, por meio da ocupação de praças e ruas. Simbolizaram, mais do que qualquer outro, a era de crises, revoluções e possibilidades emancipatórias. Surgiram em diferentes países do mundo como forma de protesto contra o neoliberalismo, a extrema desigualdade econômica, a austeridade e a falta de democracia (GERBAUDO, 2017, p. 1-2).

Os motivos que levaram os cidadãos, de diferentes partes do mundo, a mostrarem o “poder coletivo da ação”, embora sejam amplamente conhecidos (oposição ao neoliberalismo, à extrema desigualdade econômica, à austeridade e à falta de democracia), não foram, todavia, problematizados, nem sequer citados, no relatório apresentado.

O documento se restringe a reconhecer, de forma genérica e superficial, que os desafios globais demonstram que “tensões e conflitos entre populações têm causas e impactos além das fronteiras nacionais”; e exigem ações coletivas, não só em nível global, mas também em nível local (UNESCO, 2013, p. 2).

Aspectos envolvendo as concepções de: cidadania global, relacionada a um “sentimento de pertencer à comunidade global e à humanidade comum” (UNESCO, 2013, p. 3); busca por “valores universais de direitos humanos, democracia, justiça, não discriminação, diversidade e sustentabilidade, entre outros” (UNESCO, 2013, p. 3); capacitação e engajamento dos alunos a “assumirem papéis ativos local e globalmente para enfrentar e resolver desafios globais”, por meio do desenvolvimento de competências (UNESCO, 2013, p. 3), são mencionados e serão incorporados ao discurso em construção.

Beneficiando-se das contribuições da Consulta Técnica e, ainda, dos resultados do Primeiro Fórum da UNESCO sobre educação para a Cidadania Global (Bangkok/Tailândia, 2013), foi publicado, em 2014, pela UNESCO, o documento intitulado: “Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI”.

Junto com os dados catalográficos do documento, há a informação de que: “As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização” (UNESCO, 2015a). A suposta isenção de responsabilidade e eventuais questionamentos quanto ao alinhamento (ou não) da UNESCO às ideias e opiniões constantes no documento não devem ser interpretados como se o discurso dali extraído não estivesse em consonância com a agenda assumida pela organização.

Na linha defendida por Hatley, pelo fato de a UNESCO possuir os direitos autorais dos documentos que publica e, ainda, considerando que as publicações oficiais da organização têm peso quando se busca informações importantes sobre a ECG, os documentos que tratam

sobre o assunto são vistos como refletindo a posição da própria UNESCO (HATLEY, 2019, p. 91-92).

De acordo com o documento, a educação para a cidadania global tornou-se um dos principais objetivos educacionais da UNESCO nos oito anos compreendidos entre 2014 e 2021, diante da “crescente demanda de seus Estados membros por apoio para empoderar alunos e torná-los cidadãos globais responsáveis” (UNESCO, 2015a, p. 8). Assim, a publicação visa a justificar a importância da ECG, “além de oferecer a clareza conceitual e a orientação prática necessárias para sua implementação efetiva” (UNESCO, 2015a, p. 8).

Os objetivos genéricos anunciados de “assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”, por meio da “compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais” (UNESCO, 2015a, p. 9 e 11) parecem os mais nobres. Principalmente se as questões globais, em suas dimensões econômicas, fossem problematizadas e enfrentadas como barreiras para que as concepções de justo e inclusivo representem, de fato, justiça social e inclusão social.

Ao reconhecer que a ECG deve “ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social” (UNESCO, 2015a, p. 9 e 11), o documento possibilita, novamente, uma interpretação animadora. Principalmente para aqueles que acreditam que transformações, por exemplo, por maior justiça social, não ocorrem sem a problematização, o enfrentamento e a superação de questões econômicas globais que geram “um quadro dramático de desemprego e exclusão social, sobretudo nos países pobres” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 65).

No entanto, esse não parece ser o sentido buscado pela educação que se propõe a formar o cidadão global, pois ele ignora que, para que ocorra uma transformação social real, a economia deve ser colocada a serviço da sociedade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 65), e não o contrário.

A ECG deposita no indivíduo a responsabilidade de desenvolver “habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes”, não para promover a transformação social, mas sim para equipá-lo “com competências para lidar com o mundo dinâmico e interdependente do século XXI” (UNESCO, 2015a, p. 9). Leia-se: tem por objetivo equipar o indivíduo com as “competências exigidas pelo universo econômico” (LAVAL, 2019, p. 24), necessárias para que ele se adapte à racionalidade

neoliberal e sobreviva na sociedade global competitiva, que tem o “mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 65).

Segundo o documento, essas competências correspondem a: i) “habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões”; ii) “habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas”; e iii) “capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo” (UNESCO, 2015a, p. 9 e 17).

Dessa forma, a ECG visa a: i) “estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora”; ii) apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados; iii) enfocar o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas; e iv) envolver múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla (UNESCO, 2015a, p. 16).

A adoção da “lógica de competências” e de expressões próprias do ambiente corporativo, como *networking*, para caracterizar uma habilidade não cognitiva a ser desenvolvida por meio da ECG, evidencia, porém, a subordinação da educação ao mercado. Vê-se, aí, mais um exemplo de redução da “cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados” (LAVAL, 2019, p. 37).

Nesse quadro, na conciliação de “tensões” presentes no cenário capitalista global, competitividade e solidariedade são vistas, pela UNESCO, como “elementos cruciais da cidadania global”, argumentando que “caso a competitividade seja encorajada como uma característica da cidadania global, inspiraremos inovação, criatividade e impulsionaremos a busca por soluções para os desafios interconectados de nosso mundo atual” (UNESCO, 2015a, p. 19). Essa nova configuração da definição de competição promoveria “a construção da capacidade de alunos para sobreviver, prosperar e melhorar o mundo em que vivemos” (UNESCO, 2015a, p. 19).

O documento reconhece, de início, ao abordar a questão da cidadania global, que se trata de um “conceito contestado no discurso acadêmico”. Apresenta algumas das

“interpretações sobre o significado de ser um cidadão global”: “cidadania além do Estado-nação”; vinculada a uma “crescente interdependência e interconectividade entre países” e, nesse contexto, a preocupações com o “bem-estar global além das fronteiras nacionais” (UNESCO, 2015a, p. 14).

Foge, portanto, ao debate sobre o conteúdo jurídico da cidadania global ao afirmar que “não implica uma situação legal” (UNESCO, 2015a, p. 14). Esquiva-se, assim, de discussões que a transformação do conceito “tradicional” demanda como: os direitos humanos fundamentais abrangidos; o espaço público político e respectivas instâncias de debate e deliberação que implica; o modo e conteúdo da participação na governança dos problemas que anuncia.

Assim, a publicação inclina-se à definição que entende que a cidadania global se refere “mais a um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um ‘olhar global’, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional”. Constitui, ainda, modo de entender, agir e conviver com os outros e com o meio ambiente “com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo” (UNESCO, 2015a, p. 14).

Para que a promoção dessa cidadania ocorra, por meio da educação, a publicação explora várias condições como “a existência de um ambiente aberto para valores universais, a implementação da pedagogia transformadora e o apoio para iniciativas lideradas por jovens” (UNESCO, 2015a, p. 10).

Os “valores universais” são exemplificados como sendo justiça, igualdade, dignidade, respeito, direitos humanos e paz (UNESCO, 2015a). Na maioria das vezes, contudo, não vêm acompanhados de exemplificação e definição.

Hatley argumenta que “os valores universais potencialmente não podem atingir seus objetivos dentro da ECG porque são abstratos e desconectados da realidade social” (HATLEY, 2019, p. 87). Eles “difícilmente corrigem os desequilíbrios de poder e, em vez disso, são susceptíveis de exemplificar ainda mais a visão da UNESCO” (HATLEY, 2019, p. 91). Logo, sua adoção, “promove, indiscutivelmente, o domínio ocidental” (HATLEY, 2019, p. 99). A ECG a serviço do imperialismo e do neocolonialismo.

A pedagogia transformadora, também, é rodeada por imperativos que não são explicados: “aprendizagem que nutre maior consciência sobre questões da vida real e das circunstâncias que as cercam”; “maneira de fazer mudanças no âmbito local que podem influenciar o âmbito global por meio de estratégias e métodos participativos”; e aumento da “relevância da educação dentro e fora da sala de aula”, engajando “partes interessadas da

comunidade mais ampla, que também fazem parte do ambiente e do processo de aprendizagem” (UNESCO, 2015a, p. 21).

Afirma, também, que tal pedagogia “implica algumas mudanças, tanto no contexto individual quanto no comunitário ou institucional” e “leva a inovações educativas e sociais que causam mudanças para melhor” (UNESCO, 2015a, p. 21). Todavia, não diz qual seria o ponto de partida, não explica como se desenvolveriam as estratégias e métodos participativos e quais seriam as mudanças para melhor. Trata-se, portanto, de uma pedagogia transformadora totalmente esvaziada de conteúdo, sendo incapaz de desafiar o *status quo*.

No que se refere ao “apoio para iniciativas lideradas por jovens”, a publicação reconhece que: “Jovens não são ‘futuros cidadãos’, mas cidadãos ativos no momento atual”. Podem “ser catalizadores e criadores de demanda, educadores/formadores e fornecedores de subsídios para a concepção, a oferta e a avaliação de programas” (UNESCO, 2015a, p. 23). E traz, então, o exemplo do manual publicado em 2011, na Tunísia – durante o período de liberalização política do país, “em grande parte liderada por jovens” (UNESCO, 2015a, p. 27) – em que “a UNESCO, o Ministério de Educação, a Comissão Nacional para a Educação, a Ciência e a Cultura e diversas organizações da sociedade civil colaboraram a fim de desenvolver um programa de aprendizagem sobre a democracia” (UNESCO, 2015a, p. 27).

Os jovens tunisianos reivindicaram seu papel na movimentação social que levou à destituição do ditador Bem Ali – no poder desde 1987, apoiado por países capitalistas centrais, em particular a França e os Estados Unidos (CASTELLS, 2017, p. 37). Tal movimento logo conquistou o Oriente Médio e norte da África. Conhecido como Primavera Árabe, suas táticas como “usar plataformas de mídia social, ocupar praças e ruas públicas e criar assembleias” (GERBAUDO, 2017, p. 38) ganharam adeptos em países como: Espanha, Portugal, Grécia, Itália, França, Reino Unido, Estados Unidos, e Brasil (ANTUNES, 2020, p. 251 e 252) e desencadearam uma onda de protestos e manifestações pelo mundo.

Entretanto, se por um lado, a ECG propugna objetivos no sentido do desenvolvimento do pensamento crítico, reexaminando “visões de mundo e relações de poder”, do engajamento e promoção de mudanças; por outro, ao tratar de situações concretas, como a liberalização política na Tunísia, não aprofunda as questões envolvidas, não problematiza a situação vivida pelo povo tunisiano; não diz como foi o processo para que eles reexaminassem e se colocassem contra as relações de poder impostas pela ditadura, que cerceou a liberdade política e de expressão; nada diz sobre as ações coletivas desenvolvidas que possibilitaram a promoção das “mudanças desejadas”; não demonstra o envolvimento das partes interessadas.

No fim, por meio desse discurso, o papel da educação para o desafio do *status quo* opera como um recipiente vazio que “significa que tanto a educação crítica e emancipatória quanto a educação reacionária e orientada para o mercado podem trabalhar juntas para alcançar os objetivos elevados da educação para a cidadania global” (PAIS; COSTA, 2017, p. 10). Busca-se conciliar o inconciliável. Em “discurso apologético do discurso” (CABRAL; ASSIS, 2018, p. 270) a UNESCO não enfrenta as contradições sociais, refletidas nas relações educacionais.

Esses jogos interpretativos tentam ocultar a racionalidade neoliberal, que mobiliza as reformas educacionais. Estas são “cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral”. Segundo Laval, o objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” é “melhorar a produtividade econômica ao melhorar a ‘qualidade do trabalho’” (LAVAL, 2019, p. 37).

Em 2015, é realizado, em Paris, o Segundo Fórum da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global: “Construindo sociedades pacíficas e sustentáveis”.

Nele, há o reconhecimento da importância do protagonismo e liderança juvenil, na construção da ECG – sintetizado na frase *Nothing about us without us* (Nada sobre nós sem nós) e da interligação e reforço mútuo entre a ECG e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) (UNESCO, 2015b, p. 12).

Ademais, no Relatório Final, destaca-se que a ECG deve ser implementada: i) “através de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”; ii) colocada “no centro dos sistemas educacionais”; iii) “de maneira transversal” e “oferecendo oportunidades de aprendizado fora da escola”; iv) concentrando-se no ensino de habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais; v) “fornecendo plataformas para um diálogo autêntico com as partes interessadas relevantes, dentro e fora do setor da educação”; vi) “baseando-se nas boas práticas existentes”; vii) “criando um ambiente seguro e democrático para a aprendizagem”; viii) “ousando ser transformador” (UNESCO, 2015b, p. 14).

Todas essas discussões e documentos culminam, em 2015, na publicação do guia pedagógico: “Educação para a Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem”. Retomam os “pilares da educação” descritos em relatório anterior da organização, “Educação: um tesouro a descobrir” – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – consolida a definição de ECG, dentro da lógica de competências, com base em três “dimensões conceituais ou áreas de aprendizagem: cognitiva, socioemocional e comportamental” (UNESCO, 2016, p. 14-15).

Na dimensão cognitiva compreende-se a: “Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais” (UNESCO, 2016, p. 15). A dimensão socioemocional envolve o: “Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade” (UNESCO, 2016, p. 15). Já à dimensão comportamental cumpriria a “Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável” (UNESCO, 2016, p. 15).

Embora constitua um manual com a pretensão de aplicação em todos os lugares do mundo, insistindo na linguagem genérica e perspectiva conciliada com a globalização do capitalismo neoliberal, sugere que os “planejadores educacionais e desenvolvedores de currículo” considerem como ponto de partida os tópicos de aprendizagem apresentados, levando-os e contextualizando-os no âmbito nacional. Afirma que esse movimento possibilitará constatar e desenvolver “diretrizes pormenorizadas e específicas com base no contexto”, a ser implementadas e utilizadas “por educadores em vários níveis (por exemplo, nacional, local, escola)” (UNESCO, 2016, p. 18).

Ao abordar a questão da implementação da ECG, esclarece, ainda, que não há uma maneira única para isso, devendo as decisões políticas a esse respeito considerar “uma série de fatores contextuais, como a política e os sistemas educacionais, as escolas, os currículos, a capacidade dos professores, bem como as necessidades e a diversidade dos alunos e o contexto sociocultural, político e econômico mais amplo” (UNESCO, 2016, p. 46).

De maneira sintetizada, na educação formal, a ECG pode ser implementada: i) “em toda a escola”, com os temas e as questões “expressos explicitamente nas prioridades e nos valores da escola”, oferecendo uma “oportunidade para transformar o conteúdo do currículo, o ambiente de aprendizagem e as práticas de ensino e avaliação” (UNESCO, 2016, p. 48); ii) “como tema transversal”, podendo “incentivar a colaboração entre professores de diferentes disciplinas, e beneficiar-se dessa colaboração” (UNESCO, 2016, p. 48); iii) “integrada em determinadas disciplinas” como “Educação cívica, estudos sociais, estudos ambientais, geografia, história, educação religiosa, ciência, música e artes” (UNESCO, 2016, p. 49); iv) “como disciplina autônoma”, que embora não seja muito comum, essa possibilidade existe. (UNESCO, 2016, p. 49)

Quanto a sua implementação na sala de aula, o guia pedagógico destaca a importância de “educadores qualificados, com bom entendimento do ensino e da aprendizagem transformadores e participativos”. Eles serão responsáveis por desempenhar o papel de “guia

e facilitador” para “incentivar os alunos a se envolver na investigação crítica e apoiar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam mudanças pessoais e sociais positivas”. (UNESCO, 2016, p. 51)

Tudo isso, porém, repisa-se, retomando os valores “universais”, de uma “humanidade em comum”, a serem alcançados pela ECG, sem o aprofundamento e enfrentamento dos problemas e contradições que marcam o contexto a ser transformado, sem avançar, enfim, do horizonte experiencial e dos imperativos do capitalismo neoliberal global.

1.2.3. Com o fim da Guerra Fria e a onda de democratização, a UNESCO tem sua missão institucional renovada. Ante a demanda por propagação do discurso liberal, associado ao capitalismo (convertido na ideia de democracias liberais), surge a necessidade de se desenvolver e consolidar uma cultura democrática baseada nos direitos humanos. Cumprirá à educação, então, contribuir para a fixação desses valores, por meio de práticas que não se restrinjam às lições aprendidas em sala de aula, mas que permitam o aprendizado por toda a vida.

Os textos legais do sistema de governança global, que dispõem sobre o direito à educação, embora não mencionem expressamente o compromisso com a promoção da democracia, terão sua interpretação ampliada para que se conformem à realidade. O discurso de promoção dos direitos humanos será vinculado ao discurso de promoção da própria democracia (UNESCO, 1993; UNESCO 1995).

A concepção de educação para a democracia implica, também, na assimilação de valores em um ambiente democrático. A UNESCO defende, portanto, que o próprio processo de aprendizado deverá ser democrático. Nesse sentido, ganha importância, não apenas a participação da comunidade na gestão da escola, como também a ideia de que o agir democrático deverá traspasar os muros da escola. Tudo isso mediado pela comunicação.

Num segundo momento, em que a expansão e consolidação de regimes democráticos parecia concluída, a globalização começa a colocar novas questões que desafiam os limites do poder de decisão do povo, restrito, formalmente, às fronteiras do Estado-nação. Com a roupagem do cidadão global, tenta-se mascarar a continuidade dessa fragilidade. Baseado na formação integral do ser humano, para além do desenvolvimento de habilidades cognitivas, contemplando habilidades socioemocionais e comportamentais, a educação para a cidadania global tem como um de seus objetivos dar continuidade à propagação de valores universais.

O cidadão global, de acordo com o discurso propugnado pela UNESCO (2014 e 2015), seria capaz de pensar de maneira crítica a realidade local, considerando que está

inserida em um contexto global. Para tanto, competiria à educação imbuí-lo de sentimentos éticos e de solidariedade, visando à transformação social.

O que o discurso não menciona é que essa “transformação social” estaria compreendida nas regras do jogo capitalista, propagadas pelas potências ocidentais. Regras que, aliás, não são problematizadas. Limita-se a promover “valores universais”, por meio dos quais se desenvolveriam as habilidades e competências cognitivas, socioemocionais e comportamentais.

Como enfatiza Wallerstein, “O que estamos usando como critério não é um universalismo global, mas o universalismo europeu, um conjunto de doutrinas e perspectivas éticas que derivam do contexto europeu que aspiram ser, ou são apresentadas como, valores universais” (WALLERSTEIN, 2006, p. 27).

No caso da ECG, embora se proponha a retratar “uma comunidade global, na realidade está privilegiando um grupo muito particular de pessoas” (PAIS; COSTA, 2017, p. 5). Em um cenário de austeridade fiscal e desemprego massivo, os países do Sul Global se veem pressionados e encurralados pela lógica do mercado. Dependentes de investimentos externos, as privatizações e a supressão de direitos sociais se tornam inevitáveis. Os países que vão conseguir, de alguma forma, continuar investindo em direitos sociais são aqueles que têm melhores condições econômicas.

Logo, a transformação social buscada, por meio da formação do cidadão global, não é emancipatória. Subverte-se à lógica do mercado. Encontra seus limites na racionalidade neoliberal, nos padrões capitalistas globalizados e propagados por meio de um discurso centrado em uma figura que não é legal, mas que estaria presente no pensar e no agir dos seres humanos, imbuídos de “valores universais” e de habilidades e competências capazes de torná-los empreendedor(es) de si.

1.3. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O PROJETO ANUNCIADO PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

1.3.1. No cenário de expansão democrática multicontinental, inspirado no direito internacional dos direitos humanos, e após duas décadas de Ditadura Militar – seguida por um processo de abertura e negociação para a transição de regime –, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. Instituiu um Estado democrático de direito, prevendo amplo rol de direitos humanos fundamentais.

Em seu Artigo inaugural, a República é constituída como Estado Democrático de Direito, tendo por fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (BRASIL, 1988). Desse modo, enuncia proteger “o indivíduo em suas facetas de pessoa humana, com autonomia individual, de cidadão na esfera política, e, na esfera econômica, de trabalhador. Além disso, consagra a economia capitalista; e resguarda a pluralidade do jogo político” (CABRAL, 2017, p. 53).

Embora a dignidade da pessoa humana tome “o homem como valor-fonte de toda experiência jurídica”, ela terá que conviver, de acordo com o estabelecido pela Constituição, com os “valores sociais do trabalho e da livre iniciativa”, que configuram o sistema econômico capitalista. Para Cabral,

(...) a despeito da opção pelo capitalismo – e da contradição que isso implica diante da abertura à empresa cujo fim, sendo o lucro, não é a pessoa –, distingue-se pela dinâmica democrática. E se volta, dessa maneira, à garantia da dignidade humana, num cenário de justiça e bem-estar social. Exige, por isso, como pressuposto e resultado da experiência da democracia, o reconhecimento e a proteção dos direitos fundamentais de todas as dimensões. (CABRAL, 2017, p. 55)

O princípio da soberania popular, também está consagrado na Constituição de 1988, nos seguintes termos: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (CF, Artigo 1º, § 1º) (BRASIL, 1988). A participação democrática dos cidadãos no governo se efetiva, pois, na dimensão representativa, pelo “sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos”, assegurando-se o direito de eleger seus representantes no governo. No âmbito da participação direta, a Constituição prevê a possibilidade do exercício da soberania popular por meio do plebiscito, referendo e iniciativa popular (CF, Artigo 14, incisos I a III) (BRASIL, 1988).

Isso não exclui, absolutamente, outros mecanismos e formas de experiência da democracia que, afirmada no texto constitucional, projeta-se – pelo menos, pode se projetar – a outros espaços institucionais. Nesse sentido, por exemplo, no campo educacional, temos o princípio da gestão democrática do ensino público (CF, Artigo 206, inciso IV) (CABRAL, 2017, p. 271).

Ademais, em caso de descontentamento e discordância, em relação a políticas adotadas pelo governo, é garantido ao cidadão o direito de protestar. Esse, juntamente com o direito de petição, crítica, discordância e livre circulação de ideias, é assegurado pela Constituição por meio do direito à livre manifestação do pensamento (CF, Artigo 5º, inciso

IV). Quando exercido coletivamente, encontra amparo no direito de reunião pacífica (CF, Artigo 5º, inciso XVI) e se apresenta como instrumento capaz de expressar posições contra majoritárias, que podem contribuir para o exercício da democracia, por meio da expressão coletiva da discordância.

Ao tratar dos direitos fundamentais sociais, a Carta de 1988 estabelece que esses compreendem “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (CF, Artigo 6º) (BRASIL, 1988).

Caberá, então, ao Título VIII – Da Ordem Social da Constituição, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I, detalhar o direito fundamental social à educação.

Tratada como “direito de todos e dever do Estado e da família” a educação deve “ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, Artigo 205) (BRASIL, 1988). E, assim, diante do escopo de preparação para a cidadania – e para a participação do cidadão nos processos políticos e, indireta e diretamente, no governo – volta-se à promoção da democracia.

Logo, “além dos atributos de ciência e/ou das temáticas que comporta, dependendo da interpretação que recebe, a educação carrega consigo conceitos sociais de emancipação humana para além da emancipação cognoscente” (ASSIS, 2012, p. 27). Influenciada pelos ideais do “projeto moderno emancipatório”, a educação, no ordenamento jurídico-constitucional brasileiro, é concebida como o “processo de pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa e, ao mesmo tempo, à participação efetiva em todas as esferas da vida social, como cidadão e trabalhador” (CABRAL, 2017, p. 66).

Entre os princípios sob os quais o ensino deverá ser ministrado (CF, Artigo 206) (BRASIL, 1988), destacam-se a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino”; a “gestão democrática do ensino público”; “garantia de padrão de qualidade”. Retomam e reforçam os fundamentos da organização democrática da sociedade brasileira, no capitalismo neoliberal, levando-os para o âmbito escolar.

1.3.2. No plano infraconstitucional, o delineamento da política educacional parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), “a lei maior da educação no país”, define “as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira”. Dado o seu caráter de uma lei geral, demanda que diversos de seus dispositivos “sejam regulamentados por meio da legislação específica de caráter complementar”. Diante disso, “a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma o PNE” (Plano Nacional de Educação) (SAVIANI, 2016, p. 2 e 3).

Promulgada em 1996, A LDB (Lei nº 9.394/1996), em definição abrangente, estabelece que a educação contempla “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A Lei, todavia, explica, disciplina apenas “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Dedicar-se à educação formal e deverá “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, Artigo 1º, § 1º e § 2º) (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 2º (BRASIL, 1996), repete o texto do Artigo 205, da Constituição (BRASIL, 1988).

Reitera, também, os princípios constitucionais sob os quais a educação deverá ser ministrada (CF, Artigo 206). E a eles são acrescentados: a “valorização da experiência extra-escolar” (inciso X); a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (inciso XI); o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (inciso IV); e, a “consideração com a diversidade étnico-racial” (inciso XII).

Assim, o ordenamento jurídico-educacional brasileiro retoma o estabelecido pelos Tratados que compõem o Direito Internacional dos Direitos Humanos, como apresentado na seção anterior, com destaque para o Artigo 26, da DUDH e o Artigo 13 do PIDESC.

No Artigo 87, §1º, a LDB estabelece, ainda, prazo para o envio ao Congresso Nacional pela União, de “Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996). Trata-se de legislação cuja elaboração já havia sido prevista na Constituição, com vistas ao planejamento de ações para a “erradicação do analfabetismo”; “universalização do atendimento escolar”; “melhoria da qualidade do ensino”; formação para o trabalho; e promoção humanística, científica e tecnológica, e, incluído pela Emenda Constitucional nº 59/2009, o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O PNE é aprovado somente em 2001 (Lei nº 10.172/2001), com vigência até o fim do ano de 2010. Depois dele, apenas em 2014, será promulgado novo Plano (Lei nº 13.005/2014).

É com essa configuração jurídica que a educação nacional vai sendo submetida à lógica capitalista neoliberal, no cenário de globalização. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi:

(...) o Brasil vem implementando, desde os anos 90 do século XX, suas políticas econômicas e educacionais de ajustes, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado, e, assim, se ajusta às exigências de globalização da economia. De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 66).

A “racionalidade financeira” passa a ser a “via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo de capital financeiro internacional” (SAVIANI, 2016, p. 205). Nota-se, desde a constituição da nova ordem jurídica brasileira, a preocupação, no campo educacional, em atender às determinações de organizações internacionais, com o objetivo de receber algum tipo de financiamento.

Nesse sentido, de acordo com Saviani, o PNE se revela como “um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação” (SAVIANI, 2016, p. 204).

Por outro lado, não se questiona, nessa legislação, a afirmação da relação entre educação e democracia. Ao escopo educacional de preparação para a cidadania, soma-se a perspectiva de organização e gestão democrática do ensino.

Sua inscrição na Constituição de 1988 insere-se no contexto de redemocratização do país e é fruto das lutas travadas pelos “educadores brasileiros, por meio de suas entidades sindicais e científicas, estudantes organizados em suas instâncias bem como setores da sociedade civil, que lutaram pela redemocratização do Estado e da sociedade brasileira”. (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1144). A isso, seguem ainda as discussões e lutas da sociedade civil e profissionais da educação, para sua regulamentação no âmbito da legislação infraconstitucional e dos planos de educação a elaboração do atual PNE (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 207).

Tal princípio constitucional é, assim, reafirmado na LDB (Artigo 3º, inciso VIII), que, em complemento, prevê que os sistemas de ensino definirão normas sobre a matéria, de

acordo com as suas peculiaridades, e observando princípios da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (LDB, Artigo 14) (BRASIL, 1996). É retomado, também, no PNE (2001) que estabelece, entre seus objetivos, a “democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais”, obedecendo aos princípios trazidos na LDB.

Tudo isso é transportado, finalmente, ao atual PNE (Lei nº 13.005/2014), com vigência até 2024. Referida lei estabelece, em seu Artigo 9º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de 2 (dois) anos, “aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação”, “adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade” (BRASIL, 2014).

A Meta 19 prevê: “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União”. Para atingir aludida meta são traçadas oito estratégias, que passam pela: priorização, para o repasse de verbas pela União, de entes que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria; ampliação de programas de apoio e formação de conselheiros de conselhos que compõem a estrutura educacional; incentivo à constituição de Fóruns Permanentes de Educação com “o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação”; o favorecimento à autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira dos estabelecimentos de ensino; e destaca-se o estímulo à constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, conselhos escolares e conselhos municipais de educação e à “participação de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares” (BRASIL, 2014).

Importa observar que referido direito dos(as) alunos(as) de organização, em “grêmios” estudantis, fazendo-se representados(as) na condução dos processos escolares, já constava de lei anterior à Constituição de 1988, nº 7.398/1985, que dispõe sobre a “organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências, assegura “a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos

estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais” (Artigo 1º, *caput*) (BRASIL, 1985).

Prevê que a “organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim”; e a “aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral” (Artigo 1º, §§ 3º) (BRASIL, 1985).

É, ainda, retomado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990), que, ao tratar do direito à educação, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” assegura o “direito de organização e participação em entidades estudantis” (Artigo 53, inciso IV) (BRASIL, 1990).

De acordo com o Caderno Grêmio em Forma, publicado com o apoio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos:

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.

Por isso, é importante deixar claro que um de seus principais objetivos é contribuir para aumentar a participação dos alunos nas atividades de sua escola, organizando campeonatos, palestras, projetos e discussões, fazendo com que eles tenham voz ativa e participem – junto com pais, funcionários, professores, coordenadores e diretores – da programação e da construção das regras dentro da escola.

Para resumir: um Grêmio Estudantil pode fazer muitas coisas, desde organizar festas nos finais de semana até exigir melhorias na qualidade do ensino. Ele tem o potencial de integrar mais os alunos entre si, com toda a escola e com a comunidade (Projeto Grêmio em Forma, 2003).

Assim, por meio da organização e participação dos estudantes nos processos escolares, visa-se à formação para a cidadania, a partir de sua própria experiência, para além dos conteúdos escolares. Sendo a escola o local em que a criança deixa de ter convívio apenas com o âmbito privado da família e passa a socializar com outras crianças e adolescentes, no espaço público escolar, possibilita-se que “discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade” em um espaço de “aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos” (Projeto Grêmio em Forma, 2003), garantindo, assim, o pleno desenvolvimento e o preparo para a cidadania, em consonância com os fundamentos do Estado de Direito brasileiro.

As possibilidades da formação para a cidadania e da gestão democrática do ensino não podem, todavia, olvidar das condições objetivas da estrutura social em que a escola está inserida. Sob os imperativos da economia capitalista, também reconhecida no texto constitucional, são confrontadas pela racionalidade neoliberal, que reduz a formação e emancipação do cidadão à preparação do trabalhador flexível e adaptável às demandas do mercado de trabalho (LAVAL, 2019, p. 95).

1.3.3. Governado desde janeiro de 1995 pelo mesmo grupo político, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o estado de São Paulo, “foi um dos primeiros, no Brasil, a assumir os princípios da Nova Gestão Pública como norte para a elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais”. Assentada no tripé “currículo padronizado, avaliações em larga escala e responsabilização docente”, essas políticas têm por base o investimento e desenvolvimento da “narrativa do capital humano” e da “pedagogia das competências” (GIROTTO; OLIVEIRA; PASSOS; CAMPOS; SOUZA, 2018, p. 168).

Ao adotar essa postura, alinha-se à lógica educacional global, correspondente “às competências exigidas pelo universo econômico”, levando a razão econômica para o âmbito escolar (LAVAL, 2019, p. 24).

Embora o ordenamento jurídico brasileiro preveja, como exposto anteriormente, o princípio da gestão democrática do ensino – com ampla participação da comunidade escolar nas políticas públicas educacionais – alunos, professores, pais e mães foram surpreendidos com o anúncio, no dia 23 de setembro de 2015, de um projeto que impactaria diretamente, ou indiretamente, em suas vidas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 27).

Alegando a existência de salas ociosas, em decorrência de suposta diminuição do número de alunos matriculados, e a melhoria na qualidade do ensino em instituições de ciclo único, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) comunicou, em telejornal matinal, a decisão de “mudar a distribuição de alunos nas escolas”, a partir de 2016. Com isso, mais de 90 (noventa) escolas seriam fechadas e milhares de alunos seriam realocados para escolas que passariam a atender a apenas um ciclo: Ensino Fundamental I; ou Ensino Fundamental II; ou Ensino Médio. O projeto anunciado ficou conhecido como “reorganização escolar” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO 2016, p. 27-28) e gerou inúmeros questionamentos.

Estudantes, professores e especialistas no assunto não foram consultados sobre a mudança e o único estudo sobre o assunto veio a público quase dois meses depois de o projeto ter sido anunciado. Foi obtido “após o jornal O Estado de S. Paulo ter entrado com pedido

baseado na Lei de Acesso à Informação” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO 2016, p. 27-28). Conduzido pela CIMA (Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional), órgão vinculado a SEE-SP, recebeu o título de: “Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos” e apresentou a seguinte conclusão:

Partindo dos resultados de que a oferta de uma única etapa de ensino pode contribuir para a melhor operacionalização da gestão escolar e considerando o contexto atual das escolas estaduais no que tange a sua distribuição, conclui-se que a busca pela adoção de novos parâmetros e estratégias de reorganização da rede deve ser perseguida.

Certamente, essa especialização e direcionamento da oferta contribuirá para otimizar os espaços físicos, o uso de equipamentos, melhorar a infraestrutura dotando-a de ambientes adequados ao tipo de ensino oferecido pela unidade escolar, promovendo assim um melhor acolhimento dos alunos e respeitando a diversidade de interesses específicos de cada faixa etária. (*apud* PÓ; YAMADA; XIMENES; LOTTA; ALMEIDA, 2015, p. 12)

Com base em tal documento, pesquisadores da Universidade Federal do ABC realizaram uma “Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo” e concluíram que, do ponto de vista científico, os elementos trazidos não permitiam fundamentar, nem sequer sugerir, a conclusão acima. Elencaram os motivos:

1. Não é mostrado nenhum embasamento teórico e/ou empírico que indique os mecanismos causais pelos quais a oferta de ciclos pode afetar a gestão e o desempenho escolar.
2. A escolha da variável de desempenho não está justificada. Por que apenas o Idesp? Por que apenas os resultados de 2014?
3. O estudo desconsidera outras variáveis importantes segundo a literatura da área de educação para explicar o desempenho escolar.
4. Não é feito nenhum tipo de controle, qualitativo ou estatístico, para efetuar a comparação das escolas exclusivas e não-exclusivas, comprometendo ainda mais as ilações feitas entre oferta de ciclos e desempenho (PÓ; YAMADA; XIMENES; LOTTA; ALMEIDA, 2015, p. 12/13).

Logo, o argumento de que o desempenho de alunos nas escolas exclusivas (ciclo único) seria superior ao de alunos em escolas não-exclusivas não se sustentou.

Também chamou a atenção o fato de não existir nenhum documento que formalizasse a proposta de reorganização. A única publicação oficial se deu por meio do Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015, que apenas disciplinou a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação, autorizando-a “a proceder as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal (...) nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos, ou, quando passarem a atender novos segmentos” (SÃO PAULO, 2015)

Diante disso é possível afirmar que não foram apresentados estudos, dados concretos e legais que justificassem que: i) escolas de ciclo único apresentam melhor rendimento; ii) o fechamento de vagas estava considerando os índices de evasão e de crianças e adolescentes que, mesmo tendo direito de acesso à educação estão fora do sistema de ensino, por questões sociais que implicam na dificuldade de ingresso e permanência; e, iii) a necessidade da urgência que evidenciasse a supressão do debate público e a imediata implementação da medida (TJSP, Ação Civil Pública n. 1049683-05.2015.8.26.0053).

Assim, a falta de transparência, de informações e, sobretudo, de diálogo com as comunidades escolares afetadas pela elaboração e execução de tal projeto evidenciam o total desrespeito ao princípio da gestão democrática. Em mais um quadro de contradições, tal princípio é conciliado com uma política pública imposta por um governo democraticamente eleito.

Giroto, Oliveira, Passos, Campos e Souza defendem que “é fundamental pensar a relação intrínseca entre o território e as condições efetivas de realização dos direitos sociais” (GIROTO; OLIVEIRA; PASSOS; CAMPOS; SOUZA, 2018, p. 161). Nesse sentido, para o exercício da cidadania, argumentam que deve haver “distribuição equitativa de equipamentos e serviços públicos como condição sem a qual não podemos ir além do discurso do direito como elemento apenas jurídico, fundamento da democracia liberal.” Assim, para a realização de políticas públicas no campo educacional, a desigualdade deve ser reconhecida como “elemento fundante da sociedade sob o modo de produção capitalista”, para que sejam propostas “ações ampliadoras das condições objetivas de escolha dos sujeitos, minimizando as desigualdades socioeconômicas que se revelam” (GIROTO; OLIVEIRA; PASSOS; CAMPOS; SOUZA, 2018, p. 161).

Apesar de haver previsão em Tratados Internacionais, na Constituição Federal e na legislação infraconstitucional, quanto ao direito de acesso à educação, esse se mostrou ameaçado pela proposta de realocação de alunos e fechamento de escolas, sem o devido debate público.

Do mesmo modo que há previsão no ordenamento jurídico-brasileiro, tal como nos programas da UNESCO, do escopo democrático que valoriza a organização democrática da escola, isso não impediu que a política pública, anunciada pelo governo do estado de São Paulo, fosse elaborada sem ouvir os principais sujeitos impactados por ela.

Portanto, em última análise, a implementação da reorganização escolar acompanhou as diretrizes do neoliberalismo educacional, presentes, no discurso da UNESCO – que busca

justificar a qualidade do ensino por meio da eficiência e da qualidade para fomentar o capital humano que servirá à empresa, em um cenário em que a democracia é reduzida ao liberalismo (WOOD, 2011, p. 201).

2. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: A REAÇÃO DOS ESTUDANTES DIANTE DA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

“(…) teve de tudo, que a gente não tinha quando a escola funcionava.”

(Suellen, p. 6).

Passadas três décadas da onda de democratização liberal, é possível observar, mesmo em países recém-democratizados, como o Brasil, um profundo descontentamento com as práticas democráticas. Explica Markoff, “a democracia nem sempre entregou o que seus adeptos esperavam dela e nem sempre teve as consequências salutaras que seus teóricos previam” (MARKOFF, 2013, p. 20-21).

Se esse descontentamento, no plano do “dever ser” do sistema de governança global, implicou mudança na abordagem da educação, doravante orientada para “cidadania global”; na realidade (“ser”) foi transformada, por cidadãos ao redor mundo, em indignação. Do impulso, inicialmente, pelas redes sociais às mobilizações de rua: a emoção se transformou em ação (CASTELLS, 2017, p. 28).

A movimentação, que teve início na Tunísia, com uso de plataformas de mídia social, ocupação de praças e ruas públicas e criação de assembleias, logo conquistou outros países do Oriente Médio e norte da África, chegando a países da Europa e Estados Unidos. Para Gerbaudo, “a chave do movimento das praças foi a recuperação da ideia de cidadania, associada há muito tempo a visões liberais ou conservadoras, mas agora reivindicada como uma bandeira radical pelos manifestantes”, direcionada contra o neoliberalismo, a extrema desigualdade econômica, a austeridade e a falta de democracia (GERBAUDO, 2017, p. 1-2, 38 e 236).

Segundo Antunes, “o grau de insatisfação social da população atingiu o limite do suportável”. A “população não suporta mais a atual forma degradada de institucionalidade, seja no caso dos países do Oriente Médio, com suas ditaduras, seja no caso dos países do Ocidente, com seu modelo de “democracia burguesa” só para os ricos” (ANTUNES, 2020, p. 251).

Se, por um lado, os movimentos de ocupação representaram insatisfações em grau que ultrapassa o limite do suportável, por outro, demonstraram esforços para reconstruir formas de solidariedade coletiva, por meio da conscientização sobre a realidade enfrentada por muitos cidadãos, como jovens recém-formados que percebiam, na prática, que seus diplomas não eram mais representativos de empregabilidade. Seus problemas não poderiam ser resolvidos

individualmente, exigindo uma mudança política sistêmica, somente alcançável por meio de ações coletivas e intervenções institucionais (GERBAUDO, 2017, p. 239).

No Brasil, em junho de 2013, os jovens também foram às ruas, juntamente com a população trabalhadora. Denunciaram “o transporte privatizado e precarizado, a saúde pública degradada e o ensino público abandonado” (ANTUNES, 2018, p. 232). O país assistiu à “maior onda de manifestações públicas de toda a sua história” (RODRIGUEZ, 2019, p. 203).

E, em outubro de 2015, nasceu a “primeira flor de junho”, “o primeiro desdobramento pleno dos protestos de junho de 2013”: o movimento dos estudantes secundaristas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 15), impulsionado pela indignação frente à política pública educacional de reorganização escolar, anunciada pelo governo do Estado de São Paulo, que implicaria no encerramento de ciclos e fechamento de mais de 90 (noventa) escolas.

A postura do governo foi recepcionada pelos estudantes como antidemocrática, autoritária e sem nenhum tipo de abertura para o diálogo social. As primeiras mobilizações dos secundaristas se iniciaram com manifestações de rua, na capital paulista, e logo se estenderam a todo o estado (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

“Como o governador quer uma reorganização, sendo que nem o que há está organizado?” foi a mensagem de indignação, escrita por um jovem estudante, em página do Facebook criada para que os alunos pudessem debater e se organizar contra a medida anunciada pelo governo (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 38).

A este sentimento de indignação somaram-se outros. Os estudantes, então, se uniram, articularam-se e protagonizaram “uma mobilização social e política de denúncia do déficit democrático e de resistência à implementação da reorganização” (TAVOLARI; LESSA; MEDEIROS; MELO; JANUÁRIO, 2018, p. 294).

No entanto, os jovens perceberam que os atos realizados não estavam sendo suficientes. O fato de se expressarem pelas ruas não provocou nenhuma mudança de postura por parte do governo do estado de São Paulo. Eles decidiram, então, radicalizar e adotar a tática de ocupação de escolas utilizada por estudantes chilenos, em 2011, que teve como precedente importante a “Revolução dos Pinguins”, de 2006 (FULFARO, 2020, p. 71 e 72).

Com base no Manual “Como ocupar um colégio?”, utilizado pelo movimento chileno e traduzido para o português pelo coletivo O Mal Educado, foi ocupada a primeira escola, em Diadema, no dia 09 de novembro de 2015. No dia seguinte, amanheceu ocupada a escola Fernão Dias, localizada em Pinheiros, na capital paulista (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; NÖTHEN, 2019).

Seguiu-se, então, uma onda de ocupação de escolas que se espalhou por todo o estado de São Paulo. Constituindo, pela primeira vez na história brasileira, “um movimento massivo de ocupação de escolas, com o objetivo de forçar um debate público sobre a reforma educacional” (TAVOLARI; LESSA; MEDEIROS; MELO; JANUÁRIO, 2018, p. 294).

Como evidenciado nos depoimentos colhidos na presente pesquisa, os estudantes ocuparam um lugar abandonado pelo poder público. Deram vida à escola e apresentaram uma nova forma de gestão daquele espaço. Começaram a aprender, na prática, como desenvolver habilidades, mais radicais, para solucionar um problema encarado por eles como comum: a reorganização escolar.

“é nós por nós”, foi a fala de “Martelo”, no diálogo estabelecido com o “Foice”, no fim do clipe que mescla imagens de jovens estudantes, em manifestações de rua, carregando cartazes com frases como “Se fechar a gente ocupa!”, “Vamos tomar as escolas! Antes que o governo tome elas da gente...”; em uma sala de aula, em que quatro jovens estão no fundo, em pé, com seus corpos e rostos voltados para a parede, e os demais estão com uma venda preta nos olhos, sentados em carteiras enfileiradas; e, em frente à escola, com uma faixa preta (que toma toda a extensão do muro) escrito em branco “Se a escola fechar nós vamos ocupar” (MC FOICE E MARTELO Z.S, 2015).

Nesse clipe, que começou a circular no YouTube no dia 25/11/2015, o funk “Escola de Luta”, composto por “MC Foice e Martelo da Z/S”, se tornou um hit instantâneo da mobilização dos estudantes da rede pública de ensino estadual paulista (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 76-78).

A Rede Escola Pública e Universidade (REPU) – que teve início a partir da reunião de um grupo de professores universitários de diversas áreas, que se integraram com o objetivo de apoiar a Ação Civil Pública contrária à reorganização – se refere ao repertório autonomista, adotado pelos estudantes, explicando que nele estão compreendidos a “auto-organização, horizontalidade e espontaneidade nas ações” (REPU, 2019, p. 194-195).

Nicole Nöthen, em sua tese de doutorado, ao dar visibilidade às mobilizações ocorridas na Capital, afirma, a partir de trechos dos relatos por ela colhidos, que “foi possível observar que a crítica dos secundaristas se dirige a práticas hierárquicas, autoritárias e burocráticas, seja do governo da sociedade, da escola ou das entidades representativas”. Eles propuseram práticas autônomas e práticas democráticas. Passou-se a falar em construção coletiva, incluindo: grêmios livres, canais de comunicação com a direção, possibilidades diferentes no espaço escolar, por meio da ideia de construção do sentar, discutir e conversar (NÖTHEN, 2019, p. 62).

Para Moresco, as ocupações criaram um “laboratório político experimental” que leva “seus responsáveis à criticidade de sujeitos constituintes do próprio espaço e de um cotidiano escolar que não preexistia antes da tomada dos prédios pelas/pelos estudantes, mas que era possível nas mentes inquietas e curiosas desses sujeitos.” Ao promoverem debates e organizarem suas pautas e discursos, no interior das ocupações, enfrentaram, por exemplo, “questões de gênero e de diversidade sexual a partir de suas próprias experiências”. Nesse cenário, baniram a “pedagogia da intolerância” e resgataram uma “pedagogia feminista” de uma perspectiva emancipadora, mais voltada para uma “conscientização”, “libertação” e “transformação das envolvidas e dos envolvidos” (MORESCO, 2019, p. 279).

Enquanto os alunos descobriam novas sociabilidades e desenvolviam habilidades na escola ocupada, o movimento dava ensejo a disputas judiciais, por parte do governo estadual. Argumentos jurídicos entre questões “sobre posse e propriedade públicas, por um lado e direito a manifestação, por outro” (TAVOLARI; LESSA; MEDEIROS; MELO; JANUÁRIO, 2018, p. 291), produziram respostas judiciais inesperadas e variações interpretativas, como a realização de audiências de conciliação, em que os estudantes foram ouvidos, e a suspensão de reintegrações de posse.

O movimento ganhou apoio da comunidade ao redor da escola. E a mídia contribuiu para que a sociedade, de um modo geral, simpatizasse com a causa dos estudantes. Diante da luta e resistência do movimento secundarista, o governo do estado de São Paulo recuou. No dia 04 de dezembro de 2015, foi anunciada a suspensão da reorganização escolar.

A tática da ocupação de escolas logo ganhou novos adeptos pelo país. Jovens ocuparam suas escolas contra: “as propostas de terceirização em GO, MT e MS”; o projeto de lei “Escola Sem Partido” no RS; e a reforma do ensino médio nos casos de PR, MG e ES”; e, ainda, “a precariedade da educação pública, agravada pelos efeitos ainda mais deletérios de medidas de austeridade fiscal (principalmente nos casos de CE, RJ e RS, mas também em SP)” (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 21).

Em 2016, as mudanças educacionais que mobilizaram os estudantes estavam relacionadas à Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 (aprovada como EC nº 95/2016), que congelou o teto dos investimentos públicos em educação, por 20 (vinte) anos, e à MP 746/2016, que instituiu a Reforma do Ensino Médio (convertida na Lei nº 13.415/2017), sob a justificativa de “diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 16). Medidas que, somadas, afirma Cara, visam a frear “a democratização da sociedade brasileira e desconstituir o que se

avançou em direção ao Estado de bem-estar social projetado pela Constituição Federal de 1988” (CARA, 2019, p. 28).

Nesse cenário, depois de 30 (trinta) anos da promulgação da Constituição brasileira, dita “Cidadã”, o Estado democrático de direito brasileiro se depara com a ineficiência de políticas públicas que garantam uma educação democrática, voltada à promoção da democracia. No caso narrado, o projeto do governo do estado de São Paulo, anunciado em 2015, de fechar escolas e realocar alunos, sem qualquer tipo de diálogo social. Por outro lado, é possível observar o movimento protagonizado pelos estudantes que: resistiram, lutaram e realizaram práticas autonomistas.

As ocupações ocorridas em 2015, no estado de São Paulo, apesar de terem por pauta comum barrar a reorganização escolar, se estabeleceram e se organizaram de acordo com especificidades locais. Nesse sentido,

Em meio às reivindicações unificadas, cada escola se organizou conforme sua realidade local, criando subpautas de acordo com a necessidade, tal como questões ligadas às precariedades da estrutura física dos prédios, dos acervos dos livros, dos materiais esportivos, em relação à falta de docentes e aos atrasos no repasse de verbas, bem como das violências e da falta de policiamento no entorno da escola, entre outras exigências (MORESCO, 2019, p. 272).

No total, naquele ano, mais de 200 escolas foram ocupadas no estado de São Paulo, tendo o movimento se propagado por diversos municípios, incluindo o de Campinas, onde foram registradas 11 (onze) ocupações (Portal de notícias G1, 2015).

O presente Capítulo apresenta retrato do movimento secundarista, iniciado em 2015, no município de Campinas/SP, como reação à reorganização escolar anunciada pelo governo estadual paulista. Aborda como as ocupações de escolas se iniciaram e se desenvolveram na cidade, de acordo com as realidades locais, em 04 (quatro) das 11 (onze) escolas ocupadas. Como antecipado na introdução, uma localizada na região central, aqui referida como Escola do Centro; duas no Distrito do Ouro Verde, aqui citadas como Escola I da Periferia e Escola II da Periferia; e uma na região sul da cidade, aqui denominada Escola da Zona Sul.

Para isso foram realizadas 13 (treze) entrevistas. Sendo 09 (nove) com jovens que ocuparam escolas e 04 (quatro) com professores que apoiaram o movimento.

Dos 09 (nove) ex-estudantes entrevistados: 05 (cinco) estudaram e ocuparam a Escola do Centro – 03 (três) estavam no 2º ano do Ensino Médio, sendo que uma delas se identificou como uma das “cabeças” do movimento, 01 (um) estava no 1º ano e outro estava matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) –; 01 (uma) estudante do 1º ano de uma escola que não foi ocupada e que acabou tendo contato com mais de uma ocupação, participando de

maneira mais ativa na Escola do Centro; 01 (uma) que estava no 3º ano e estudava e ocupou a Escola da Zona Sul; 01 (uma) que estava no 1º ano e ocupou a Escola I da Periferia, identificando-se como a pessoa que “puxou” o movimento naquela escola; e 01 (um) que estava no 9º ano, estudava e ocupou a Escola II da Periferia, se identificando como um dos membros da “linha de frente”.

A pesquisadora Ana Carolina de Assis Fulfaro, em sua dissertação de Mestrado, entrevistou 07 (sete) jovens que participaram da ocupação da Escola do Centro (FULFARO, 2020, p. 22). Foi com ela que esta pesquisadora conseguiu o contato de 04 (quatro) das 06 (seis) pessoas aqui entrevistadas, que contaram sobre a experiência naquela ocupação.

A pessoa identificada como a “cabeça” do movimento na Escola do Centro foi contatada, assim como outros membros que compuseram a “linha de frente” das duas Escolas da Periferia. No entanto, embora tenham demonstrado interesse inicial em colaborar com a pesquisa, esse não se reverteu no agendamento e realização da mesma. Em dois dos casos, as pessoas simplesmente deixaram de responder às mensagens enviadas e, em outro, foi necessário desmarcar diante de uma situação de luto pela qual o jovem estava passando.

Os(as) próprios(as) entrevistados(as) auxiliaram no contato com outros(as) estudantes. Uma delas passou o *link* do *Facebook* de 16 (dezesesseis) perfis de ex-alunos que ocuparam suas escolas. Foram enviadas mensagens pelo *Messenger* para cada um deles. Do total de contatos feitos, apenas 06 (seis) foram respondidos. E, embora todas as pessoas tenham demonstrado interesse em contribuir com a pesquisa, apenas 02 (duas) tiveram disponibilidade para agendamento e realização da mesma. Um deles ocupou a Escola do Centro e o outro a Escola II da Periferia.

Por meio da conversa com outros(as) entrevistados(as), obteve-se o contato (*Whatsapp*) de 02 (duas) das pessoas que já haviam sido contatadas, sem sucesso, via *Messenger*. Essas responderam às mensagens pelo *Whatsapp*. Uma delas estudou e ocupou a Escola I da Periferia e a outra estudou e ocupou a Escola do Centro. Dos 05 (cinco) estudantes que ocuparam a Escola do Centro, esse foi o único que não havia colaborado com a realização de outras pesquisas sobre as ocupações.

O contato (*Whatsapp*) da entrevistada que estudou e ocupou a Escola da Zona Sul foi obtido pela mesma pessoa que indicou os perfis do *Facebook*. Ela demonstrou interesse em contribuir com a pesquisa. No entanto, desde o início, explicou que estava no 3º ano, em 2015, e não fez parte da “linha de frente”. Quando questionada sobre professores que apoiaram o movimento, não soube indicar o nome de nenhum. Tal fato fez com que docentes

que apoiaram tal ocupação não fossem contatados. Logo, a experiência da Escola da Zona Sul se restringe a um depoimento apenas.

Foram obtidos os contatos, por meio de uma das pessoas entrevistadas, de 02 (dois) professores que lecionavam na Escola do Centro e apoiaram o movimento por lá. Apesar de ambos terem demonstrado interesse em contribuir com a pesquisa, foi possível o agendamento e a realização da entrevista com apenas um deles.

O contato de outros 02 (dois) docentes entrevistados foi feito a partir de rede de apoio. Acessou-se, assim, professor da rede pública estadual que, não tendo disponibilidade de agendar e realizar a entrevista, indicou o contato de outros dois. Um deles lecionava em uma Escola da região do Ouro Verde, que não chegou a ser ocupada, mas teve contato com a ocupação da Escola do Centro e apoiou a ocupação da Escola I da Periferia. A outra professora, não lecionava na Escola I da Periferia, mas sabia que 2015 seria removida para lá. Tal fato a impulsionou a apoiar aquela ocupação.

O professor supramencionado, que havia apoiado a ocupação da Escola I da Periferia, disponibilizou o contato (*Whatsapp*) de outro, da Escola II da Periferia.

Reforça-se que, embora se tenha buscado um equilíbrio, entre o número de entrevistados e entrevistadas que participaram e apoiaram cada uma das 04 (quatro) ocupações, este não foi alcançado. Enquanto a Escola do Centro conta com o depoimento de 07 (sete) pessoas, sendo 06 (seis) estudantes e 01 (um) professor, o relato de cada uma das outras 03 (três) escolas ocupadas se restringe ao olhar de apenas um ocupante. Sendo que esse, no caso das Escolas I e II da Periferia, pode ser complementado pela contribuição de professores que apoiaram a ocupação dessas duas escolas. Não ocorrendo o mesmo com relação à Escola da Zona Sul que contará com a visão de apenas uma pessoa entrevistada.

Assim, com base nas entrevistas realizadas, o presente Capítulo narra como os estudantes se organizaram e como eram as escolas antes (1); como ficaram durante – principais práticas adotadas para gerir o espaço e definir as atividades que seriam desenvolvidas (2) – e depois da ocupação (3).

2.1. O AMBIENTE ESCOLAR ANTES DA OCUPAÇÃO: RELATOS SOBRE GESTÃO E PRECARIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E DAS RELAÇÕES HUMANAS

A gestão das escolas de Campinas, pertencentes à rede pública estadual paulista, é apresentada, por um dos professores entrevistados, por meio da divisão em “dois perfis claros”: “Escolas com gestões claramente autoritárias e escolas com gestões que, do ponto de

vista formal, são democráticas. É... e somente do ponto de vista formal, não do ponto de vista prático, no cotidiano” (Professor Breno, p. 1).

Assim, com base nas duas categorias apresentadas pelo professor entrevistado e de acordo com os elementos trazidos pelas demais pessoas entrevistadas, as escolas ocupadas foram classificadas como tendo uma gestão: claramente autoritária ou “formalmente democrática”. A questão da precarização, por sua vez, foi identificada em todas elas, seja pelas relações humanas degradadas, seja pelo espaço físico deteriorado.

2.1.1. A realidade da Escola do Centro e sua gestão autoritária

A Escola do Centro, em termos de gestão, foi apresentada de maneira espontânea por alguns entrevistados; por outros, foi trazida quando questionados se o ambiente escolar era democrático.

Em uma das ocasiões em que o assunto foi abordado espontaneamente, a entrevistada Ana contou que antes de a reorganização ser anunciada, já havia uma mobilização interna, por parte de algumas estudantes. Relata que, em um final de semana, ela e mais umas quatro jovens sentaram com alguns professores na praça que há ao lado da escola. Foi naquele momento que começaram a perceber que estavam sendo privados de muitos direitos. Cita, como exemplo, o fato de a diretora não autorizar a existência de grêmios estudantis:

Era tipo praticamente uma ditadura, porque a diretora que tava lá, eu nem, eu nem sei se, se era possível ficar tanto tempo assim na direção de uma escola, mas ela estava há anos lá. Tipo, não saía, não rotacionava. E... e tipo ela transformou numa ditadura, sabe, tipo era tudo muito, muito rígido, assim. Tipo, ela nos privava de muitos direitos que a gente nem sabia que nós, enquanto estudantes de escola pública, tínhamos, sabe?! Tipo, a gente não tinha grêmios estudantis. Ela não autorizava grêmios estudantis. Tipo, ela, não autorizava grêmios estudantis na época. Então, tipo, antes da reorganização acontecer, a gente meio que já tava caminhando num movimento de entender o que era um grêmios estudantis, porque que era legal um grêmios estudantis, porque que a gente não tava podendo fazer sendo que era direito nosso fazer, enfim... Então a gente meio que, que já tava levantando um movimento, assim, entre os alunos, conversando. Então, o legal foi que quando a reorganização aconteceu a gente não teve que correr atrás das pessoas certas para que a gente pudesse falar sobre... A gente meio que... o grupo já tava formado, então a gente começou a fomentar isso o que tava rolando ali entre esse grupo de pessoas e aí eu tava desde o começo. (Ana, p. 3)

Suellen comenta que a justificativa da direção para que não existisse grêmios estava no fato de que já havia representante de sala e que esse tipo de organização existia para “não precisar do grêmios”. Ela conta que os alunos, então, alegavam: “Não, mas o grêmios é importante porque a gente consegue passar o que os alunos querem a gente passa pra

direção... A gente passa as nossas necessidades pra você”. E a diretora simplesmente respondia: “Não, mas não dá” (Suellen, p. 10).

Ao dizer que achava que o ambiente escolar não era democrático, Raphael cita, justamente, a ausência de grêmio, a falta de representação:

A gente não tinha representação. No máximo, era representante de sala pra Conselho, Conselho de Sala. Então o representante de sala era o intermediador dos alunos, acho que talvez pra cumprir uma burocracia ali. Ou o mínimo de democracia que os professores tentavam forçar ali pra que os alunos tivessem uma participação, era o representante de sala que ajudava o professor nas decisões da sala. Por exemplo: tal aluno pegaria... repetiria na matéria. “Você acha que o aluno melhorou em alguma coisa?” Isso aí em algumas salas, ainda o professor perguntava se ele confiava no... no representante. Então é uma democracia extremamente limitada, assim. (Raphael, p. 2)

Quando questionado se o ambiente escolar era democrático, Aleksander não aborda a questão do grêmio. Esta é trazida quando a pergunta é direcionada especificamente para o assunto. Então, ele expõe a visão da gestão da escola e diz que não havia espaço para que pudessem opinar:

(...) o corpo de gestão da escola é acreditava que, que, que eles conseguiriam tomar conta, né?! Tomar conta da escola, tomar conta de 300 alunos, 400, 500 alunos. Sem necessariamente o, a, a “intervenção”, vamo colocar assim, né?! dos alunos com para a gestão da escola, entendeu?! Como se fosse assuntos que não, que não demandassem atenção dos jovens e sim dos adultos que estavam gestando a escola, entendeu?! Dava pra ver, dava pra ver é... esse ponto de vista da, da, da gerência, a gente coloca assim, né?! Da gerência com para os alunos, né?! De que eles já estavam fazendo a função e que a gente não precisava intervir. Que foi até um dos motivos que a gente é... abordou pra poder ocupar a escola, né?! O fato de ser uma, é um regime fechado da diretora (...). A gente julgava ser um regime fechado, né?! porque ela não dava espaço pra gente opinar sobre as situações, não só estruturais, como as situações de convívio da escola, né?! (Aleksander, p. 4)

A impossibilidade de constituição de um grêmio estudantil não era o único problema, enfrentado pelos alunos da Escola do Centro, para que se referissem ao ambiente escolar como rígido e fechado, um regime “super autoritário”.

Ana comenta, também, situações que denomina como “esquisitas”:

(...) o aluno chegou lá sem uniforme a Diretora mandava embora, tipo expulsava o aluno da escola, sem ligar pros pais, sem o conhecimento de ninguém, tipo, colocava o aluno fora da escola, em horário comercial, enfim, menor de idade. É... já, já aconteceu, tipo, expulsões, assim, dela pegar ficha de matrícula do aluno rasgar na frente, mandar embora, tipo, sem notificar, sem chamar pais. É, pegar celular, pegar fone de ouvido, tipo tomar posse desses bens pessoais que a gente não fazia ideia, e sinceramente acho que isso acontece até hoje, tipo, a gente não fazia ideia de que essas coisas não podiam ser feitas, entende?! Era todo mundo adolescente, todo mundo criança. E eles, né?!, é... como os representantes da escola, ali, dentro daquele espaço, e tendo é... abusando do poder, enfim... As ameaças eram expulsão, as ameaças eram tirar nota, as ameaças eram chamar os pais, enfim, mas assim, coisas muito fora da curva, que hoje a gente entende que não podiam ser feitas, né?!

Que, tipo, eram muito erradas quando feitas, então, tipo... rolava muita coisa assim, desse tipo (Ana, p. 11).

Suellen menciona a falta de liberdade para a realização de atividades culturais:

(...) a gente tinha uma... uma direção escolar muito difícil, né?! Que não era tão democrático, assim. Que não tinha tanta liberdade de exercer as atividades culturais que a gente queria exercer, ou de fazer alguma atividade diferente, né?! É... eu sempre acreditei que uma escola, ela tem que ter esse, esse vínculo com o aluno de também... do, do aluno também passar experiências e da gente conseguir fazer algo diferente na escola e isso não existia, né?! Que foi a direção que tinha em 2014. Que eu tava... eu tinha entrado no primeiro ano do ensino médio, aí. (Suellen, p. 2)

Ela enfatiza a importância dessas atividades culturais e extracurriculares, pois estudou em uma escola, no Ensino Fundamental, em que esse tipo de estímulo era muito presente. Nesse sentido, relata que tocou na fanfarra, fez aula de Libras, de corte costura e E.V.A. e que estagiários de uma Universidade “ensinaram uma educação informal muito interessante” (Suellen, p. 2). Prossegue afirmando que isso não existia na Escola do Centro: “Nem projetos, tipo, eventos culturais a gente não conseguia fazer, era impossível”. Além disso, realça a ausência de preocupação com a construção do senso crítico:

A gente só fazia é aquela educação formal fechada que tinha que seguir aquele padrão sempre. Eu sei, né?! como eu estudei licenciatura, pra atuar em escola, sei que educação formal e tudo tem que ser seguido. Mas, é... tem momentos livres que a gente consegue proporcionar mais cultura, que... a falta de cultura pras pessoas hoje é o que forma a ignorância. Então, sempre tinha aquela falta de cultura, aquela falta de conhecimento extra que tornava as pessoas ignorantes. E eu acho que uma escola não deveria ter sido assim. E eu acho que a luta também foi por conta disso, pra não educar de forma ignorante, pra abrir os olhos das pessoas. Delas serem críticas, delas serem cidadãs, culturais, e tudo isso num, num tinha lá (Suellen, p. 2).

Destaca, ainda, a postura racista, preconceituosa e estereotipada da direção da escola em relação a “alunos pretos” ou que “tinham personalidade diferente”:

(...) a gente via também da direção que tinha aquela questão é, aquele preconceito racial, aquele racismo interno muito forte. Muitos meninos eu já... – nunca aconteceu comigo – mas eu já vi muitos meninos serem tachados de ladrõezinhos, de bandidinhos, por serem pretos ou terem é... personalidade diferente. Serem impedidas de entrar na escola (Suellen, p. 3).

O impedimento de entrar na escola acontecia, também, de acordo com os entrevistados, quando alunos chegavam atrasados. Suellen comenta que morava a uma hora, de ônibus, da escola. E que, por isso, tinha que sair de casa bem cedo para estar na escola às sete horas da manhã. No entanto, como o trânsito em Campinas, como ela disse, é ruim, acabou chegando depois do horário permitido para a entrada algumas vezes. Tal fato resultou em ofensas por parte da direção. (Suellen, p.3)

O preconceito da direção também se direcionava a estudantes vindos de regiões mais afastadas da cidade, no momento em que tentavam se matricular na escola. André menciona a dificuldade enfrentada para conseguir uma vaga como aluno da EJA, pois “a diretora não aceitava alunos de periferia na, na escola e a maioria dos alunos da, da ocupação (...) da escola em si, era da, da região de periferia, aqui do, da região do Ouro Verde, dos DIC, Campo Grande”. Ele comenta que só conseguiu se matricular depois que obteve um comprovante de endereço de uma região mais próxima ao Centro da cidade (André, p. 2).

Percebe-se, pela fala de Suellen e André, que a diretora não queria ter alunos vindos da periferia na escola. Como não era possível barrar a matrícula de todos eles, tentava prejudicá-los, os impedindo de entrar na aula, caso chegassem atrasados, demonstrando absoluta incompreensão com os problemas por eles enfrentados. Uma espécie de dupla punição e tentativa de desmotivação daquele que tem que superar mais obstáculos, por viver em condições materiais precárias, para ter acesso ao direito à educação.

A postura abusiva e autoritária atingia também o corpo docente. Um dos professores entrevistados narra uma situação em que um professor foi humilhado ao desobedecer uma ordem vinda da direção, quanto à realização de confraternizações de fim de ano:

(...) teve um ano em que, no fim do ano, tava chegando já os fechamentos do ano letivo só que ainda não tinha sido encerrado o último bimestre, né?! Então ainda tinham alguns professores que ainda tavam ministrando provas, trabalho. Uma parte já tinha concluído, uma parte não. E aí a orientação da diretora era que não se... se os estudantes pedissem que não era ainda pra fazer as confraternizações nas aulas, né?! Eu recordo que teve uma vez que, eu tava dando aula, aí começou um buxixo, muita gente andando, não sei que... Aí fui ver tava todo mundo no corredor e aí, na verdade, os estudantes tinham sido dispensados das aulas. Eu não me recordo em que momento da manhã que era isso, mas tava... ainda faltava tempo pra acabar as aulas da manhã e aí todos os professores foram chamados pra sala de professores e aí a diretora apareceu pra é... dar uma comida de toco em todo mundo e em um professor em particular, porque ele tinha desobedecido as ordens, mas porque ele tava fazendo uma confraternização e tudo mais. E aí o professor chegou a chorar na sala, e ainda, na época, a gente ficou muito perplexo porque ele ficou pedindo desculpas pela situação. E assim, não era ele quem tava errado, né?! (Professor Anthony, p. 3)

Enfim, “tinha de tudo”, por parte da diretora, incluindo “Ofensas aos estudantes quando usavam roupas que, no juízo dela, não era o adequado e por aí vai...” (Professor Anthony, p. 3)

E não eram só as roupas utilizadas que eram reprovadas. Outro professor entrevistado, que dava aula numa das escolas localizadas na região do Ouro Verde, em relato sobre a chegada de aluna vinda da escola do Centro: “Sempre que chega aluna nova, aluno novo eu pergunto da onde veio, quem era o professor, o que tava estudando e tal. E aí ela falou que

estudava (na Escola do Centro) e que tinha sido expulsa porque ela estava grávida” (Professor Renato, p. 22-23).

Os comentários sobre a Diretora vêm também de estudantes de outras escolas. Uma das entrevistadas diz lembrar, ao tratar das pautas desenvolvidas durante a ocupação, da “relacionada à direção (da Escola do Centro) ser muito autoritária” (Sol, p. 5). E “tinha isso dos grêmios, também, que lá não tinha e a diretora não deixava” (Sol, p. 8).

Outro entrevistado acrescentou saber que os alunos de lá: “alegavam que ela (a Diretora) era muito autoritária, que ela tinha, que ela era racista, autoritária, tipo, tinha muitos indícios de que ela não deveria tá ocupando o cargo que ela ocupava naquela escola.” (Gabriel, p. 15) E um professor sintetizou dizendo: “A existência dela é antidemocrática, assim, sabe?! Tudo o que ela fez na escola, as histórias que a gente ouvia de alunos, de professores, era completamente, horrível, antipedagógico, antidemocrático e tudo mais” (Professor Renato 12, p. 22-23).

Retomando os relatos, é possível notar a associação realizada entre: um regime ditatorial e a questão da privação de direitos; um regime fechado e a ausência de espaço para opinar, para realizar atividades extracurriculares e eventos culturais; e, também, as questões e alegações envolvendo desrespeito e não inclusão, sendo todos esses fatores vinculados à figura da direção da escola. Diante dos episódios narrados, a Escola do Centro não era considerada democrática.

2.1.2. A realidade das demais Escolas e sua gestão “formalmente democrática”

Cleissa conta que foi estudar na Escola I da Periferia quando a família dela se mudou para a região do Distrito Industrial de Campinas (DIC). Questionada sobre o ambiente da escola, diferentemente dos entrevistados que estudaram na Escola do Centro, ela não cita a postura da direção.

Descreve-o, contudo, sob o ponto de vista de sua estrutura, como precarizado: “Como a maioria das escolas públicas”. E prossegue dizendo que: “É uma escola grande. Que poderia melhorar muito, assim, o ambiente, pros alunos se sentirem mais confortáveis. Mas, infelizmente não tem essa iniciativa.” (Cleissa, p. 1).

Quanto às práticas adotadas, relata experiência, vivenciada em seu primeiro ano na Escola, prejudicial à sua adaptação e aprendizagem, alocada em sala na qual os alunos que não eram “considerados bons” eram colocados:

(...) eu estudei numa sala na oitava série, que era uma sala bem ruim, assim, digamos. Era a sala onde – acontecia muito isso, lá – é os alunos que não eram bons,

considerados bons, que fazia bagunça, tinha déficit de atenção, eles eram juntados todos em uma sala só. Isso era bem nítido e ficava... era a sala, tipo, era considerada a pior sala. Eu, quando eu entrei na escola, eu participei de uma sala... caí de paraquedas, né?! Numa dessas salas. Então, pra mim, foi bem ruim a adaptação, porque eu tenho déficit de atenção, mas eu sempre gostei de estudar, as matérias que eu gostava, claro, né?! Tem sempre isso, também. (Cleissa, p. 1-2)

Ao tratar da escola como “espaço social”, tendo por categorias analíticas “turmas” e “turnos”, Mônica Dias Peregrino Ferreira pontua que: “a seleção das turmas nada mais é do que um trabalho de construção de “conjuntos” escolares fundamentados em atributos em gradação descendente em relação àqueles considerados legítimos pela escola” (FERREIRA, 2008, p. 122). Juarez Dayrell, por sua vez, ao abordar as relações estabelecidas entre alunos e professores e os diferentes papéis interpretados por esses atores de acordo com as especificidades de cada turma em relação às demais, ressalta ser significativo que “nesse jogo de papéis, as imagens criadas quase sempre se referiam a um dos aspectos cognitivos (bom e mau aluno, inteligente e preguiçoso, responsável e irresponsável e etc.) e aos comportamentos em sala, expressão da lógica instrumental” que reduz o aluno a “sujeito cognoscente, mas de forma mecânica” (DAYRELL, 2001, p. 154).

O jogo de papéis, associado à construção de “conjuntos” exposta por Ferreira, ajuda a entender como a relação estabelecida entre Cleissa, a turma e os professores será modificada, no ano seguinte, quando ingressa no 1º ano do Ensino Médio. Ela diz que foi colocada em outra sala, com “alunos super interessados”, mudança que a impulsionou a buscar conhecimento e a aproximou dos professores:

E aí eu mudei de sala, quando eu fui pro primeiro ano. Eu fui pra uma sala totalmente diferente. Com é... alunos que são super interessados, uma sala mais calma, é... interessada, com alunos interessados em fazer curso, em fazer curso, em fazer faculdade. Tinha alunos inclusive que já faziam SENAI, jovem aprendiz. Então foi outro clima, assim. Isso foi me puxando mais prum ambiente onde eu buscava mesmo conhecimento e tinha mais proximidade até com os professores. (Cleissa, p. 2)

Ao tratar dos professores, Cleissa destaca três deles, a professora de Inglês e os professores de Matemática e Filosofia: “eram realmente muito bons. E eles sempre conversavam com a gente sobre várias questões, sobre política, sobre arte e eu acho que isso ajudou muito a gente entender muita coisa.” (Cleissa, p. 1). Acrescenta:

(...) esses professores além de conversar de apresentar aulas mais dinâmicas, mais é... sem ser sempre na lousa, aquela coisa na lousa de escrever. Eles levavam a gente muito pra ver filmes, filmes que eram com muito conhecimento, assim. Muito legais. A gente adorava descer, né?! pra ver filmes e foi desse, dessa forma que eles começaram a se aproximar da gente, né?! Levando a gente pra assistir documentários. Explicando que quando a gente fosse fazer curso pré-vestibular a

gente ia ter mais essa dinâmica de assistir documentários. Explicando como que eram as faculdades pra gente, isso foi bem bacana. (Cleissa, p. 2)

Nota-se que o contato com essa turma proporcionou uma mudança na produção da subjetividade desta aluna, alterando, também, sua percepção sobre a relação estabelecida com os professores. Esse aspecto será fundamental nas ações desempenhadas por Cleissa, jovem responsável por iniciar o processo de ocupação na escola em que estudava.

Gabriel, jovem que ocupou a Escola II da Periferia, também não menciona problemas enfrentados com a direção. Afirma a existência de um grêmio estudantil, que assumiria um papel importante durante o processo de ocupação.

Já o professor Breno, que leciona há 07 (sete) anos na escola em que Gabriel estudou, ao tratar da gestão escolar, disse que:

(...) do ponto de vista formal sempre teve uma gestão que, da boca pra fora, se diz democrática em relação à participação dos professores, dos estudantes, tem um nível de liberdade pros professores é... e pros estudante opinarem sobre a dinâmica da escola é... Enfim, é uma escola que não existe perseguição direta em relação à participação dos professores é, em greve, paralizações, mobilizações (Professor Breno, p. 1).

Nina, que estudou na Escola da Zona Sul, destaca o espaço físico precarizado do ensino público, ao qual se soma um ambiente com práticas não democráticas, a motivar o movimento de ocupação:

(...) sempre fui muito apaixonada, assim, pela educação, mas ao mesmo tempo, por sempre vim de escola pública, eu sempre fui muito frustrada, né?! Pela falta de recurso, é, pela maneira que as escolas tratam os alunos. O despreparo dos professores, né?! E... quando a gente viu essa reorganização do Alckmin acho que foi também, na época meio que uma explosão na nossa mão, no sentido de que a gente não aguentava mais tanta... tanto desprezo pela educação pública e aí isso me motivou a, assim, de falar: “Não, é isso. A gente não pode deixar mais isso passar. A gente já não tem papel higiênico no banheiro, a gente não tem porta no banheiro, não tem é... sabonete pra lavar as mãos... E, então, ainda o cara quer fazer isso, que não vai ser bom, porque ia deslocar muitos alunos pra escola longe, e também professor ia ficar muito prejudicado com isso”. E, isso... essa, essa crença que seria mais uma coisa pior da educação pública me motivou a participar e lutar (...). (Nina, p. 4).

Continua:

Bom, a gente queria a... primeiro, né?! barrar essa reorganização e com isso a gente juntou outras coisas que a gente queria pra, na escola, que era melhoria da própria situação que a gente tava, no sentido de banheiro, no sentido de sala de aula, também, muitas carteiras quebradas. A gente queria que os professores e a diretora, a diretoria da escola fosse mais aberta com os alunos, que tinha muita coisa que a gente não concordava, né?! Como sair pra beber água, sair pra ir ao banheiro, ou a própria Biblioteca da escola, informática que (a Escola da Zona Sul) querendo ou não sempre foi uma escola com uma boa estrutura, né?! É uma escola bonita, tem

salas de aula bonita, enfim, tem uma estrutura legal, assim, mas com toda a estrutura que ela tinha a gente não podia usar, por falta de organização da própria escola, né?! E também um pouco de falta de verba do governo, que a gente tinha computadores na sala da informática, mas a gente não podia entrar. A gente tinha uma Biblioteca com vários e vários livros, mas nenhum podia pegar emprestado. (Nina, p. 5-6).

Sobre a representação estudantil, Nina menciona que, apesar da existência de grêmio, era “muito mal organizado”: “eu, particularmente, nunca fiquei sabendo, assim, muito bem desse grêmio, mas tinha.” (Nina, p. 2).

Enfatizou a importância da existência de um grêmio estudantil dizendo que: “a escola ela é... ela é de maioria dos alunos, né?! Logo, os alunos têm que tomar a frente dessa, dessa escola. Eles têm que tá envolvidos com tudo o que acontece. Têm que tá envolvidos com a organização, têm que se sentir parte da escola, né?!” (Nina, p. 13)

Retoma a questão da importância do grêmio, ao tratar da questão do sucateamento da escola pública em um contexto de relações humanas em que inexistente o sentimento de pertencimento ao lugar em que estuda, por parte dos alunos:

Porque a gente fala muito de... ai, tem muita gente que tem esse discurso de que a escola pública, principalmente, né?!, não exclusivamente, é muito sucateada por causa dos próprios alunos, né?! Mas existe também um sentimento de não pertencimento muito grande, entre os alunos da escola, de que aquele lugar não é deles, de que eles não pertencem ali. E eu acho que o grêmio traz um pouco disso, de: “Não, eu estou aqui porque eu faço... eu faço parte desse movimento porque eu acredito na minha escola, porque eu faço parte da minha escola. E eu quero melhorá-la, né?!” E eu acho que isso o grêmio estudantil traz pra escola, então é de extrema importância. Porque a partir do momento que os alunos se sentem pertencentes àquela escola, pertencidos ao que acontece e àquele espaço, a educação muda completamente. Agora, quando o aluno ele não se sente naquele lugar num... num faz sentido, sabe?! Muda totalmente até mesmo a convivência entre professor e aluno. (Nina, p. 13)

A virada de chave e o despertar do sentimento de pertencimento terão início durante o processo e o desenvolvimento do movimento de ocupação.

Eis as diferentes realidades trazidas pelas pessoas entrevistadas: o autoritarismo da direção da Escola do Centro, refletido em relações humanas degradadas; a gestão formalmente democrática das demais escolas; o desrespeito; a divisão de alunos em turmas, conforme rótulos dicotômicos; a falta de representatividade; o sentimento de não pertencimento ao espaço físico precarizado.

2.1.3. A notícia da reorganização e seus impactos

Na visão de jovens entrevistadas, a reorganização viria como imposição. Na Escola do Centro impactaria diretamente na rotina dos alunos que estudavam à noite, turno que lá deixaria de funcionar. Isso incomodou muito aos estudantes, mesmo àqueles matriculados no turno matutino, não afetados diretamente pela medida:

(...) iam fechar algumas salas, tipo, ia, ia diminuir o volume de alunos. Então, ia rolar um encaixe, assim, tipo, muitos, muitos, muitos alunos, principalmente da turma noturna, eles seriam reencaminhados pra escolas dos seus bairros. Tipo, alguma coisa muito assim que as pessoas não teriam opção de opinar, tipo ia meio que vim como imposição. Tipo quem estudava à noite no Centro era porque dava tempo de chegar. Era a única escola que dava tempo de chegar de noite. Porque quem estudava de noite era porque trabalhava de manhã e trabalhava durante o dia, em horário comercial, então estudava no Centro porque era mais fácil. Corredor Central, todos os ônibus, enfim. Facilitava a vida de muita gente. Era a única opção para muita gente estudar no Centro. E aí, iam fechar muitas turmas durante o noturno. O que mais é engraçado é que não ia afetar a gente, que estudava de manhã, mas o fato de afetar as pessoas que estudavam de noite, tipo, eram as mesmas pessoas que estudavam na mesma escola. Então tipo isso incomodou muito a gente. Preocupou muito a gente. Porque, por exemplo, não ia afetar a minha realidade, mas ia afetar a realidade de muita gente ali. Então era dessa maneira que a reorganização ia impactar na nossa escola. (Ana, p. 2)

A notícia da reorganização chegou aos alunos de diferentes formas. Ana lembra que muitos dos alunos do noturno não tinham conhecimento do que iria acontecer. Foi o pessoal da ocupação que passou a informação para eles:

No dia que a gente ocupou, na primeira noite que a gente ocupou, a gente recebeu os alunos que não ficaram sabendo, enfim, da notícia e foram até a escola, né?! No horário de aula normal, e a gente conversou com eles, explicou toda a situação, porque muitos não faziam nem ideia do que ia acontecer. (...) Muitos, muitos, foi o primeiro contato ali de, de toda a informação, assim, do que tava rolando. Do que tava rolando em São Paulo. Do porque a gente tava fazendo aquilo. Foi o primeiro contato de muitos. (Ana, p. 2)

Raphael contou que recebeu a informação sobre a reorganização nas aulas de humanidades. Lembra, também, de conversa entre os alunos que eram mais organizados, não porque faziam parte de “movimento como UBES” ou “propriamente partido político”, mas no “sentido de politização”. Esses alunos teriam sido responsáveis por iniciar “alguns debates com representantes de sala. Algumas convocações nas salas de aula”. De acordo com ele, passavam “chamando os representantes pra uma conversa”. E foi aí que ele começou a entender o que realmente estava acontecendo. (Raphael, p. 3)

Pelo relato das pessoas entrevistadas foi possível notar certo desconhecimento sobre o conteúdo da reorganização escolar, confundido com a Reforma do Ensino Médio. Nessa linha, Suellen fala da reorganização trazendo aspectos dessa Reforma, especificamente, a retirada de

disciplinas, como a Sociologia, que nas palavras dela, “é o estudo da sociedade, que é o mais importante que a gente tem”, como algo que evidenciaria a intenção em formar “uma geração ignorante”:

Essa reorganização, a gente percebeu, assim, a gente tinha essa visão, que nem eu falei a inflexibilidade que não deixava a gente promover cultura na escola é a mesma inflexibilidade que vem do governo, é a mesma inflexibilidade que vem do Estado, que não quer, que não quer dar nossos recursos, fornecer o nosso conhecimento e isso ia acabar dando uma geração ignorante. (Suellen, p. 4)

Alecsander é um jovem cuja família gostaria que seguisse os passos do irmão, estudasse e trabalhasse, sendo iniciado no mercado de trabalho, como menor aprendiz, desde o Ensino Médio. Esse foi um dos motivos pelos quais se matriculou na Escola do Centro. Em 2015, ele estava no 1º ano, no período matutino, mas, no ano seguinte, iria mudar para o noturno. O fechamento do turno da noite o afetaria diretamente. Tal fato gerou uma revolta e essa revolta, segundo ele, “levou a uma desobediência civil” (Alecsander, p. 6) coletiva, pois se trata de uma: “escola fundamental como noturno no Centro de Campinas.” (Alecsander, p. 8):

É revolta, não tem outra palavra. Foi revoltante de se pensar que ia acontecer isso na nossa escola, entendeu?! Principalmente pra mim que ia passar a englobar, como eu havia dito, é o turno da noite, no ano seguinte, né?! Então já tava nos meus planos, particularmente falando, e com certeza pra muitos outros alunos que também pretendiam o mesmo, né?! Então pensar isso já era uma coisa injusta, né?! Com os alunos das dos outros turnos, né?! (Alecsander, p. 8)

Assim como Suellen, Alecsander apresenta questões que dizem respeito à Reforma do Ensino Médio:

Particularmente falando, eu achei que... que o Estado ele quis remanejar uma reforma, como pretexto pra diminuir os gastos com o ensino público. E isso, por si só, só de se imaginar isso, é... se vê uma, uma negligência com para o investimento com a educação, né?!, por exemplo, citando um exemplo bem claro e fixo: o fechamento de algumas classes de aula, alegando que as outras classes que manteriam-se operantes, nessas escolas das quais iriam ser reformadas, passariam a adotar esse método novo, essa reforma, que... que, que se julgava ser melhor decorrente a uma, uma nova iniciação do aluno no mercado de trabalho, que facilitaria o aluno a enxergar melhor o que ele poderia vir a fazer depois do ensino médio, e coisas do tipo. E... eu lembro que a abordagem foi essa. E eu lembro que o discurso foi em torno disso. Dessa questão do mercado de trabalho e tudo mais. Mas foi como eu disse, particularmente falando, pareceu pretexto pra diminuir gasto com a.. com o ensino, né?! (Alecsander, p. 4-5)

Suellen retoma, ainda, características apontadas por Ana, no sentido de que já havia um movimento interno de tentar entender o que estava acontecendo na escola, então, a reação à reorganização se deu de maneira muito “natural”

(...) num, num foi muito forçado, não foi ninguém querendo enfiar na nossa cabeça o que era aquilo, foi sendo um processo natural que a gente já tava é... se assumindo mais responsável politicamente, né?! Sobre os nossos atos, sobre o que a gente vivia e a gente foi estudando assim, naturalmente, até que veio tudo como um boom, né?! As ocupações que começou a acontecer (...) E como a escola do (Centro) é uma escola referência, e a maior... a maioria da galera era bem engajada, a gente falou, assim, “a gente vai ajudar nessa, nessa luta, porque fazemos parte”. Então foi, que nem eu digo um processo natural que a gente foi estudando aos poucos, foi entendendo o que era. Não foi nada muito forçado, assim. (Suellen, p. 4)

Em sua fala, Alecsander destaca a contribuição da abertura dos alunos para a conversa como propulsora das mobilizações internas:

(...) em 2015 a escola ela era muito conservativa. Todos os turnos conversavam. Primeiro, segundo, terceiro, não tinha aquela questão de, de, de diferenciação ideológica decorrente a idade. Na realidade todo mundo tava ali no mesmo, no mesmo barco, e a gente tava vendo coisas acontecendo. E aí no intervalo a gente começou a juntar alguns alunos de terceiro, de segundo, de primeiro ano. Começamos a conversar, começamos a se articular. Começamos a conversar com os professores sobre o que eles viam como, como a abordagem correta pra gente indagar pra direção que, que a gente não tava contente com a situação. E muitos professores, é... mostraram prontidão em ajudar. (Alecsander, p.5)

Ao tratar dessa ajuda vinda dos professores, destaca que, em momento algum, a intenção deles foi tomar a frente do movimento. Estavam ali para orientar os alunos a lidar com questões burocráticas, com as quais se deparariam enquanto cidadãos:

Tipo, de maneira alguma toma a rédea, do movimento, mas sim é... mostrar uma orientação civil, mediante a essa situação, né?! Afinal de contas, eles mesmo como professores, profissionalmente falando, antes de mais nada são civis. Como nós passaríamos a ser depois de alguns anos e que certamente a gente teria que aprender a lidar com essas questões mais burocráticas, né?! Da, do cidadão. É... em relação a, ao, a um órgão público a, a uma instituição pública, que seria, no caso, a escola, né?!, nessa ocasião. (Alecsander, p.5)

O ambiente de abertura ao diálogo entre os estudantes e professores, em que já havia princípio de articulação para se entender as situações, naturalizadas por muitos, ligadas ao autoritarismo da diretora, contribuiu para a mobilização contrária à reorganização escolar, quando esta foi anunciada. Como exposto por Ana, não foi preciso “correr atrás” das pessoas certas para que se articulasse o início de uma reação.

Cleissa, por sua vez, conta que ficou sabendo da reorganização por meio da diretora da escola em que estudava e que a reação dos alunos, de um modo geral, foi de muita revolta. A informação inicial era de que a escola seria fechada. Diante disso, a diretora sugeriu que realizassem um ato, tomando a iniciativa de entrar em contato com diretores de outras escolas:

Então, foi um ato muito grande até por conta disso, porque a gente se juntou: os alunos com as direções das outras escolas. Então foi um ato enorme. Foi um dos maiores atos de bairro que eu já vi na vida. Foi muito grande, tinha muita gente.

Saiu até no jornal. Tinha carro de som e nenhum carro de som dava conta. Tinha muita, muita gente, mesmo. Tinha escola de... nossa, toda Campinas acho que tava lá. Foi muito grande, mas foi isso, partiu (da Escola I da Periferia) e foi uma junção com as outras escolas. A gente marcou a data. Aí a gente fez, né?! Os panfletos e tudo mais. (Cleissa, p. 6).

Prossegue relatando que quando chegaram a uma das “avenidas que tem lá no DIC” (distrito industrial de Campinas, localizado na região do Ouro Verde) viram que “o ato tava enorme. Fomos encontrando as escolas a gente viu que tava enorme. E ficamos chocado, né?! Com a proporção do ato.” (Cleissa, p. 6).

A informação de que a Escola I da Periferia seria uma das escolas fechadas, em Campinas, não se confirmou quando veio a público a lista apresentada pelo governo. A informação que passou a ser divulgada, então, foi a de que o Ensino Médio seria fechado, o que impactaria diretamente no deslocamento dos alunos e no cuidado existente entre irmãos mais velhos e mais novos que estudavam na mesma escola:

(...) tinha saído uma lista, das escolas que iam participar dessa reorganização e a nossa diretora falou, avisou: “Olha, vai ter uma reorganização, talvez (a Escola I da Periferia) não vai ser mais ensino Fundamental e Médio, vai dividir e a partir do ano que vem vocês vão pra outra escola.” E foi assim, e a gente teve que aceitar, né?! Todo mundo ficou muito revoltado (...) já tinham alunos ali, naquela escola, que vinham de bairros longes, porque o DIC (distrito industrial de Campinas, localizado na região do Ouro Verde) ele é muito grande. Ele vai até do I ao V, né?! Tem o DIC I, II, III, IV e V. Então é um bairro enorme e tinha alunos que já andavam muito, acordavam super cedo pra tá lá. E à noite também tem a questão, né?! Que pode ser perigoso. É... enfim. Então a gente ficou meio que chateado por conta disso. E tinha alunos também que eram, tavam no Ensino Médio e que tinham irmãos no Ensino Fundamental que ficava responsáveis por esses irmãos, de levar, de trazer de volta pra casa, de orientar, ficar de olho lá na escola e tal. Então a gente viu, viu essas problemáticas, né?! (Cleissa, p. 3)

Já Gabriel diz que a escola em que estudava seria impactada, pois “ia fechar o Ensino Médio.” (Gabriel, p. 4). Ele esclarece que o maior número de turmas do Ensino Médio estava no turno noturno. O professor Breno, que lecionava e leciona até hoje na Escola II da Periferia, ressalta a importância do ensino noturno para os alunos da região e expõe que:

(...) a gente tem uma quantidade de alunos que necessitam do ensino noturno na região muito grande, né?! é... em particular no Ensino Médio. E mesmo os que não necessitam imediatamente, todo aqueles que tão no Ensino Fundamental é se revoltavam, porque é parte da consciência de um estudante da periferia, mesmo com 12, 13 anos de idade, imaginar que quando ele tiver com seus 16, 17 ele vai precisar do ensino noturno porque a família dele vai precisar que ele pra ajudar em casa, né?! (Professor Breno, p. 2)

Novamente, os alunos prejudicados seriam aqueles que já enfrentam mais dificuldades para conseguirem concluir os estudos, pois precisam trabalhar.

Nina conta que os estudantes da Escola da Zona Sul ficaram sabendo sobre a reorganização pela internet e fala um pouco sobre a reação que tiveram:

(...) a gente já tinha ficado sabendo pela internet e tal. E aí a gente organizou uma reuniãozinha lá na... lá na escola pra falar sobre isso, até porque logo depois que veio a notícia já veio falando sobre a primeira escola ocupada lá em São Paulo, e aí a gente desceu a... a, num tava em aula, a gente desceu pra quadra, chamou as salas, e conversou sobre isso, sobre essa reorganização que o Alckmin tava fazendo, como que ia afetar, né?!, as escolas, os professores, e a gente conversou um pouquinho. (Nina, p. 2).

Diz que a escola, com turmas da 1^a série do ensino fundamental ao 3^o ano do médio: “ia fechar turma (...) ia virar, se eu não me engano (...) só o Fundamental I” (Nina, p. 11). Com isso,

(...) todo mundo que era do Fundamental II e do Ensino Médio ia ter que procurar outra escola pra ficar, né?! Ia ter que se reorganizar em outro lugar. Como os professores, também, iam se prejudicar muito nessa reorganização que não tem nada a ver, né?! Eu lembro que a gente discutia que a gente não precisava de realocar é... as turmas, os alunos, os professores, a gente precisava de mais dinheiro público pra manter a escola. Pra gente ter mais professores. Tinha muita aula vaga. Muito professor que faltava. A gente passou anos sem ter um professor é... fixo em várias matérias, sabe?! era sempre um professor substituto que ia, saía e vinha outro. Essas coisas, assim. (Nina, p. 12)

Enfim, a reorganização gerava preocupação quanto aos impactos na vida e rotina dos estudantes e, também, dos professores. Como enfatizado por Sol, mesmo escolas em que não haveria fechamento de turmas seriam impactadas com a matrícula de novos alunos vindos de outras (Sol, p. 9).

De um modo geral, na percepção dos alunos, mais prejudicados seriam os matriculados no Ensino Médio. Principalmente, os estudantes do período noturno, buscado por quem trabalha durante o dia. A proposta era encerrar as turmas da noite na Escola do Centro, cujos alunos são da periferia, que se deslocam à região central para trabalhar e optam por essa escola pela praticidade de deslocamento. Além disso, tal nível de ensino deixaria de ser oferecido, em todos os turnos, em duas das escolas localizadas na região do Ouro Verde.

A mudança de escola, que seria ocasionada pela reorganização obrigaria estudantes a procurarem outra escola para estudar. Aumentaria o número de alunos por sala. Aos que trabalhavam, a dificuldade em conciliar trabalho e escola se tornaria ainda maior, não sendo ela de fácil acesso. O aumento dos índices de evasão escolar não poderia ser descartado, na contramão do dever estatal de universalização do ensino.

2.2. O APRENDIZADO DURANTE O MOVIMENTO: AS PRIMEIRAS MOBILIZAÇÕES, A OCUPAÇÃO E SEU DIA A DIA

2.2.1. A ocupação como caminho

As escolas localizadas na região do Distrito do Ouro Verde realizaram um grande ato na região no dia 06/10/2015. Já a escola localizada na região central organizou duas grandes passeatas pelas ruas do Centro de Campinas. A primeira ocorreu no dia 13/11/2015 (sexta-feira) e segunda no dia 16/11/2015 (segunda-feira). Nesta última, o destino foi a Diretoria de Ensino Leste.

Nesta escola, “já tava rolando alguns protestos” internamente (Suellen, p. 4). Diz Suellen, que os estudantes entravam na escola, mas “ninguém entrava pra aula” e se concentravam “na quadra”. Reforça que, dentre as reivindicações estavam: “flexibilidade”, “uma forma diferente de estudar” e “menos autoritarismo dentro da escola” (Suellen, p. 5)

Uma das cabeças do movimento relata como se deu a primeira assembleia realizada no início do período matutino, descrevendo como um momento muito comunicativo e de entendimento do que estava acontecendo:

A gente fez uma Assembleia na quadra da escola. Providenciou um megafone, a (...) que era a cabeça ficou à frente. A gente fez alguns cartazes pra falar com o pessoal da escola, porque muita gente nem fazia ideia do que tava acontecendo e a gente não encontrou outra forma de alcançar as pessoas de maneira rápida em alto e bom tom. Então a gente fez uma paralisação, ali na, na quadra da escola pra falar com o maior número de estudantes possíveis e a galera, tipo, aderiu. As pessoas pararam para ouvir o que a gente tinha pra falar. Acredito até que éramos pessoas influentes ali, pessoas já conhecidas, transitando do segundo para o terceiro ano. Enfim, meio que quem sempre tá envolvido nisso são pessoas que são muito comunicativas e que conhecem muita gente, meio que automaticamente as pessoas que tomam a frente disso. Então a gente conhecia bastante, as pessoas sabiam quem nós éramos. Então a gente levantou, a gente fez uma Assembleia ali, começou a falar sobre tudo o que tava rolando. E a galera entendeu, de modo muito claro. Foi tudo tipo de modo muito natural. Muito comunicativo, enfim, a galera entendeu e meio que a preocupação se tornou geral. (Ana, p. 4)

Naquele dia, muitos dos alunos e alunas não chegaram a entrar na sala de aula, se concentrando, de acordo com Ana, desde às 7h da manhã na quadra da escola. Diante dessa ação, o discurso de muitos professores foi de ameaça, tentativa de intimidação e desmobilização do movimento. Falavam que “iam suspender os alunos que não entrassem na sala de aula, que iam tirar nota”. Como se o que os estudantes estavam fazendo ali “não fosse legitimado, como se fosse errado, proibido”, como não tivessem “direito de fazer aquilo”, de “ocupar aquele espaço” (Ana, p. 5).

Ao se lembrar das primeiras mobilizações, Raphael relata que:

(...) tem o processo de protestos, mobilizações dentro e fora da escola, e... quando a gente viu, teve uma mobilização grande dentro da escola é... e a diretora teve aquela postura antidemocrática, que foi trancar a gente do lado de fora, nas quadras, é... chegar lá com funcionários subordinados a ela, e... em tom de ameaça, professores e alunos, exigir que a gente terminasse aquele movimento que a gente tava fazendo, que seria... que ali era uma conversa, era um debate aberto, ali, um início de uma mobilização, é... foi dado esse momento, eu meio que senti, ali, na minha inocência, ali, de que a ocupação ou alguma coisa mais radical no sentido de mobilização é... seria desenvolvido na escola. Eu vi como uma coisa: próximo passo, assim, é isso. Não que eu estaria à frente, porque eu ainda estava desconfiado, mas eu sabia que ia acontecer alguma coisa, assim. (Raphael, p. 3-4)

Ana, assim como Raphael, fala que foram trancados na quadra, por funcionários da escola, a mando da diretora: “Privaram o nosso direito de ir e vir, de acessar o banheiro, de beber água. Tipo, trancaram a gente na quadra”. E continua: “Não sei se por medo de virar uma rebelião, da gente vandalizar, que nunca foi a intenção. Não, não, não sei (risos) não sei o que passou na cabeça deles, para que eles fizessem isso”. (Ana, p. 5)

Ela conta que, por volta das 10h da manhã: “já tinha mídia em volta da escola”, porque os estudantes começaram a “fazer barulho”, com panelas, e “aquilo virou uma passeata”. Ana narra que, depois que abriram a escola, eles saíram e se juntaram a alunos vindos de outras escolas: “Começaram a vir alunos de tudo quanto é lado, de outras escolas, inclusive, somar e aí (...) a gente fez uma passeata”. Os estudantes foram da Escola do Centro, caminhando, até a Diretoria de Ensino mais próxima, “que era lá em cima na Avenida Brasil” (Ana, p. 5). Tal passeata foi noticiada, no dia 16/11/2015, como um ato que reuniu em Campinas alunos de duas escolas contra a reorganização em São Paulo (Portal de notícias G1, 2015).

Na Diretoria de Ensino, alguns alunos estiveram com o Dirigente de Ensino. Ana relata que ficou evidente, durante a reunião, que para ele: “não tinha nada que pudesse ser feito porque a reorganização vinha de, vinha de cima, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tal tal tal...” (Ana, p. 5). Naquele momento, as pessoas que estavam à frente do movimento se deram conta de que: “nada se resolveria por ali, então, no dia seguinte, nós ocupamos.” (Ana, p. 5).

Comparando a movimentação a uma “greve” Aleksander afirma:

(...) o movimento de ocupação ele veio é, do conhecimento do movimento de greve, né?! Quando a gente imagina a greve, a gente, a gente eu falo assim, os alunos na época, né?! é visava que... quando a gente deixasse de se dispor presente na sala de aula, era por boas razões. E a greve, ela vem, de uma certa forma, por boas razões, né?! Geralmente os operários que se vêm em más condições de trabalho querendo é... querendo é... trazendo uma demanda de novas condições de trabalho, né?! Mas no nosso caso não. Eram novas condições de estudo, com para é mediante a situação que a gente se via, entendeu?! E... e ademais a isso, a gente viu os movimentos ganhando popularidade, cada vez mais os alunos se interessando, nesses

movimentos, então a gente foi se unificando em relação aos interesses dos estudantes, e isso levou com que a gente fosse, gradualmente, vendo a ocupação como resposta. (Alecsander, p. 7).

Prossegue justificando a ocupação como uma forma de reação mais incisiva às respostas negativas que estavam recebendo:

(...) as respostas que a gente recebeu do estado, é... da, da força judiciária e, e da Diretoria Leste, com os nossos movimentos, não foram, não foram respostas positivas, em relação ao que a gente tava idealizando, o que a gente tava fazendo. Não era como se eles dessem um espaço pra gente fazer isso. Mas a gente queria esse espaço. E como a gente via a escola como nossa, né?! Tem aquele velho ditado, né?!: “Quem faz a escola é o aluno, o estudante.” Então a gente via muito isso: “Pow, quem faz a escola é a gente.” “Pow, se é a gente, o quê que a gente tá fazendo parado?” “Vamo faze acontece!” E a gente já tava fazendo acontece com os movimentos, mas recebendo respostas negativas. E... e isso fez com que a gente pensasse numa posição mais drástica, nossa, em relação a... em relação à diretoria, não só a diretoria da escola, mas no caso da Diretoria de Ensino Leste, de Campinas. E aí foi quando a gente se espelhou, né?! Na escola de São Paulo e realmente a gente viu que seria uma resposta mais rígida que a gente... é uma resposta, não, mas uma reação mais rígida, na, na... da negativa resposta que recebemos do estado, entendeu?! (Alecsander, p. 7).

Assim, os estudantes tomaram as ruas do Centro da cidade, tentaram diálogo com a direção, conversaram com o dirigente de ensino. Mas não foram ouvidos. O dirigente de ensino, embora tenha escutado o que os alunos tinham a dizer, o fez para justificar que nada poderia ser feito. A decisão “vinha de cima”. Diante desse cenário não restou alternativa senão acompanhar o movimento iniciado na capital: a adoção de uma opção mais “rígida”, como colocado por Alecsander. Mais “radical”, nas palavras de Raphael.

O caminho tomado, a ocupação, “foi uma via de radicalização da ação coletiva: uma ação direta, de caráter, portanto, extrainstitucional”. E mais, “não foi fruto de uma ideologia política específica, mas sim uma escolha ante a ausência de resultados práticos efetivos de formas de protesto anteriormente utilizadas (menos radicais, como abaixo-assinados e manifestações de rua)” (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 25).

2.2.2. A efetivação das ocupações: a preocupação com a legitimidade do movimento e protagonismo dos estudantes

A Escola do Centro foi ocupada em 17/11/2015. Ana relata a articulação dos alunos e destaca a preocupação em conversar com o maior número de estudantes, em busca de interessados a aderir ao movimento, sabendo das dificuldades que teriam que enfrentar:

(...) a gente sabia que ia baixar polícia, a gente sabia de tudo. A gente precisava dos alunos que tivessem essa liberdade de permanecer na escola que, de preferência,

fossem maiores de idade e que é... que tivessem autorização dos pais, enfim, para que a gente pudesse amenizar o maior número de problema possíveis que a gente sabia que iam aparecer no caminho. Então a gente conversou, a gente conseguiu tipo o número de mais ou menos quinze alunos, o que na nossa cabeça era pouco e um pouco preocupante porque o prédio era tombado, a escola era imensa, eram três andares. A escola pega a quadra inteira, é um colégio muito grande. (Ana, p. 6).

Alecsander explicita que a principal garota, que veio a articular a ocupação, era uma estudante do 2º ano, e que ela havia dito que levaria cadeados e correntes para a escola. Ele conta que se reuniram no pátio da escola com o objetivo de apresentar as pautas do movimento. Menciona que: “alguns professores estavam lá. Outros se sentiram ultrajados de pensar que nós abandonamos a sala de aula pra estar no pátio pra discutir essas questões, então eles não quiseram é... participar”. Já o posicionamento da direção, em nenhum momento interessada em ouvir o que os estudantes tinham a dizer, foi de “chamar a ronda”, com o intuito de que os alunos fossem para a sala de aula (Alecsander, p. 8-9):

(...) eles não trataram de ouvir, né?! Não, não houve uma unificação, em relação à gestão com os alunos, pra que se ouvisse as nossas pautas. Não só da questão da, da, da reforma, né?! Mas também dessa questão interna, nossa, que já vinha acontecendo há um tempo na escola. Então, quando a gente viu que a gente tava acuado, né?! Posso falar que a gente tava acuado, tudo o que a gente tentou, todas as cartas na manga não funcionaram, foi quando a gente trouxe os cadeados e as correntes à tona. Aí no momento em que parecia que ia trazer, ia surgir uma... ia surgir uma desordem, ali, né?! Um monte de aluno pra fora da sala, a ronda escolar chegando e a diretora correndo pra lá e pra cá, na escola, a gente já tava fechando os portões. A gente já tava colocando as correntes, fechando os portões. E aí a gente comunicando: “Tal, aquele portão já tá fechado. Não, vai no outro, lá. Já fecha aquele lá. Vamo fecha tudo.” E a gente fechou. E quando a gente fechou foi quando a gente falou: “Oh, agora vocês escutam a gente, ou agora, ou nunca.” “Ou agora, ou agora”, no caso, né?! Porque não tinha saída, literalmente. Porque tava tudo fechado, entendeu?! E aí foi quando a gente, realmente, começou a trazer as coisas à tona (Alecsander, p. 8-9).

Ana narra que os cadeados foram trocados, enquanto os portões ainda estavam abertos, para que pudessem ter o controle. No discurso da jovem, há preocupação em evidenciar que não houve invasão. Ela descreve que entraram no horário normal de aula e não saíram mais. Simplesmente, permaneceram, o que não afastou a reação hostil de quem a isso se opunha:

(...) sendo muito oprimido lá dentro - tipo, não chegou a rolar agressão nem nada do tipo, mas enfim, xingando a gente, fazendo ameaças de que a gente ia ser expulso, de que a gente ia levar suspensão e sei lá mais o que, que ia ligar para os pais e todo aquele rolê - é... a gente simplesmente permaneceu. Não foi nada tomado à força, não foi nada invadido, até porque a gente entrou no horário normal de aula. Foi uma permanência, na escola. Foi uma permanência. Não foi nada feito à força. A gente simplesmente permaneceu e ficou no espaço e não saiu (Ana, p. 6).

No mesmo sentido é a fala de Suellen:

(...) eu fui muito xingada. Quase cuspiram na minha cara. E, eu falei assim: “não tem o que fazer, sabe?! Porque a gente quer algo diferente. Você gritando aqui comigo, você me xingando dessa forma não vai mudar nada. É só aceitar. Pega as suas coisas e vai...” E foi assim que a, que os funcionários da escola foram embora. As funcionárias da cozinha foram embora, diretores, professores, foram todos embora até a escola ficar só com os alunos lá dentro. E... confesso, eu tremi, nossa, tava assim, ô, mão gelada, suando, e a gente ficava: “O quê que vai ser agora?” E aí começou a organização, né?! Aí tinha responsabilidade de cuidar da escola, de organizar tudo (Suellen, p. 5).

Ana conta que tiveram a preocupação de ficar em locais estratégicos para que espaços essenciais, como os banheiros, não fossem fechados, para que não tivessem que arrumar posteriormente. Por volta das seis horas da tarde, o último carro, que era o da diretora, saiu. Fecharam os portões. E ficaram na escola, em apenas 15 (quinze) alunos (Ana, p. 6-7).

Naquele dia, os estudantes tiveram de lidar, ainda, com a presença da Polícia Militar:

Rolou umas tensões muito grande, tipo, da polícia colocar o pé no portão, pra entrar e tipo, os professores e os pais do lado de fora fazendo corrente humana. Foi tenso, assim, tipo num chegou rolar agressão diretamente, mas eu tenho certeza também que só não aconteceu porque tinha muita gente ali, começou a aglomerar muita gente, muitos pais, prum número pequeno de, de policiais, de guarda municipais. Todo mundo gravando, todo mundo muito atento e eu acho que a mídia também chegou, então, tipo, só por isso eles não invadiram. Tipo, chegaram com um documento falando que... Enfim, enfim, todo tipo de, de opressão, mesmo, no sentido de... tipo, claro que a gente sabia que a gente não podia ser preso porque a gente era menor de idade e porque a gente não tinha invadido e sim tinha ocupado. Então, assim, a gente se apoiou (risos) nos poucos direitos que a gente entendia que a gente tinha e fomos fiéis àquilo até o final. Morrendo de medo, mas assim, muito fiéis e cara, tipo, a gente tava muito com sangue no olho, sabe?!, tipo, adolescente a gente se apoiou àquilo e foi! Foi com a cara e com a coragem. Talvez a gente nem tivesse noção do quanto aquilo podia repercutir, ou do quanto podia dar errado, por exemplo. Mas a gente acreditou, agarrou aquilo e fomo embora (Ana, p. 8).

Raphael também comenta sobre a atuação policial no primeiro dia:

(...) eles estiveram na porta com a gente, disputando praticamente na força abertura e fechamento do portão. Se não fosse a presença de professores e movimentos sociais lá, estando do lado de fora, e a nossa mobilização do lado de dentro, provavelmente a ocupação teria sido desocupada à força ali naquele momento, sem ordem judicial, com a presença ali de três ou quatro viaturas da polícia militar. E... e aí a gente teve uma vigilância constante da polícia militar, durante boas semanas, aí, com a viatura sempre presente na frente, é... e... e acho que foi talvez assim uma... um medo de acontecer mas que não se traduziu em violência. (Raphael, p. 8).

De qualquer forma, tal atuação das forças policiais foi muito distinta da repressão enfrentada por alunos de escolas periféricas que, diz Raphael, só teria conhecimento mais tarde:

E aí tinham as regiões que estavam mais afastadas e que a gente fazia visitas, também, eles visitavam a gente, mas infelizmente essas regiões sofreram mais violência da polícia e da comunidade local. Isso aí foi muito triste, pra gente. Eu acabei vendo, tendo uma noção disso melhor depois da ocupação, depois é... no meu aprimoramento da formação política, também, eu pude observar que essas ocupações periféricas foram violentadas de maneira diferente. (Raphael, p. 8).

Descreve, então, o contraste entre a abordagem policial no Centro e na periferia:

(...) na periferia a gente tem relatos de violência física acontecendo contra estudantes. Então, no Centro, a polícia tem medo de usar da violência física, especialmente contra jovens, porque tem que ter medo, mesmo, porque tem o Estatuto da Criança e do Adolescente, que protege, tem que ter medo, mesmo. Se não tem consciência tem que ter medo. Mas, na periferia não existe nem esse medo, porque, existem denúncias dos nossos ocupantes lá, que a polícia entrou com cassetete, bomba de gás lacrimogêneo, gás de pimenta, retirou os estudantes à força, desocupou a escola e no outro dia eles foram lá e ocuparam de novo. Então é... é... uma determinação desses estudantes da periferia que merece ser louvada gigantemente, assim. Que eles não receberam o devido crédito, por estarem na periferia também. (Raphael, p. 8-9).

Como a Escola do Centro foi a primeira de Campinas a ser ocupada, os estudantes que estavam participando do movimento se sentiram responsáveis em ajudar e apoiar outras ocupações de escolas pela cidade. A Escola Centro, nas palavras de Raphael: “acabou sendo uma referência, assim, por estar num local central e por ser a primeira ocupação na cidade. Então acabou que serviu de referência pras outras.” (Raphael, p. 8).

Ele conta que a segunda escola a ser ocupada (em 19/11/2015) também estava localizada no Centro da cidade e que já existia, antes da ocupação, uma relação de proximidade entre os estudantes dessas duas escolas, pois muitos “já se encontravam, indo pro Terminal Central”, e foi fortificada pelos protestos realizados em conjunto (Raphael, p. 8).

Ana expõe um pouco das questões envolvidas na iniciativa de ocupar e explica os motivos que levaram os alunos da Escola do Centro a ajudar alunos de outras escolas, durante o processo de ocupação:

O dia da ocupação em si era um dia muito pesado, assim. Muito crucial de muita tensão, que a gente ficava preocupado, se ia aparecer polícia, ou não, se ia entrar com retaliação, ou não, se ia expulsar a galera a força ou não. Enfim, como que tudo ia acontecer dentro da escola, tipo, era um risco que a gente corria, mas a gente tentava fazer da forma mais pacífica e segura possível para todos os lados. Então é por isso que a gente ia ajudar, porque em muitas escolas a galera que tava tomando a frente era menor de idade, eram pessoas mais novas até do que a gente. Então a gente ia pra dar esse suporte, enfim, pra falar: “Não. Fica, fica. Permaneçam. Vai dar tudo certo. Faz isso, faz aquilo. É... criem barreiras humanas. Sentem no meio das portas, para que não possam fechar, pra que não possam encostar em vocês, empurrarem vocês, enfim, agredirem vocês de nenhuma maneira. Se qualquer coisa acontecer sentem. Fiquem atentos, fiquem juntos. Criem rodas. Criem correntes humanas.” Enfim, a gente ia pra ajudar essa galera (Ana, p. 13).

André também aborda o apoio dado a essa outra escola localizada no Centro da cidade dizendo que se tratavam de “alunos mais novos” e havia rumores de que “queriam começar a reintegração de posse por lá”. Conta que essa escola “sofreu, recebeu vários atentados” e que a “polícia tentou invadir várias vezes”. Pela proximidade entre as escolas, ele conta que

tinham alunos, da Escola do Centro, que “se locomoviam até lá pra, pra dar apoio. Então algumas vezes a gente passava a noite lá, dava uma força, ajudava.” (André, p. 12). Além de ter passado algumas noites nessa escola, localizada no Centro, André diz que também passou algumas noites em uma escola localizada perto da Igreja Universal.

De todo modo, esse suporte de alunos da Escola do Centro não é destacado nos relatos sobre as ocupações nas duas das escolas localizadas na região do Distrito do Ouro Verde.

Cleissa diz que foi da aproximação de um partido político que surgiu a ideia de ocupar a Escola I da Periferia. Conheceu-o, no cenário ainda inicial das mobilizações, enquanto este panfletava na porta da escola dela:

É... eu acho que eles sabiam, já sabiam, né?! já tinham essa informação de que seria uma das escolas reorganizadas, porque saiu a lista, né?! como eu falei, e eles foram panfletar. Eu peguei o panfleto. Achei aquilo incrível e fui na reunião que teve no MIS – Museu de Áudio e Som de Campinas, lá no Centro. E aí teve vários debates sobre negritude, sobre a reorganização. E eu fiquei espantada com tanta informação e continuei mantendo contato com o coletivo (Cleissa, p. 4).

Expõe que, no início ficou insegura e falou: “Nossa, mas como é que eu, que to chegando agora, recebendo essas informações agora, vou fazer isso?” (Cleissa, p. 4). Essa insegurança inicial fez com que tentasse levar o pessoal do partido para conversar com os demais alunos da escola, com a intenção de que tivessem acesso às mesmas informações a que estava tendo. No entanto, a diretora da escola não autorizou:

(...) eu tentei levar eles primeiro na escola pra eles falarem com os alunos, só que a minha diretora, ela barrou. Ela tinha algum tipo de filiação, não sei se era uma filiação normal, mas ela tinha com... ela tinha muito vínculo com a APEOESP, com a UNE, com a UBES e tal. Tanto porque ela falava isso abertamente pra gente. Ela falava: “Olha, se a gente for fazer... deixar... Eu não posso deixar entrar, permitir uma coisa dessas, deles entrarem aqui, mas se eu for deixar a gente pode ver se a gente deixa a UNE” (Cleissa, p. 4).

Destaca que essa preferência da diretora causou estranhamento: “Ué, mas também é um partido, também é uma junção política. Por que, né?! Essa preferência dela”. Com o tempo, descobriu que outros diretores de escolas da região “tinham essa preferência, né?! partidária” (Cleissa, p. 4).

A postura da diretora não impediu Cleissa “de ir conversando com os alunos”, diante do que “meio que criou-se um boato sobre isso, dentro da escola. Sobre... eu tá conversando sobre ocupação com os alunos e... Alguns alunos vinham até mim, também, que se interessavam por política e isso era muito, muito legal, assim” (Cleissa, p. 4). Desse modo, com apoio de amigos, diante da proximidade com os alunos do 2º e 3º ano e do fato de a turma dela (do 1º ano) ser muito “questionadora”, o movimento foi se articulando:

(...) a gente que era é... do primeiro ano, a gente era muito amigo do segundo, das, das turmas do segundo e do terceiro ano. E também era uma galera super cabeça, super politizada. A gente até achava demais. A gente olhava pro terceiro ano ficava babando, assim. Então a gente tinha muita referência lá dentro. Era uma, uma escola com pessoas muito inteligentes, muito boas, que tinham a sua inteligência, de certa forma, reprimida, né?! E... eu já... na minha sala já tinha muitos debates. A gente questionava. (Cleissa, p. 5).

E foi nesse terreno fértil que Cleissa encontrou espaço para dividir com os demais alunos tudo o que estava aprendendo com o coletivo que estava tendo contato:

“Gente, eu aprendi isso, isso e isso. E tá acontecendo isso, isso e isso.” E eles sempre me ouviam, sempre me apoiavam. Então quando eu trouxe essa ideia eu apresentei o coletivo pra eles. Eles também ficaram super interessados e a gente foi e fez junto. Eles acharam uma loucura, né?! de início: “Meu Deus, você tá louca, tá chapando de política, mas vamo lá” (risos). Mas depois foi muito bom. É algo que a gente lembra até hoje, assim. Que todo mundo concorda que foi uma das melhores coisas que aconteceu na nossa vida (Cleissa, p. 5).

Entre os estudantes ao seu lado, destaca o apoio que recebeu de seu melhor amigo: “Ele era muito participativo. Foi a principal pessoa que me apoiou. Acho que sem o apoio dele a minha sala não teria me apoiado, porque a gente é bem assim... A gente é bem impulsivo e tal. Então a gente puxava muito a galera na nossa escola”. Cita, também, o apoio recebido de aluno do 2º ano e aluna do 1º ano: “Ele puxou a sala dele” e “ela puxou a sala dela. E foi falando com a galera da 8ª série, também”. Assim, “deu uma misturada ali”, fizeram “uma junção perfeita”. Conclui: “outras pessoas tavam meio assim participando, mas não tão... A gente era linha de frente, né?!” (Cleissa, p. 6-7).

Logo, na linha de frente da Escola I da Periferia, não tinha nenhum aluno do 3º ano do Ensino Médio. Quanto a isso, Cleissa enfatiza que, por já estarem saindo da escola, fazendo vestibular: “não tiveram interesse comunitário de ajudar. Mas, apareciam às vezes lá pra se informar e tal”. (Cleissa, p. 7).

Descreve a decisão de ocupar como um momento muito impulsivo, tenso e de muito medo: “A gente vai. Se der ruim deu ruim, né?!” E destaca a preocupação que tiveram em avisar os próprios pais: “A gente avisou, né?! ‘Vamo avisar nossos pais’. Deixar cientes do que a gente tá fazendo. Minha mãe enlouquecendo, né?! (risos).” (Cleissa, p. 7).

Prossegue narrando que pegaram os cadeados e que tinham um panfleto, feito pelo partido político, sobre como ocupar. Nas palavras dela: “Era muito, muito maravilhoso. Tinha lá passo a passo de como você fazer isso.” (Cleissa, p. 7).

Conta que, no dia que ocuparam, entraram na escola como se fosse um dia normal de aula, mas estavam com tudo na bolsa. Esperaram todo mundo entrar, trancaram os portões e chamaram uma assembleia:

Tinha um portão de entrada e tinha outro portão do pátio, porque tinha escadarias lá na minha escola, pra ir pras salas. Aí nesse portão do pátio tinha... eles fechavam com o cadeado da escola. Aí a gente pegou a nossa corrente, passou o nosso cadeado em cima do deles, e chamamos, puxamos a assembleia. Fechamos todos os portões e puxamos a assembleia. Foi no grito, mesmo: “Presta atenção, que a gente tá fazendo uma assembleia, sobre a ocupação, a gente quer o voto de vocês, a gente quer a permissão de vocês. Porque vocês fazem parte dessa escola.” Tinha até um vídeo curtinho das pessoas fazendo a votação. Gritando, sim, que a galera queria que a gente ocupasse. (Cleissa, p. 8).

Os alunos, explica, não foram pegos totalmente de surpresa, pois os jovens que compuseram a linha de frente do movimento na Escola já tinham, inclusive, passado anteriormente em todas as salas, explicando o que era a reorganização, e disponibilizado panfletos por eles produzidos. Um dos alunos envolvidos

(...) trabalhava num Banco, e lá tinha uma impressora. E a gente fazia em casa os nossos panfletos. Era bem simplão, mesmo, bem simples e... e ele ia lá, no trabalho dele (risos), escondido. Pegava, levava as folhas, lá, né?! Pra imprimir. Imprimia em preto e branco mesmo e a gente panfletava, em todas as escolas. Então a gente realmente tava ali trabalhando como ativista, praticamente, mesmo. E aí a galera já tava ciente, né?! do que era a reorganização tudo... Quando a gente fez a assembleia, a gente teve votos unânimes de que sim, de que a gente podia ocupar. Então a gente falou: “Então tá ocupado.” (Cleissa, p. 8).

Cleissa elucida que tudo aconteceu de maneira muito rápida e que precisavam explicar quais seriam os próximos passos. Comenta que os alunos estavam cheios de dúvidas e questionamentos: “‘E aí, vai ter aula, ainda, como é que vai ser?’ A gente: ‘Não. A direção agora vai sair, vocês também podem ir pra casa. Quem quiser ficar aqui, fica. A gente vai fazer outra assembleia pra reorganizar tudo direitinho.’ E foi o que aconteceu.” (Cleissa, p. 8).

A ocupação na Escola II da Periferia é narrada por Gabriel. Foi uma das poucas ocupadas pelo pessoal do 9º ano, série na qual estava matriculado (Gabriel, p. 1). A reorganização, explica, “‘ia fechar o Ensino Médio” (Gabriel, p. 4) que, concentrado no turno da noite, era cursado principalmente por pessoas que trabalham durante o dia e, por isso, não quiseram se envolver. Comenta que: “Alguns até apareciam lá, às vezes, à noite, pra ajudar, mas não estavam à frente da organização” (Gabriel, p. 1).

Gabriel conta que fazia parte do grêmio e estava sempre à frente nas reuniões. Depois que a Escola I da Periferia foi ocupada, organizaram um protesto e chamaram todas as escolas da região. Os alunos dessas escolas seguiram em marcha até a escola ocupada e, ao chegarem lá, “dois ou três representantes apenas de cada escola” puderam entrar. Narra que, lá dentro:

“Ninguém falou assim: ‘Não, a gente vai ocupar e tal’. Mas fizemos tipo uma reunião, assim, e falava como foi as etapas da ocupação, o que aconteceu, o que podia e o que não podia juridicamente acontecer. As penalidades e tal.” (Gabriel, p. 1-2).

O jovem diz, ainda, que essa reunião foi acompanhada por um advogado e que tinham vários advogados acompanhando as ocupações. A referência, para ele, não era a Escola do Centro, a primeira a ser ocupada na cidade, mas sim a primeira escola a ser ocupada na região em que estudava e morava (Gabriel, p. 6). A partir desse contato, organizaram a ocupação:

(...) o pessoal do grêmio falou que decidiu ocupar e aí tentou falar com o máximo de alunos possível. Entretanto a gente não conseguiu atingir, né?! Os alunos do Ensino Médio que eram os secundaristas que tavam à frente das outras escolas e tal. Não conseguimos atingir os secundaristas de dentro. E a gente decidiu por nós mesmos acho que ali uns 15 a 20 alunos, que a gente ia ocupar (Gabriel, p. 3).

Combinaram de chegar mais cedo na escola, antes das professoras, da diretora, antes do zelador abrir o espaço e o pessoal da limpeza entrar. Cada um levou uma corrente com cadeado e se organizaram para cada um trancar um portão. Caso ocorresse alguma complicação, Gabriel diz que tinham o contato da ocupação da Escola I da Periferia e do apoio jurídico (Gabriel, p. 3).

Eram aproximadamente 15 alunos dentro da escola. Só deixariam entrar alunos que estivessem apoiando o movimento. Professores e a direção não. “Mas aí no final eles acabaram entrando pra pegar as coisas que eram, que eles iriam utilizar, mas os alunos acompanharam, e tal, pra ver que não ia tentar arrombar nenhum cadeado, nada.” (Gabriel, p. 4).

Gabriel relata que não houve reação ostensiva por parte da direção ou da Polícia, uma vez que “já tinha várias escolas ocupadas” em Campinas:

(...) a polícia só chegou lá, tomou nota e foi embora, mais, ou menos, tipo, quando o advogado chegou lá a gente falou que não ia falar com a polícia, né?! Ela tomou nota, ficou esperando lá no portão. Aí o advogado chegou. O advogado e a polícia conversaram e aí foram embora. Nesse primeiro momento não teve resistência, nem por parte da direção, nem por parte da polícia, nada (Gabriel, p. 4).

No dia em que ocuparam estavam muito afoitos e eufóricos. A escola tem dois andares. Conseguiram trancar as salas da parte de cima e deixaram a Secretaria com pessoas monitorando, para que ninguém ficasse lá. Buscaram reunir o maior número possível de pessoas no pátio:

(...) quando a gente conseguiu reunir essas pessoas, a gente fez tipo um jogral. É... explicou tudo a situação, falou o que tava acontecendo. Porque da ocupação tá acontecendo. Falou que era muito importante a colaboração e a ajuda de todos que pudessem. Mesmo quem fosse... maioria das escolas falou que só podia ocupar quem fosse secundarista, etc. Como lá na escola já não foi secundarista que ocupou,

a gente pediu pra que a maioria do pessoal do Ensino Fundamental II que ali tava fosse lá ajudasse, apoiasse, falasse com os pais, a comunidade. E aí, certo. Nesse primeiro momento aconteceu isso (Gabriel, p. 4).

Naquele momento, iniciou-se a distribuição de funções e tarefas para cada um que fosse apoiar e ajudar na ocupação.

A Escola da Zona Sul foi ocupada no dia 25/11/2015. Na época, Nina lá cursava o 3º ano do Ensino Médio. Narra que a ocupação segue a movimentação dos estudantes para o “boicote” à prova aplicada aos alunos no âmbito do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP):

Olha, o SARESP a gente boicotou. Se não me engano a gente fez um boicote do SARESP. Ninguém fez. É... assim, teve gente que entrou, se não me engano, é muito vago essa... essa questão na minha memória... eu me lembro de tá na frente da escola, também, falando sobre esse boicote do SARESP, que a gente não... Não é a favor, né?! dessa provinha e, mas... a escola não tava ocupada ainda. A gente tava tentando boicotar a prova (Nina, p. 14).

Conseguiram, então, mobilizar cerca de 200 pessoas, nesse primeiro momento:

Ah, eu acho que a gente tinha é... já conversado uns dias antes, passado comunicado nas salas pra no dia seguinte a gente não assistir aula. A gente deixar a sala de aula e descer pro pátio. E nisso a gente conseguiu bastante gente. É... eu acho que tinha pelo menos umas 200 pessoas quase lá no pátio, só que foi gente indo embora, porque a gente começou a conversar que então que seria legal uma ocupação, tal. E muita gente os pais iam ficar preocupados, né?! Essas coisas assim, então a gente falou que se fosse, pra ligar pros pais, pra avisar, que ia acontecer isso e se eles podiam ficar pelo menos até a gente organizar melhor. Os professores, a diretora, né?! ainda tava lá dentro, pra organizar o movimento. Mas tinha bastante gente. (Nina, p. 2).

Por motivos pessoais, Nina não pode ficar muito na linha de frente. Não conseguiu estar lá todos os dias e participar da forma que gostaria de ter participado. Mas destaca: “eu fui várias vezes lá. É, dormi lá na escola, também. A gente fez várias atividades legais. Eu consegui participar um pouquinho” (Nina, p. 3).

Diferentemente de outras escolas, que não contaram com o apoio do 3º ano, Nina comenta que a participação desses alunos, na escola dela, só não foi maior por conta das ameaças da direção:

(...) a direção da escola ameaçava a gente o tempo todo, que a gente não ia se formar. Porque a gente tava no terceiro e a gente ocupou a escola lá pra novembro, se eu não me engano, e... novembro já tá perto, né?! das férias, aquela coisa que é último ano, tal e a direção da escola em cima da gente, dizendo que a gente que é do terceiro ano que tá organizando isso, também, não vai se formar, etc. (risos) (Nina, p. 3).

Mesmo diante disso, diz que, comparando com os outros anos do Ensino Médio, “o pessoal do 3º ano tava muito mais engajado” (Nina, p. 3).

Para que a escola fosse ocupada, lá também foi realizada uma assembleia na quadra:

(...) a gente conversou e aí fez a votação, e a maioria era a favor, tal, e aí quem era contra foi embora, assim, foi pra casa, ou quem também não podia ficar por algum motivo, ou porque tinha medo. Porque, eu acho que já tava rolando uma repressão policial, em algumas escolas e a nossa escola fica bem ao lado da polícia militar. Muro a muro, assim, então eu lembro que tinha esse medo também de... que a gente podia sofrer alguma, alguma coisa com isso, né?! Mas a maioria foi a favor, quem foi contra foi embora. E, mas, não houve, ah, uma resistência de quem era contra em relação a isso, sabe?! Eu acho que era diferente, assim. Não me lembro de alguém ser contra a ponto da gente ter algum, né?! problema, ou alguma coisa assim... (Nina, p. 3).

Nina finaliza dizendo que estavam “conversando sobre essas coisas de reorganizar” a escola em que estudavam; “barrar o projeto”; e, “ter uma melhoria de convivência entre professor, aluno e diretoria da escola.” (Nina, p. 6). Essa sim era uma reorganização necessária, e não a proposta pelo governo.

Assim foram as ocupações nas escolas frequentadas pelos entrevistados. Em comum, ao lado da troca de cadeados e a realização de assembleias, a busca de legitimar o movimento e apoiá-lo em ação coletiva, protagonizada pelos próprios estudantes.

Em cada escola, como pudemos observar, suas próprias especificidades. Na Escola II da Periferia, o processo de ocupação sequer foi assumido por secundaristas, mas sim pelos alunos do 9º ano, contando com uma participação importante do grêmio estudantil. Grêmio, vimos, de atuação muito tímida na Escola da Zona Sul.

Na Escola I da Periferia, destaca-se a contribuição de partido político ao lado da linha de frente composta por quatro estudantes, sendo três do 1º ano e um do 2º ano do Ensino Médio. Na Escola do Centro, por outro lado, importa acrescentar, o combinado era não aceitar a presença de nenhum partido político dentro da ocupação. Suellen conta, no entanto, “que sempre aparecia um ou outro lá na frente levantando bandeira e a gente... era uma luta, era uma luta contra o sistema e uma luta contra o outro sistema que queria lá colocar o partido dele na frente: ‘Oh, nós ajudamos a ocupar, isso e aquilo’” (Suellen, p. 5).

Na ocasião de disputa entre partidos, representada por dois “homens adultos”, em frente a uma escola a ser ocupada, a estudante vem para lembrá-los de que essa luta não era deles:

E esses caras discutindo, discutindo, e eu só ouvindo de fora. Aí eu cheguei e eu falei assim: “Que que vocês tão fazendo aqui? A luta não é de vocês. Vocês tão apoiando de forma errada, discutindo aqui na frente. Vai vim alguém. Vai acabar com todo movimento, com todo o nosso esforço e vocês tão discutindo aqui na frente. Vocês querem ajudar ou querem atrapalhar?” E eram dois marmanjos,

homens adultos, e eu lá, assim, com 15 anos, discutindo com os cara. E eu descitremendo (Suellen, p. 6).

Evidencia-se, assim, o compromisso que os jovens estudantes tinham quanto à legitimidade do movimento, protagonizado por eles próprios e a preocupação para que não fosse desconfigurado, por atos de violência, ou cooptado por partidos.

2.2.3. Para além da “Escola só para estudar”: a (re)organização desejada pelos estudantes

Realizada a ocupação – alunos e alunas dentro da escola, no comando –, destacam-se os seguintes aspectos mais comuns na experiência da (re)organização do ambiente e dos processos escolares: i) divisão de tarefas; ii) desenvolvimento e participação em atividades e oficinas; iii) realização de reuniões e assembleias; iv) construção coletiva de pautas internas, para além da luta contra o projeto de reorganização, e elaboração de cartas abertas; e iv) apoio dos professores.

2.2.3.1. Divisão de tarefas na aprendizagem da autogestão

Ana conta que a organização dos alunos, na Escola do Centro, se deu de uma maneira brilhante. Na primeira noite, a preocupação estava em ocupar “pelo menos os quatro cantos do prédio. Então, tinha gente no terceiro andar, no último andar e pelos pátios, rodando.” (Ana, p. 8). No dia seguinte começaram a se organizar para “receber somente alunos”, por meio de um “caderno de escola”, que virou o “diário de controle” (Ana, p. 9):

A gente só permitia a entrada de estudantes e que fossem estudantes (da Escola do Centro). Então, tipo, na época tinha, acho que até hoje ainda tem, tem a carteirinha da escola, então a gente pedia o documento, a gente escrevia o nome completo do aluno, RA, o horário que tava entrando, e a pessoa que tava responsável naquele horário no portão, a data, tudo certinho, era, era um super controle, assim, pra gente saber quem tava entrando. Até porque quem tava lá dentro, ok, a gente sabia. Mas aí qualquer pessoa que entrasse e acontecesse qualquer coisa a gente precisava saber quem tinha sido. Se alguém pichou, se alguém não pichou, se alguém pegou alguma coisa, enfim, a gente precisava... A gente tinha noção que a gente precisava ter esse controle. (Ana, p. 9).

Queriam evitar que o movimento fosse “desconfigurado e transformado em invasão, em pichação, vandalismo”. Daí o cuidado com o controle da entrada dos estudantes (Ana, p. 9).

Raphael destaca que, nos primeiros dias, foi dada atenção especial à questão da segurança, pelo fato de a escola ter “um portão baixo e escalável”, estabelecendo pontos de

observação voltados para lugares em que não estavam presentes fisicamente. Realizavam rondas em todos os andares da escola. E observavam também, pelas janelas, o que estava acontecendo do lado de fora do prédio. (Raphael, p. 6).

O objetivo do esquema organizado era evitar invasões pela polícia ou por pessoas contrárias ao movimento – temor, segundo Raphael, presente desde o início: “seja uma invasão violenta da polícia pra uma reintegração é... não judicial, não autorizada, que é uma coisa que acontece, realmente, em ocupações de moradia, né?!”, seja “por movimentos organizados para destituir o... a ocupação.” Esses compostos tanto por movimentos “antidemocráticos, movimentos conservadores da cidade”, como por “estudantes que se aliaram à direção e a esses movimentos com interesse próprios”: alunos do 3º ano que estavam preocupados com a “formação deles”, “com a faculdade” e que “se organizaram, realmente, depois, pra tentar essa tomada de volta da escola” (Raphael, p. 6).

Essa mesma preocupação aparece na ocupação da Escola da Zona Sul, na fala de Nina. Diz que “tinha um pessoal que era contra essas ocupações, e tava meio que tentando entrar na escola pra quebrar as coisas e dizer que foram os alunos que ocuparam que quebraram, né?!” Para enfrentar esta situação, sempre ficavam ao menos duas pessoas nos portões, para não deixar pessoas estranhas à ocupação entrarem: “ah, de noite a gente fazia turnos das dez às... – num lembro muito bem os horários – mas das dez à meia noite fica um, aí ele vai dormir. Aí da meia noite às três vem outro” (Nina, p. 7).

A questão da segurança, principalmente no período da noite, era vista por familiares dos ocupantes como um impeditivo para que dormissem na escola.

A mãe de Aleksander não o autorizava dormir na ocupação. Segundo ele, “ela falava: ‘Olha o que você tá fazendo, arca com as suas consequências. Mas, olha, dormir lá e tal, não. Você tem que voltar pra casa e tal, tal, tal.’ Beleza”. No entanto, encontrou uma maneira de sair de casa, no meio da noite, sem que a mãe percebesse: “eu ficava acordado até de madrugada, pegava a minha bicicleta e ia pra escola. E aí eu participava da patrulha de segurança da noite que era rondar é... os pontos que a gente sabia que dava pra pular, né?!” (Aleksander, p. 11).

Suellen também não podia dormir na escola, porque a mãe dela “não deixava de jeito nenhum”. Ela conta que “fazia a mesma rota” como se fosse “pra escola pra estudar. Chegava lá às sete horas da manhã” (Suellen, p. 6) e já começava a realizar as tarefas do dia.

Raphael diz que combinou com os pais que participaria da ocupação em um período e estaria em casa em outro: “entrava lá em horário de aula, praticamente, chegava lá um pouquinho mais tarde, às vezes”, por volta das oito horas. Na escola “fazia tudo que tinha que

fazer, e se tivesse almoço” “ficava lá um pouco mais”. Explica que “no começo ainda tava meio desorganizado a questão do almoço, depois ficou tranquilo, né?!”. E enfatiza: “dormir eu não dormia. Eu dormia sempre em casa.” (Raphael, p. 5).

Os demais jovens entrevistados não sinalizaram resistência, por parte dos pais, quanto ao fato de dormirem na escola. A mãe de Cleissa e a mãe de Gabriel, inclusive, ajudaram, em alguns momentos, na ocupação. Nas palavras dela: “minha mãe ficou um tempo lá”. “Quando dava pra ela ir ela ia fazer comida.” (Cleissa, p. 9). Nas palavras dele: “Minha mãe, mesmo, foi inúmeras vezes lá ajudar a fazer almoço, fazer janta. Ela até dormiu na escola.” (Gabriel, p. 24). Quanto aos pais de Ana, ela conta: “foram maravilhosos também, me apoiaram super, também, desde o começo me acompanharam. Eles iam, passavam o final de semana com a gente, lá” (Ana, p. 15-16).

De todo modo, as medidas visando à segurança da ocupação, como o controle da entrada e saída (portaria) e ronda, ficavam a cargo dos próprios estudantes. Eram realizadas, na terminologia utilizada por Ana, pela equipe que “ficava lá no portão durante o dia” e que “ficava durante à noite” ou, ainda, pela “equipe de vigilância”. (Ana, p. 9). Raphael fala em “setor da portaria” e do “setor da segurança” (Raphael, p. 6).

Havia outras equipes e setores, desempenhando outras funções, referidos de modos diferentes pelos jovens. Alexander preferiu o termo “departamento”, Sol “comissões”. A falta de unidade quanto à nomenclatura utilizada não importa. O importante, aqui, é a identificação das tarefas a serem realizadas, na ocupação, e sua organização e divisão: além da segurança, a limpeza, a comida, a comunicação externa e a organização da rotina. Tudo no sentido da “autogestão da escola”, nas palavras de Raphael, “um processo muito democrático”, que “foi muito engrandecedor”, “como cidadão, mesmo” (Raphael, p. 6-7)

Ana enumera a “equipe de limpeza”, a “equipe de comida”, uma equipe “que ficava em comunicação direta com os professores”, que estavam apoiando o movimento, e uma equipe que “meio que organizava tudo”, da qual ela fazia parte. Conta que essa equipe realizava “reuniões diárias de manhã”. Ocupavam uma sala de aula, pegavam o giz e escreviam todas as pautas na lousa. Ficavam responsáveis por identificar “quem ia fazer o que” (Ana, p. 9). Assim seguia a rotina da ocupação: acordavam, faziam o que dava pra ser feito, organizavam comida, limpeza, um “*chek up* no prédio, pra ver se ninguém tinha invadido durante a noite, pra ver se não tinham aparecido novas pichações.” (Ana, p. 14).

Para Raphael “a auto-organização era muito bacana”. Ele complementa o exposto por Ana, quanto às reuniões diárias, dizendo que combinaram que: “seria feita uma assembleia diária, pela manhã, pra deliberação de tarefas”. Ressalva não saber o nome correto, e se refere

a setores: “setor da portaria, setor da segurança, setor da cozinha, setor da limpeza, é... setor da comunicação externa”. Frisa que essa divisão era feita coletivamente, sem hierarquia: “a cada dia a gente ia revendo isso, trocando pessoas de lugar, conforme a vontade delas, a princípio, depois, caso houvesse algum problema, a gente pedia essa troca pra pessoa, também era de comum acordo. E ia deslocando pessoas pra outros lugares”. (Raphael, p. 6).

Quanto às atividades desempenhadas, Raphael comenta sobre a limpeza. Dos banheiros, organizadas de modo que “a limpeza do masculino fazia homens pra num ter... homens, mulheres no feminino, homens no masculino. Pra evitar qualquer problema, aí, enfim, só de isso ter acontecido, né?! E ter presença de outro sexo ali no banheiro oposto”. Das paredes, recentemente pintadas, alvo de “alguns casos isolados ali de pichação de salas, em banheiros. Eu limpei com as minhas mãos o banheiro dos meninos a... a pichação.” (Raphael, p. 10) Fala, também, que ajudou a cortar a grama de toda a área externa da escola. Nas palavras dele: “eu cortei com as minhas mãos a grama que tava crescendo lá desde antes da ocupação, ainda, já tava uma grama alta. A gente cortou com uma tesoura de... de jardinagem a grama (...). A gente cortou um capim lá que parecia cana de açúcar”. (Raphael, p. 10)

Sobre a participação no setor de comunicação externa, conta que escreveu uma “Carta pra comunidade externa, com o apoio dos professores, informando” como estavam conduzindo a ocupação. Explica que fizeram isso: “Porque ali era um ponto de passagem de muita gente” e queriam “mostrar pras pessoas que ali dentro tava acontecendo uma defesa de direitos, que tava acontecendo um processo democrático”. Destacando a importância de que o povo estivesse do lado deles, naquele momento (Raphael, p. 10), evitando distorções realizadas pela “grande mídia burguesa” (Raphael, p. 13).

Alecsander, o jovem que saía de casa de madrugada, em sua bicicleta, para ajudar na ronda noturna, conta do dia em que conseguiu encontrar as chaves da escola inteira, na cozinha. Associa a conquista à tomada do controle da escola e a um senso maior de responsabilidade. Com as chaves, conseguiram ter acesso a “banheiro com chuveiro” e a outras coisas que, nas palavras dele: “levaram a gente a ter um conforto maior na escola. E até eu posso dizer uma, uma responsabilidade maior, né?! Porque foi a partir daquele momento que a gente assumiu que a escola tava no nosso controle”, incluindo a cozinha, sob a responsabilidade, a partir de então, do “departamento da cozinha” (Alecsander, p. 10).

O mesmo não aconteceu na ocupação da Escola da Zona Sul. Segundo Nina, “Tinha muita coisa que tava fechada e a gente não tinha a chave” (Nina, p. 8). Não tiveram acesso amplo e irrestrito às dependências da escola.

Sobre a divisão de tarefas Alecsander fala, ainda, que tinham pessoas que ajudavam com “questões exteriores, por exemplo, os jornalistas, os movimentos tipo estudantil de outras escolas, que também tinha um departamento específico que lidava com eles”. Esses estudantes eram responsáveis por informar, também, como estava a situação em outras escolas. E acrescenta que, na medida em que foram se organizando internamente e se articulando, foram: “sentindo a autonomia do nosso movimento. Porque, sei lá, a gente não precisava dos adultos ali dizendo, sabe?! E foi diferente, tipo, era a gente, sabe?! sei lá. (risos)” (Alecsander, p. 10).

Suellen também diz que “Cada um lá era responsável por alguma coisa”. Como não dormia na escola, conta que quando chegava ia para cozinha: “ajudava a limpar, ajudava a fazer comida, acordava a galera que ficou a noite toda acordada pra escola não ser invadida (...)”. Afirma que toda a organização “aconteceu naturalmente”, na medida em que foram “aprendendo e descobrindo as necessidades” foram, também, assumindo responsabilidades: “Ah, é necessário a gente limpar a cozinha, é necessário a gente lavar a escola’. E adolescente fazer aquilo, cara, era uma baita responsabilidade. A gente teve que deixar as coisas bem em ordem” (Suellen, p. 7). Acrescenta a importância de poder contribuir e passar aos demais o que havia aprendido com a mãe e avó:

Eu me esforçava pra caramba pra tá lá. E lutar por uma causa coletiva. E... tipo assim, eu acho que transmitir um pouco do que eu sabia, do que minha mãe passou pra mim, do que minha vó passou pra mim. Até em coisas práticas, em organização, cuidar do espaço, higiene, sabe?! Porque tinha gente que era completamente descuidada. Eu chegava lá assim falava: “Gente, maior nojeira, que descuido, pow, preserva, cuida das suas coisas.” (Suellen, p. 19-20).

Sol, por sua vez, ao tratar da divisão de tarefas, destaca o cuidado que tinham para “não dividir por gênero” e que isso “era uma coisa importante” (Sol, p. 7). Sobre essa preocupação, admite que “sempre tem intrigas, assim”. E justifica: “é uma coisa muito estrutural, né?! enfins, essas divisões (...) mas, em termos gerais, o pessoal entendia bem, assim. Obviamente uma hora ou outra sobrava mais pra um do que pra outro, etc. Mas, a gente tentava fazer essas divisões. É... mais certinhas, assim. E funcionava, bem”. A “escola tava sempre limpinha, sempre tinha comida”. (Sol, p. 7).

Na Escola da Zona Sul, Nina ressalta que as tarefas foram bem divididas, superando, no geral, preconceitos de gênero:

(...) na vigia era os meninos, porque eu me lembro que tinha um medo, assim, das pessoas ficarem lá e... a gente era novo, tinha, sei lá, 16 anos, 17 anos. E aí tinha aquele medo, também, de ficar lá no escuro, porque ali não era muito claro depois que ficava à noite, né?! E aí o pessoal tinha medo de várias coisas de alguém entrar, gritar e ninguém escutar. Acabava que os meninos que faziam essa vigia, mas essas tarefas mais de arrumação, mesmo, da cozinha, da escola, era tranquilamente

abordado por todos, assim. Não tinha essa de: “Mas ai, mas ele é menino e não sabe cozinhar.” A gente colocava: “Ai, enquanto você corta a cebola eu vou cortando a salsicha”, né?! E assim a gente foi se resolvendo. Não tivemos problemas com isso. (Nina, p. 8).

Cleissa afirma que a dispensa da Escola I da Periferia estava trancada. Quando conseguiram abri-la viram o quanto de comida tinha. Comida que, inclusive, não comiam na merenda: “Mas eu nunca comi isso daqui, não sabia que tinha isso daqui” (Cleissa, p. 9). O acesso à dispensa conferiu maior autonomia à ocupação e a possibilidade de servir os alunos, mesmo aqueles que não estavam participando do movimento: “A gente sempre servia a galera. No início foi um pouco complicado, porque a gente tava recebendo doação, né?! de Sindicatos e dos Partidos, então a gente tava racionando. Mas quando a gente abriu a dispensa foi maravilhoso. A gente comia, mesmo” (Cleissa, p. 10).

A jovem comenta que no início ficou muito sobrecarregada. Por ter sido a responsável por puxar o movimento, se tornou uma referência para os demais. Quanto à divisão de tarefas, diz que “os adultos que estavam no local faziam a comida” e “a escola se manteve limpa e organizada porque eram poucas pessoas”. Conta que trancaram um banheiro e deixaram um aberto. Reservaram uma sala para que pudessem dormir e de dia sempre ficavam no pátio: “A gente não ficava né... nos quartos, né?! na sala é... durante o dia, pra não ter bagunça, pra ter mais disciplina a gente sempre ficava nos pátios”. (Cleissa, p. 9).

O fato de a ocupação da Escola I da Periferia ter atraído poucas pessoas é abordado por Cleissa em mais de uma oportunidade, assim como a preocupação em manter o controle para que não “virasse bagunça”: “Tinha pessoas que iam no portão, aí a gente, né?! deixava entrar. Porque como era muita pouca pessoa que ficava lá, a gente deixava entrar: ‘Ah, entra só não faz bagunça, não quebra nada’. Ficava de olho nessas pessoas.” E lembra que “alguns alunos que eram carentes, iam lá pra comer e não tinham onde ficar, ia passar um tempo lá com a gente. Mas eram poucos” (Cleissa, p. 10).

Gabriel conta como dividiam as tarefas, na rotina da ocupação da Escola II da Periferia: “Oh, hoje você vai limpar tal coisa.” “Você vai ficar responsável por, sei lá, organizar entrada e saída das pessoas.” “Você vai limpar.” “Você vai fazer comida”. “E você vai ficar responsável pelo trabalho de base”. (Gabriel, p. 6)

A expressão “trabalho de base” remete a atividades externas, de “ir batendo nas casas. Às vezes com panfleto, mas a maioria das vezes sem panfleto, só explicando o quê que era a ocupação, o quê que tava acontecendo”. Considerado, aqui, como “o mais importante” (Gabriel, p. 6 e 23), aparece, apenas, na fala de Gabriel e, sem ser aprofundado, na de Cleissa.

Nenhuma das pessoas entrevistadas, que ocuparam a Escola do Centro, fala do contato direto com a comunidade externa. Tal fato evidencia que a dinâmica de aproximação dos moradores em um bairro é diferente da dinâmica de aproximação entre pessoas que moram e circulam pelo Centro da Cidade. Assim, na Escola do Centro, esse contato parece ter ficado restrito às cartas que escreviam.

Sobre a alimentação, comenta que estabeleceram que fariam “almoço pra todo mundo que tivesse dentro da escola, mesmo quem não tava ajudando, quem tava lá fora jogando futebol, podia ir lá na cantina e almoçar com a gente”. E destaca:

(...) é isso aí é muito triste, ninguém fala, mas tinha gente que, que – até hoje, né?! tem – gente que só vai pra escola por causa da merenda e muito, muita gente, os moleque, mesmo que jogava bola lá, colava lá pra comer e falava que tipo tava sem comer porque a escola não tava funcionando, tava sem merenda e foi um dos bagulho que fez mais a gente proporcionar isso, né?! sempre tá podendo proporcionar almoço e janta pra quem pudesse ir e quem viesse. A comunidade aí em volta sempre tinha gente que – não vou falar que não ajudava – Não, não ajudava, mas tava lá dentro da ocupação. Ia lá só comer, almoçava, jantava, criança, assim, moleque que tá na segunda, terceira série. (Gabriel, p. 11).

Ele trata da questão social envolvida no fato de que os “moleque, quando não tava dentro da escola tava na rua” e na possibilidade de “colocar eles pra dentro da escola, pra jogar futebol, pra participar de uma oficina. Pra oferecer pra ele uma comida, né?!” (Gabriel, p. 11). Lembra, então, dos desvios da merenda e leva a refletir sobre a realidade social de quem vai pra escola só por conta da merenda, para comer, e se depara com “bolacha de água e sal e suco”: “sei lá, quase um mês e meio, duas, três semanas, onde não tinha comida, igual a situação desses moleque aí falava que só ia pra escola pra merenda. Magina, chega lá na escola, ele vai só pra comer e tá lá bolacha de água e sal e suco, bolacha maisena, pão com manteiga”. (Gabriel, p. 11).

De tudo isso, verifica-se da experiência da ocupação e das questões, necessidades e tarefas com que se depararam, a partir dela, a descoberta da descoberta e a aprendizagem, na prática, da autogestão.

Diz Gabriel, “a gente ali através do, do momento, né?! ali através da, da... do meio em que a gente tava inserido a gente tinha que se organizar de alguma forma que não afetasse ninguém de uma forma ruim e tentasse deixar que o coletivo, deixar que o coletivo, mesmo, agisse” (Gabriel, p. 6). A autogestão se “criou através do momento”: “a gente precisava que acontecesse essas coisas e a gente mesmo tinha que fazer, então acho que foi aí que surgiu. Não teve alguém que ensinou, ou alguém que fez com que acontecesse. Foi os próprios alunos, mesmo.” (Gabriel, p. 6).

Seguindo o modelo que já adotavam no grêmio – que, segundo Gabriel, na Escola II da Periferia, era considerado um espaço em que não tinha líder, em que não gostavam de usar o termo “presidente” –, tentaram levar a ideia de horizontalidade para o movimento, para que “tivesse um poder autônomo, onde todos decidissem” coletivamente (Gabriel, p. 7).

Deixa transparecer, de qualquer forma, que nem todos os alunos que participaram da ocupação compreendiam essa questão da autogestão e do deixar o coletivo agir. Ele explica que dos 15 alunos que ocuparam “5 eram mais linha de frente” e que esses cinco eram demandados o tempo inteiro, “Como se a gente fosse é, sei lá, o chefe ou responsável pela ocupação. A gente ficava de responsável pela ocupação, entende?!” (Gabriel, p. 7). Trata essa situação como um problema que afetou a ocupação, que ele acredita que tenha ocorrido “por causa da maturidade, mesmo”, porque “o pessoal era muito jovem” (Gabriel, p. 6-7). Finaliza contando que, quando lhe indagavam como agir, quando exigiam dele a postura de comando, dizia: “Eu não sou o chefe. A gente tem que fazer uma reunião, a gente tem que discutir coletivamente, eu não posso falar que tem que ser assim” (Gabriel, p. 7).

2.2.3.2. Construção do espaço cultural

Havia a preocupação em não deixar o espaço ocioso. Em menos de uma semana, aquilo que, antes “Era puramente uma escola, sala de aula e aulas”, narra Ana, “virou um espaço cultural, que nunca tinha virado enquanto escola” (Ana, p. 14).

Refere-se aos poucos eventos culturais realizados, anteriores à ocupação, como “coisas pra entreter”, que “não davam pra ser chamados de espaços de fala”:

(...) os poucos eventos culturais que tinham era tipo os anuais, assim, sei lá: Feira de Ciências, uma Festa da Primavera, se eu não me engano, a gente se reunia, fazia umas coreografias e tal e festa de *Halloween*. Ponto. Tipo, eram as únicas coisas que aconteciam, mas tipo assim, eram eventos x, sabe?! Tipo... é... “dê pão e diversão”, assim... (risos) a eles, então... Era tipo coisas pra entreter a gente, mas não, não davam pra ser chamados de espaços de fala, espaços culturais pra que a gente pudesse ter rodas e debates, enfim, não. Isso não acontecia. (Ana, p. 15)

Com a ocupação, nas palavras de Suellen, “teve de tudo, que a gente não tinha quando a escola funcionava”. Enfatiza que “toda essa intervenção, né?! na, na escola, ela foi benéfica pro nosso conhecimento, pra nossa... pra gente vê que a escola podia ser diferente.” (Suellen, p. 6). Lembra, ainda, de evento no dia da Consciência Negra, durante a ocupação: “olha foi a coisa mais linda que eu já vi. Aquilo sim é ensinar e mostrar qual é o seu lugar de verdade. Até porque (na Escola do Centro) tinha bastante preto, viu.” (Suellen, p. 15).

Sobre as oficinas e atividades realizadas, Raphael conta que foram feitas pensando nos estudantes, tanto para os que estavam envolvidos ativamente na ocupação, como para aqueles

que queriam, apenas, participar das atividades ou visitar o pessoal. Dentre as Oficinas de que participou, destaca, além da de percussão, a realizada por um coletivo que tratou sobre a importância da mídia alternativa. Naquele momento, teve acesso a um projetor de uma qualidade que nunca tinha visto, mesmo a escola dele sendo privilegiada, dentro do cenário de escolas públicas da rede estadual paulista. Nas palavras dele: “foram lá passaram filme pra gente, fizeram roda de conversa, deram uma atenção pra gente. Falaram da importância da mídia alternativa. Tinha tudo a ver com o que a gente tava querendo. Mostrar, também... se mostraram muito empáticos com a gente.” (Raphael, p. 15).

Sobre as rodas de conversa e debates, destaca a que tratou do feminismo. Diz: “foi muito boa” e ali “foi o primeiro contato, assim... um dos primeiros contatos que eu tive com o feminismo, de conhecer, entender.” (Raphael, p. 15).

Raphael se lembra, ainda, de uma dinâmica proposta por pessoal do Centro Acadêmico da Educação Física da Unicamp, com a temática da realidade que estavam vivendo na ocupação. Diz que achou sensacional e que, com certeza, o influenciou na escolha da profissão. A partir dela, complementa, “foi desenvolvendo essa ideia de educação crítica, com base nos jogos. Isso aí é um nível avançadíssimo, assim, e... extremamente necessário pra nossa educação” (Raphael, p. 16).

Para André, as atividades desenvolvidas durante a ocupação eram “bem mais atrativas” do que as aulas (André, p. 6). Entre as que mais gostou menciona o sarau, atividade da qual nunca havia participado, o Samba das Meninas e a Batalha de Rima (André, p. 8).

Nina destaca que, na ocupação da Escola Zona Sul estavam “sempre conseguindo organizar umas atividades é... fora dessas atividades de organização da escola, né?! Umhas atividades pra gente, abrir conhecimento, mesmo. Conhecer e participar da escola como a gente gostaria que fosse, antes.” (Nina, p. 9). Como André, a jovem afirma que as atividades desenvolvidas durante a ocupação eram mais atrativas que as aulas, relacionando tal fato à questão do interesse e do envolvimento:

Existia um interesse da gente tá lá. Existia um interesse inclusive de participar da organização do... do... das atividades, sabe, não era aquilo: “Ai, hoje tem atividade tal, vamos lá.” Não. É: “Que atividade vai ter? O que vamos fazer?” É... se vai ser legal ou não vai. O quê que isso agrega, né?! Então era bem legal, tinha um interesse muito maior do que quando tinha as aulas. Era bem legal (Nina, p. 10).

Conta que não conseguiu participar de muitas oficinas. Sobre as realizadas, diz se lembrar da de artesanato e de camisetas: “Conseguimos uma moça lá que ela era bem boa nessas coisas e ela ensinava a fazer filtro dos sonhos, umas camisetas tie dye, também.” (Nina, p. 9). Quanto às rodas de conversa, cita a “sobre educação” (Nina, p. 9).

Ao tratar das atividades que mais gostou, Sol destaca os debates realizados: “É... sei lá, pra discutir, sei lá feminismo, mesmo a questão da escola, eu era mais desse lado, assim.” Quanto às oficinas, diz não lembrar: “se era Karatê, ou... Era alguma coisa de arte marcial, assim, e eu achei muito legal, isso (risos). E isso era uma coisa que se mexia e as pessoas interagiam.” (Sol, p. 7-8).

Comenta que “até esse caráter das oficinas era diferente, porque tinha mais visibilidade, tinha mais gente que... a gente não precisava ir atrás, as pessoas vinham”. Nesse sentido, conta que sempre tinha gente lá no portão falando: “ai, eu quero dar uma oficina de não sei o quê”, ah, sei lá, “sou aluno de tal universidade eu quero falar sobre isso e aquilo”. Diz que “era bem divertido, assim, o pessoal gostava bastante de... da ocupação gostava bastante de... de aprender coisa nova, enfins, eram interessados com as oficinas que o pessoal propunha”. (Sol, p. 7).

A ocupação da Escola do Centro, assim, não teve dificuldades de manter o ambiente ativo. Sempre havia pessoas oferecendo Oficinas. Infelizmente, essa não foi a realidade vivida por todas as escolas ocupadas, aspecto pontuado por Medeiros, Januário e Melo, ao tratar das ocupações ocorridas em diferentes estados. Destacam que “escolas localizadas em bairros mais centrais e de maior renda tiveram uma presença consideravelmente maior de apoiadores e oficinas em comparação com bairros periféricos e populares” (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 22).

Nessa linha, na Escola I da Periferia, Cleissa explica que na época da ocupação havia “troca de ideia” e a preocupação maior estava em “prestar atenção pra ninguém invadir a escola”:

A gente tentou fazer algumas disciplinas. Algumas palestras. A gente fazia roda de conversa. Teve Maracatu lá, também. Tem um vídeo na página, do Maracatu. É... infelizmente a gente não tinha tanto acesso cultural quanto a gente tem hoje pra organizar mais coisas. Eu acho que se fosse hoje em dia, com a experiência que a gente já tem, né?! E com a cabeça que a gente tem hoje. Hoje mesmo a gente ia começar a dar aula, lá, né?! Mas, no momento, era mais uma coisa mesmo de troca de ideia e prestar atenção pra ninguém invadir a escola. Era isso que a gente fazia (Cleissa, p. 9).

Ainda assim, houve novos e importantes debates, nas rodas de conversa: orientação sexual, gênero, “falando sobre sexo, mesmo, e se informando sobre como que funciona isso.” Explica: “era uma coisa que não acontecia na nossa escola. Só ensinaram a gente colocar camisinha e foi maior caos, né?! Só isso já foi uma polêmica. E a gente conversava sobre isso abertamente. Era muito legal.” (Cleissa, p. 15). A falta de atividades, de qualquer forma, fez com que os alunos perdessem o interesse em ir para a escola: “Porque como não tinha

atividade, não tinha muito pra fazer a galera começou preferir ficar em casa, mesmo, ficar na rua.” (Cleissa, p. 16).

Na Escola II da Periferia, conforme o relato de Gabriel, foi diferente: “a escola foi mais ativa na ocupação, não só pros alunos”, mas também para a comunidade. Enfatiza que de todo o tempo que estudou lá acha que “esse foi o tempo que foi mais ativa.” Atribui tal fato às oficinas, rodas de debate, saraus realizados durante a ocupação: “a gente fazia oficina de stencil, né?! Pintar camiseta, pintar quadro. Fazia roda de debate. Fazia Sarau, né?! Sarau de poesia, Sarau de música, de apresentação de dança, né?!” Explica que: “ali na região do DIC o movimento do hip hop é muito forte.” Então fizeram dois saraus dentro da ocupação e o “pessoal do rap, o pessoal do break, tava sempre ali dentro, sabe?! Sempre tinha uma batalha, alguém rimando, ou alguém dançando um hip hop.” (Gabriel, p. 10). Essa fala evidencia a ocupação do espaço, tido como escolar, pela cultura local. Uma cultura que dialoga com a realidade de crianças e adolescentes que frequentavam aquela escola, mas que não estavam acostumados a ver aquele tipo de expressão cultural naquele ambiente.

Lá, “professores se voluntariavam a dar uma aula sobre determinado tema e a gente abria pra comunidade, pra quem quisesse participar. Pessoas vinham de, de fora, e podiam participar da aula.” (Gabriel, p. 10-11). Aquele foi “um dos momentos que a comunidade teve mais ativa dentro da escola.” E complementa contando que abriram a quadra da escola para que a comunidade pudesse jogar bola, das 10h da manhã até às 7h da noite (Gabriel, p. 11).

As ocupações disseminaram, assim, atividades formativas, indo além da grade curricular, que os estudantes não tinham acesso no ambiente escolar anteriormente. Por exemplo, oficinas de culinária (yakisoba, culinária vegetariana), capoeira, ginástica, arte, artesanato; rodas de debate: com professores e alunos da Unicamp, tratando de assuntos como gênero; aulas críticas.

A realidade, as questões e interesses dos estudantes puderam, pois, ser trazidos para dentro da escola. Para Suellen, “Nós fizemos essa escola ter a educação não formal também e ser flexível. Porque só cria pessoas engajadas que sabem o seu lugar, que sabem respeitar o outro, que fazem mudança, que fazem diferente.” (Suellen, p. 11).

Pois, “a educação não tá só na escola. Conhecimento não tá só no professor ali falando, né?! Vem muito através de, de diversas modalidades, né?! É tudo”. Toda “cultura que tá envolvida, todo o meio, tudo... Tudo agrega um pouco nessa formação, né?!” Está “na música, no grafite, a arte, a dança. Tudo pode ter um impacto que faça você refletir e parar um pouco pra pensar fora da caixa” (Gabriel, p. 23).

Fizeram da escola ocupada um ambiente cultural, coletivamente construído, com a participação dos estudantes. Os jovens se depararam com uma atmosfera que não existia antes, dentro do formato “engessado” das aulas. Ana se refere a esse ambiente como espaço de fala em que, agora, podiam conversar e debater sobre assuntos que não eram tratados na escola.

A rotina dos ocupantes não se restringia, de todo modo, ao cumprimento de tarefas, realização de atividades e participação em oficinas e rodas de debates. Também “Teve dias, normal. Como qualquer ser humano que faz uma atividade por muito tempo e enjoa dela, né?!”, explica Alecsander. Ele lembra que eram, e ainda são, jovens e que atividades recreativas e brincadeiras eram saudáveis para o bom convívio: “tinha dia que a gente falava: ‘Meu, a gente não tem nada pra fazer, vamo comprar dois saco de bexiga, encher e brincar de guerra de bexiga de água.’ E já era, entendeu?! E a gente fazia, brincava e zoava e de boa. Legal.” (Alecsander, p. 12).

Nina conta que, na Escola da Zona Sul, nos momentos de descontração, escutavam “música, em caixinha de som”. Ela diz que “tinha uns conhecidos que levava violão”. Os meninos adoravam jogar bola e as meninas conseguiram acesso à sala da educação física. Pegaram a rede de vôlei pra jogar. Brincaram de *stop* e de “coisas, assim, pra passar o tempo, né?! Porque nem sempre dá pra ficar em oficina e organização, isso foi muito legal” (Nina, p. 9).

2.2.3.3. Reuniões e assembleias

Assembleias e reuniões constituíam o *locus* em que os estudantes debatiam a organização e os rumos da ocupação e buscavam soluções para os problemas que surgiam.

De acordo com Ana, as assembleias, que aconteciam quase que diariamente, eram um momento de muito diálogo, em que sentavam em roda, conversavam e debatiam de maneira muito organizada: “Quem tinha informação sentava, passava a informação, ficava à frente. Tudo em roda de conversa, mesmo. Era muito diálogo, assim. E a gente ia conversando ia debatendo” (Ana, p. 17).

Nessas ocasiões, conversavam sobre o que estava acontecendo externamente e internamente. Liam os documentos, os *posts*, enfim, as notícias que apareciam. Debatiam sobre o que iriam fazer e quais seriam os próximos passos. Se iriam alterar alguma cláusula da carta aberta, se precisavam realizar um novo protocolo. Falavam sobre os materiais e informativos que iriam desenvolver. Tratavam da comida, se estava acabando e o que seria feito. Definiam as equipes que iriam trabalhar na próxima semana. Sobre quem precisava ir

embora, quanto tempo iria ficar fora, em quanto tempo iria voltar. Se precisavam chamar mais alunos para ficar na escola. E, assim, Ana sintetiza: “Tinha muita coisa com a qual se preocupar, então eram, eram, eram diárias, assim, as nossas, nossas reuniões” (Ana, p. 17).

Complementa André, dizendo que podiam envolver a discussão em torno da realização, ou não, de algum evento cultural: “Os alunos tinham uma ideia, colocava na mesa, colocava em votação. ‘Ah, vamos fazer isso’. E era decidido em Assembleia. Cada atividade que a gente fazia”. Cita como exemplo a realização da Batalha de Rima. Foi uma ideia que partiu de um aluno que participou da ocupação e que fazia rimas. Nas palavras de André, esse garoto “falou, assim: ‘Vamo fazer isso?’ ‘E vamo fazer tipo de um evento e arrecadar, levantar algum dinheiro pra gente?’, porque, assim, a gente recebia doações de alimentos, isso e aquilo, mas, a gente tentava arrumar também com as nossas forças” (André, p. 17).

Raphael traz uma questão de segurança, debatida numa reunião, envolvendo pessoa da ocupação em quem muitos não confiavam e cuja presença “não garantia a segurança dos outros” (Raphael, p. 13):

Eu acho que... foi uma conversa inicial, de boca boca, né?! Entre as pessoas, e que quando tomou proporções de todos estarem inconformados com aquela atitude, aquela presença aí que significava insegurança pra ocupação e pras pessoas de dentro, foi tomada uma assembleia ali, quando a pessoa não estava, pra nossa segurança, também. E aí foi decidido que ela seria proibida de passar pelo portão de entrada. Não poderia entrar mais. Isso aí eu acho que foi uma decisão muito acertada, assim, pra garantia da segurança da ocupação, continuação da ocupação e garantia dos nossos estudantes, né?! (Raphael, p. 13).

Alecsander trata das assembleias quando perguntado sobre como resolviam um problema: “A gente abria uma, a gente abria uma assembleia. Todo mundo sentava na roda e conversava”. E complementa dizendo que as assembleias também ajudavam a definir o dia a dia da ocupação: “a gente sempre discutia sobre como ia ser a rotina dos próximos dias, entendeu?! Então era uma coisa que a gente programava. Não era uma coisa, assim, a mercê. Chegou o outro dia vamo ver o quê que tem pra gente” (Alecsander, p. 12).

Outro momento em que a realização de assembleias é trazida por Alecsander está relacionado à divergência de ideais e à “falta da unificação” que tiveram “no começo do movimento”. Cita, como ponto de tensão, o posicionamento que seria transmitido para a mídia. Ele vê essa divergência: “como uma coisa saudável. Porque, se há um conflito, esse conflito ele vem da intenção de solução, ele vem numa intenção de solução.” E prossegue trazendo a perspectiva dele enquanto integrante do movimento:

(...) a gente, como, como movimento unificado, né?! de estudantes, a gente queria achar uma solução. Então, apesar dos conflitos, e apesar de algumas divergências de ideias, sempre a gente levava pra assembleia e conseguia encontrar uma solução. Não quer dizer que a gente concordava com tudo que tava acontecendo e com tudo

que as pessoas pensavam lá dentro. Mas quer dizer que acima de todas as diferenças, a gente conseguia enxergar o que a gente queria alcançar: que era a melhora da escola, que era a permanência do turno da noite, a, o é... o revogue, né?! da, do cargo da diretora e ademais, claro, as questões externas, que era a reforma da escola e o fechamento de salas de aula e todas as outras questões que a gente já abordou aí. (Alecsander, p. 13).

Por fim, também na fala de Nina, há menção à realização frequente de reuniões, para organização da ocupação:

Acho que todos os dias fazia-se uma reuniãozinha pra fazer um balanço do dia, do que foi feito, do que precisa fazer. É, de como tá as pessoas, sabe?! tinha essa preocupação de: “Ai, como estamos? Vocês estão bem? Quem tá aqui já tá aqui há muito tempo. Quem precisa ir embora? Será que não consegue alguém pra ficar no lugar?” Porque a escola não podia ficar vazia. Tinha uma quantidade de alunos razoável, e não era todo mundo que podia participar, e acabava que algumas pessoas ficavam sobrecarregadas, também. Mas eu acho que um dia sim um dia não, pelo menos, tinha uma assembleia pra fazer o balanço de como tavam as coisas na escola. (Nina, p. 9-10).

2.2.3.4. Construção coletiva de pautas internas e elaboração de cartas abertas

Ana conta que, na ocupação da Escola do Centro, receberam ajuda de advogada, quanto aos direitos que eles tinham, sobre o que poderia ser feito para que o movimento fosse mais eficaz, pautado no que as escolas da capital paulista estavam fazendo. Começaram, então, a redigir: “cartas abertas dos estudantes fazendo as exigências, enfim, colocando a nossa posição sobre a situação, e protocolando e encaminhando para a Diretoria de ensino” (Ana, p. 10):

A gente seguiu um, um padrão, na verdade, das cartas que já vinham de São Paulo, já que era pra dar voz ao mesmo movimento, então a gente meio que seguia os, os objetivos principais eram os mesmos das escolas de São Paulo, é... tipo, não concordando com a reorganização, com o modo que tava sendo feito, pedindo pra que fosse dialogado, pra que fosse aberto pra que a gente pudesse opinar, enfim, e pra que fosse esclarecido, porque... tipo era uma coisa que ia ser literalmente imposta. Não tinha nenhum porquê, tipo, não tinha nenhuma justificativa por trás daquilo que a gente sabia que na verdade era corte de verba. E que não fazia sentido nenhum, porque ia ter superlotação de sala, enfim ia virar o caos. Aquilo não fazia sentido na nossa cabeça. E pior que a gente nem chegou a pensar no viés corrupção da coisa, sabe?! Era literalmente, a gente foi literalmente motivado pelo fato de que aquilo ia afetar negativamente a nossa realidade, enfim, não fazia sentido. (Ana, p. 10).

Ela explica que a primeira página da carta era padronizada, seguindo o discurso das escolas de São Paulo que já estavam ocupadas. Na sequência, aproveitaram aquele “espaço de voz” para colocar, em objetivos extras, considerações específicas sobre a escola em que estudavam: “reivindicações dos nossos direitos, de ter uma, é... de ter grêmio estudantil é... aí

foi que a gente começou a levantar os nossos direitos e a gente começou a descobrir muita coisa que tava acontecendo de errado na escola” (Ana, p. 10).

Suellen reforça a constituição do grêmio como pauta importante. Além de possibilitar mais atividades culturais, os alunos poderiam fazer parte da construção da escola: “Tem lá o diretor, a diretora, os coordenadores, mas o grêmio é a voz dos alunos. Então, se o aluno não tem voz, do que é a escola, se a escola só existe por conta dos alunos?” (Suellen, p. 10).

No mesmo sentido, conta Ana a percepção, durante a ocupação, do regime “super autoritário” em que viviam na escola, revelado a partir das situações “esquisitas” já mencionadas, envolvendo ameaças e prática de sanções administrativas e pedagógicas, incluindo suspensões e expulsões, práticas que “a gente começou só a descobrir que eram erradas durante a ocupação.” (Ana p. 11).

Quanto a esse ponto, André diz que só ficou sabendo das “lutas internas (da Escola do Centro), na, na ocupação, durante a ocupação”, durante a primeira assembleia que participou, em que “colocaram tudo em pauta, porque toda reunião que fazia eles reforçavam, a nossa luta é essa, essa, e essa.” Pontua “o principal que era a reorganização escolar, a saída da (diretora), tinha a questão do grêmio e, se eu não me engano, tinha uma questão referente a uniforme, também, da, da escola” (André, p. 20).

Da reflexão mais aprofundada sobre abusos cometidos, decidiram documentar tudo: “Bom, já que vamos escrever uma carta, já que vamos documentar tudo isso, vamo vê o que mais tá errado, o que mais a gente vai mudar. Já que a gente ocupou esse espaço, né?! esse espaço de voz, vamo levantar e entender o que mais a gente pode falar” (Ana, p. 11). Outras questões foram levantadas, como a falta de “transparência sobre a verba que chegava até o colégio” e o fato de nenhum aluno participar da “reunião de pais e mestres”. Pediam comunicação e reivindicaram o exercício dos direitos que estavam sendo privados (Ana, p. 11).

A prática de cartas abertas também foi adotada na Escola I da Periferia. Cleissa lê o texto de uma Carta que guardou, datada de 02/12/2015:

Nós reivindicamos, que permaneça o Ensino Médio junto ao Ensino Fundamental e noturno na escola. Que todas as salas que foram fechadas sejam abertas para o uso adequado ao qual deveriam ser usadas. Que não haja salas superlotadas, sem nenhuma exceção. Que haja, seja permitido o diálogo entre os alunos e a direção e que as propostas dos alunos sejam ouvidas e atendidas e não ignoradas como de costume. Que nenhum aluno, professor, ou funcionário público seja perseguido ou prejudicado pelo governo estadual. Atenciosamente, alunos (Cleissa, p. 16).

Como a escola seria diretamente impactada com o encerramento do Ensino Médio e do noturno, logo de início a principal reivindicação estava atrelada ao projeto de reorganização escolar. Com o fechamento de escolas e o deslocamento de alunos, salas ficariam mais lotadas do que já eram. Falta de abertura ao diálogo, por parte da direção, também era algo que incomodava os alunos. Buscaram resguardar que ninguém fosse perseguido ou prejudicado.

Apenas na Escola II da Periferia, como conta Gabriel, não foram levantadas pautas específicas da escola, além da reorganização e “que não fechasse o Ensino Médio” (Gabriel, p. 14). A reivindicação, então, era: “Vocês têm que fazer um documento falando que não vai fechar o Ensino Médio aqui.” (Gabriel, p. 15).

2.2.3.5. Apoio dos professores

Como mencionado, havia uma preocupação muito grande, por parte dos estudantes, que o movimento não fosse deslegitimado, que fosse realizado por e para os estudantes. Isso fez com que, num primeiro momento, os alunos não permitissem que os professores permanecessem na escola.

Houve, de qualquer forma, importante apoio de alguns professores. Destaca Raphael que o envolvimento de docentes não foi amplo. Envolveu, mais, o professor jovem, que “tá com o sangue ainda na veia”, ou sindicalizado, que “tava na luta, que tava acreditando ainda no Sindicato”. Nas palavras dele:

Então, quem apoiou a gente era o núcleo de... cinco professores dentro de, sei lá, tirando ali a educação básica, a educação infantil que é da tarde, que a gente nem viu a cara de nenhuma professora, mas do Ensino Médio, sei lá, cinco presentes de 15, de 20. E, talvez alguns outros cinco apoiando a gente meio que nos bastidores e os outros, ou querendo desocupar, ou cagando pra quem é aluno deles. Então, é... infelizmente é um retrato duro de educação e recaí sobre os ombros dos nossos professores. Eles não se importaram com os estudantes, essa é que é a verdade, uma boa parcela. E isso aí é uma questão de investigação, né?! Descobrir os porquês, mas essa é a verdade, não se importaram com os estudantes deles, depois quando voltaram as aulas fingiram que não aconteceu nada, esses que não se importaram (Raphael, p. 21)

Ainda assim, foi muito importante na visão dos estudantes. Para Ana, eles funcionaram como uma ponte, que levava aos ocupantes acesso a informações em um nível superior. Falavam sobre os direitos que os estudantes tinham, como forma de ilustrar o caminho (Ana, p. 8):

(...) eles ajudavam a gente acompanhando a nossa rotina, trazendo as informações, nos munindo de informação e trazendo informações que às vezes a gente não tinha acesso sobre direitos, sobre deveres, sobre reintegração de posse, tipo: “Olha, isso aqui pode acontecer. Isso aqui se acontecer, tá errado. Isso aqui não pode acontecer.

Vocês têm esses direitos. Vocês podem se proteger de tal, de tal maneira”. Trazendo informação pra gente, também, enfim, acompanhando e apoiando a gente de modo geral. Pro que a gente precisasse eles estavam ali pra acompanhar a gente: “Meu, tá acabando a comida.” “Não, vamo correr atrás de doação, vamo correr atrás de divulgar que ceis tão precisando disso, tão precisando daquilo, enfim...” Era dessa maneira que eles nos apoiavam. (Ana, p. 23)

Segundo André, os professores apoiaram dando incentivo, correndo atrás de doação de alimentos, indo cozinhar. Relata que não abandonaram o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-se em atividades da ocupação (André, p. 3). Tal apoio, conta Suellen, foi fundamental:

Tinham alguns professores que nós sabíamos que, que, que compactuavam com alguns partidos, mas aí a gente falou: “Tá, vai tá aqui pra ajudar a gente na organização, pra ajudar a gente nas atividades culturais...” e esses professores sempre apoiaram a gente. Foi o professor de Sociologia e o de Filosofia. Admiro até hoje, aprendi muito... Eu não tenho palavras, sabe?! Pro professor de Filosofia que eu tive (...) não tenho palavras porque eu aprendi muita coisa, assim, sabe?! (...) esses professores foram uma base... foram uma base. Eles que... Eles são pessoas que transmitiram isso pra gente de que você tem que correr atrás da sua cidadania, tem que correr atrás do seu estudo. É... seja participante, né?! da sociedade em geral. Então, eu acho que as aulas deles ajudaram demais (Suellen, p. 8).

Complementa Alecsander que, diante da inexperiência que tinham, viram nos professores que estavam apoiando o movimento, um “norte”:

(...) como a gente nunca tinha feito isso, faltava um norte, faltava um norte pra gente guiar, ali a... os nossos ideias e o nosso desejo de mudança. Então, é... como eu havia te dito antes, também, é... muitos alunos, muitos professores eram novos. Novos no sentido de recém formados, né?! Professores recém formados da Unicamp, que participaram do movimento estudantil da Unicamp. Então, assim, eram experiências, que eles tinham, e têm, até hoje, com certeza, que, que eles se disporem a, a compartilhar conosco (Alecsander, p. 14).

Frisa, porém, que o envolvimento de professores, “não quer dizer que eles tomaram as rédeas”. E lembra que era exatamente essa visão que aqueles que eram contrários ao movimento queriam veicular: “olha, de verdade, é a coisa que a gente mais ouvia da, da mídia, da, da força jurídica, né?! que eu digo o quê os agentes judiciários e da Diretoria de Ensino Leste, que os professores tavam articulando a gente. Não, não, não!” (Alecsander, p. 14).

Segundo Alecsander, os alunos estavam se articulando. Pediram apoio. E alguns professores ajudaram: “contemplaram com, com essa experiência que eles já tiveram como estudantes, sejam universitários, sejam médios, né?! É... e isso foi um diferencial pra gente. Foi um diferencial.” Diz lembrar com carinho dos professores e que “é sempre fascinante encontrá-los, assim. Sempre fascinante, sabe?! De pensar que a gente viveu isso, e que eles

tavam lá e que eles, pow, como ser humano eles prestaram, sabe?!, apoio e amparo, e puta, isso é muito daora, cara” (Alecsander, p. 14).

Ao falar desse apoio docente, Cleissa cita professora que ainda não havia iniciado seu trabalho na escola. Foi até lá diante da ocupação e permaneceu com os estudantes, revelando: “Oh, não falem pra ninguém, mas ano que vem eu vou trabalhar aqui. Eu vou ser professora de História”. Foi assim que ficaram a conhecendo: “Ai, mentira. Nossa, que bom que você tá aqui” (Cleissa, p. 10).

Outros professores, segundo Cleissa, prestaram apoio, manifestando, porém, seu temor: “Olha, a gente não vai vim por medo da gente, né?! Sofrer alguma repressão, alguma perseguição, mas a gente tá apoiando vocês, se organizem, mesmo. Continuem assim, vocês estão certos”. Ela diz que essas palavras foram muito importantes (Cleissa, p. 10).

Por fim, Nina se lembra de apenas uma ou duas professoras que apoiaram a ocupação da Escola da Zona Sul. Afinal, a ideia lá era não permitir pessoas que não fossem alunos de entrarem na escola ocupada: “Só que uma eu me lembro muito bem, porque foi muito companheira nossa, que realmente apoiou. Que tava lá todos os dias, assim (...) mas não podia ficar entrando porque a ocupação era dos alunos.” (Nina, p. 11):

Tava sempre lá na porta, pra ajudar, pra conversar, pra orientar a gente, também, em algumas coisas, né?! De que a gente não pode deixar acontecer, que a gente adolescente, meio sem saber, acabava que, muitas coisas que a gente era meio ameaçado a gente achava que a gente tinha que aceitar, né?! E eles tavam lá pra poder ajudar isso. Mas eram uns dois, só, porque o resto tava tudo contra a ocupação, querendo que a gente desocupasse a escola pra voltar ao normal. (Nina, p. 11)

2.2.4. A desocupação

Cleissa, conta do dia em que foi para São Paulo visitar uma das principais ocupações. Ela diz que o tamanho da escola e a organização dos alunos chamaram a atenção. E destaca que muitos deles já participavam de movimentos políticos, eram filiados e tinham outra cabeça. Nas palavras dela:

(...) era uma escola enorme. Muito grande, assim. Nossa, parecia, sei lá, um, um estádio, sabe?! de esporte, assim. A gente já se assustou com isso a gente ficou: “Nossa, isso aqui é uma escola?” com o tamanho das escolas de São Paulo. E a gente entrou lá e era muito organizado. Era real organizado. E os alunos de lá, tinham muitos alunos que já participavam de movimentos políticos, já eram filiados. Então era, eram alunos com outra cabeça, assim. E... São Paulo é mais organizado do que Campinas. Campinas decepciona um pouco nesse aspecto. E... tanto que a gente fala que Campinas é bolha, né?! em se tratando de política. A gente chegou lá eles tinham alque toque. A gente nem passou do portão ele tinha avisado: “Olha, tem alunos aqui de tal escola eles querem fazer visitação.” E aí a gente foi num dia

específico pra visitação. Tinha outros alunos visitando lá. Era... virou tipo um ponto poli... um ponto é... turístico, lá (Cleissa, p. 11).

Prossegue explicando como se deu a entrada deles: por meio da assinatura de uma lista, com a apresentação de documento, seguida pela identificação com um crachá de visitante. Pontua que tinha o dia certo para fazer visitação e que estavam lá por conta de assembleia em que iriam discutir sobre desocupar ou não (Cleissa, p. 11).

Ressalta que, se tivessem tido contato com aquela ocupação antes, poderiam ter “pegado muitas dessas referências”, mas já estavam quase desocupando. A fala a seguir deixa transparecer a diferença entre ouvir falar sobre experiências de pessoas que participaram de ocupações e poder acompanhar de perto a vivência de uma:

(...) se a gente tivesse visitado antes, eu acho que a gente teria pegado muito dessas referências, porque a gente tava tentando usar as referências das ocupações de São Paulo, mas a gente não tava lá pra ver, então era meio difícil. A gente tinha como referência os alunos da Unicamp, que já tinham ocupado a Reitoria outras vezes, os partidos, só que eles tavam preocupados, com, acho... o sentimento que eu fiquei, com outras coisas também. Então eles não souberam passar muito bem essas questões pra gente. E como era nossa primeira vez a gente também não soube muito bem como fazer (Cleissa, p. 11-12).

Sol também comenta que foi a São Paulo, mas não se refere a esse momento como uma visitação, mas sim como uma oportunidade de participação do Comando das Ocupações que ia ter por lá. Diz que foram alunos da Escola II da Periferia, da Escola I da Periferia, da Escola do Centro e talvez tenham ido alunos de outra escola da região central, também (Sol, p. 13): “Muitas realidades. E a discussão era se a gente ia continuar ocupado, ou não. E a gente ficou tipo, uma tarde inteira tentando entrar num consenso. E, não rolou muito, no final foi, tipo: ‘Ah, se vocês puderem ficar mais ocupados vocês ficam, se não der tudo bem’” (Sol, p. 13-14).

De acordo com Sol, naquele momento, foram expostas as dificuldades enfrentadas por diferentes ocupações, que iam desde o fato de não terem gente suficiente dormindo na escola, até alimentação, violência policial: “escola mais de periferia, a polícia metia o louco. Tinha problemas com o tráfico, também.” (Sol, p. 14).

Ao tratar da assembleia, Cleissa conta que só estudantes puderam participar. Havia alunos de todo canto e ela ficou lá, ouvindo o que tinham a dizer, impactada com “tanto aluno incrível”. Quanto ao encaminhamento final da assembleia, diz ter ficado decidido: “Quem quiser ocupar, continuar ocupando, resistindo, resiste. E quem não puder mais, não resiste” (Cleissa, p. 12).

A decisão estava relacionada com muitas das questões que foram apresentadas por Sol: o tráfico; a diferença da repressão policial nas escolas centrais e nas periféricas; o posicionamento do governo:

(...) a repressão era diferente nas escolas centrais em São Paulo, por exemplo, do que – que tava sendo o foco, né?! da televisão – do que no Nordeste, do que na periferia. Então a galera da periferia tava tendo que tomar cuidado com, pra não interferir no tráfico, porque às vezes as polícias... a polícia no bairro aumentava por conta da ocupação, porque ficava rondando a escola é... e também tinha a questão que a gente tinha que tomar cuidado com a própria polícia, porque a qualquer momento eles poderiam desocupar. A gente tava esperando o Alckmin mandar alguma coisa de desocupação, então a gente tava com muito medo. A gente tava muito aflito, naquele momento. Era um momento muito decisivo. A gente tava esperando ele emitir algum mandato de desocupação (Cleissa, p. 12).

Continua, retomando a referência a alunos e ocupações também na região Nordeste do país e reforçando que, ao final, o que ficou decidido vincula-se às diferentes realidades vividas por cada ocupação:

(...) foi isso que os alunos tavam tentando dizer pra gente, quando a gente tava na assembleia de (nome da escola). Falando: “Gente, vocês tão querendo manter a ocupação até o fim porque vocês tão em São Paulo. A Globo tá em cima de vocês. Se acontecer uma desocupação violenta, vai ficar feio pro governo. Agora, vocês acham que a Globo vai lá pro Nordeste, mostrar a desocupação no Nordeste?” Então foi essa a principal pauta que fez a gente decidir que: “Quem puder resistir, resiste. Quem não puder não resiste.” Porque é, a periferia e os estudantes do Nordeste falaram, trouxeram essa, essa realidade de que tem essa exclusão, mesmo, sabe?! da, das pessoas, assim, no Brasil, mesmo, em se tratando de várias outras coisas, não só em questão de ocupação (Cleissa, p. 21).

A desocupação da Escola I da Periferia vem após invasão do espaço por pessoas que ameaçaram os ocupantes e realizaram atos de vandalismo.

O movimento já vinha se enfraquecendo: “a cada dia que passava a gente ia perdendo uma pessoa”, conta Cleissa. A ocupação não durou muito, “acho que uns 20 dias” e atribui isso ao fato de ser uma escola periférica: “Veio pessoas do Centro, veio pessoas partidárias dormir lá, da própria Unicamp. Só que era uma escola periférica, né?! no DIC”. Por ser “um dos bairros mais afastados que tem em Campinas, em comparação, né?! ao Centro, em sentido Centro”, “a galera queria ficar (na Escola do Centro), né?! Que é uma escola consideradamente bem melhor do que a nossa, em questão de tamanho e estrutura. Então as pessoas não queriam ficar na nossa”. Isso fez com que, a cada dia, tivessem que “ficar insistindo pras pessoas irem lá com a gente, revezar com a gente e tudo o mais.” (Cleissa, p. 8-9). Complementa:

(...) os alunos se centralizaram (na Escola do Centro). E, isso foi enfraquecendo a gente, porque, quem... os únicos alunos que restaram lá ficaram muito sobrecarregados. É, chegou uma hora que a gente não recebia mais visita dos alunos

do bairro. E a gente não sabia mais que tipo de disciplina propor lá. É, de começo, de início foi a questão da comida, né?! Que a gente ficou pensando: “Nossa, como que a gente vai se manter aqui, um mês, ou mais?” que era a nossa esperança, né?! Ocupar pra sempre. (risos) “Como que a gente vai manter isso aqui sem comida? Sem dar comida pras pessoas que chegam...” Mas, depois, que a gente abriu a dispensa foi essa questão do, de como ficou de certa forma abandonado, assim, de pessoas, mesmo, a escola. Só tinha... chegou um momento que só restou a linha de frente, lá dentro. A gente parou de receber visitas dos alunos. E as, e as pessoas ficavam só concentradas (na Escola do Centro). Então a gente se sentiu meio que abandonado, né?! (Cleissa, p. 14).

O anúncio da suspensão da reorganização, pelo governo do estado, não desencadeou a desocupação imediata da escola. O clima foi de festa, comeram pizza, tomaram guaraná, “parecia uma festa do pijama”: “Abrimos lá o portão, deixamos aberto. Nossa, foi uma gritaria total. Começamos a bater a fazer batucada. Foi muito, muito legal.” (Cleissa, p. 16).

A saída dos alunos, decretando o fim da ocupação, decorre do incidente anteriormente mencionado. Cleissa conta que só a linha de frente continuava na escola e que, por coincidência, naquela noite, ela não estava presente. Os amigos dela que estavam na escola contaram que:

(...) ouviram as pessoas cercando a escola. E aí eles não sabiam quem eram. Pessoas encapuzadas. E eles tavam com coisa pra cortar. Eles cortaram o nosso cadeado. Então por isso que a gente tem uma desconfiança até hoje de: “Quem que foi essas pessoas?” porque eles tavam muito bem preparados. E eles ficavam gritando: “Vocês vão ter que desocupar essa porra” e tal. Colocando medo. “A gente vai pegar vocês.” E aí, quê que eles fizeram? Eles se trancaram na parte superior da escola, né?! E me ligando, falando: “Nossa, vem pra cá, a gente não sabe o que fazer.” E aí, enquanto isso lá na parte que era... a diretoria era no... no primeiro andar, lá, né?! E aí lá na direção é... tentaram arrombar lá. Só que eles não conseguiram. Eles não levaram nada. Eles quase conseguiram entrar, mas não levaram nada. A gente ficou sem entender o quê que foi aquilo, que tipo de invasão que foi aquela, porque eles não levaram nada. Eles quase entraram na sala dos computadores, mas não levou um computador. E saíram, foram embora. Quebraram um monte de coisa. Quebraram uma porta. Pegaram as comidas e jogaram todas no chão. E aí, depois disso, os alunos não queriam mais, né?! passar por esse risco e a gente ficou conversando de... e a gente falou: “Ah, vamo desocupar, gente. Porque só tá nós, nós três, aqui. Com alguns adultos e a gente não tá tendo conta de revezar quem fica embaixo, quem fica em cima.” A gente só deixava tudo fechado e ficava no pátio. Só que aquilo já não tava mais sendo seguro pra gente. Então, a gente decide desocupar, a partir daquilo (Cleissa, p. 18).

A decisão de desocupar não partiu de uma assembleia, mas sim dos três alunos, acuados, que ainda estavam participando ativamente do movimento.

Na Escola II da Periferia, Gabriel conta que a reação dos ocupantes, após o anúncio da suspensão da reorganização, “foi meio que dividido”:

Muita gente meio que ficou feliz: “Ê, conseguimos. Vamo desocupar amanhã, agora. E tal, não sei que”. E teve uma parte que ficou meio que com pé atrás, né?! E falou assim: “Não, não confio nesses caras. Não é bem assim. Ele meio que deu pra trás, mas ele não cancelou totalmente. Falou que vai ser revista e tal.” E aí ficou meio que

uma divisão ali. Aí o pessoal queria organizar protesto pra fazer, e outro pessoal já queria desocupar, ir e... voltar as aulas, não, porque eu me lembro que desocupou quase perto do Natal. Então foi, foi bem no final do ano a, a ocupação (Gabriel, p. 15).

Observa que “O pessoal já tava meio que enfraquecido nessa época, porque tava chegando perto do Natal e era época de festa, o pessoal viaja e tudo mais”. E conta que: “o pessoal falou, ‘assim que o Alckmin é... decretar lá, sabe?! Sair o Decreto que não vai acontecer agora a reorganização a gente vai desocupar’. E foi meio que assim que aconteceu” (Gabriel, p. 15).

Quanto à entrega da escola, Gabriel relata que não chegaram a pintar as paredes, mas elas foram lavadas, tentaram “apagar tudo que tava rabiscado”. Cortaram a grama. Lavaram, “bem lavado a escola”. E, nas palavras dele, deixaram “dez vezes melhor do que a gente encontrou, eu acredito. Sem contar toda a bagagem cultural né?! A gente deixou lá dentro.” (Gabriel, p. 24).

Da suspensão da reorganização, na Escola da Zona Sul, resultou pressão realizada por professores e pela direção para que os alunos desocupassem. Relata Nina,

Se juntaram vários e vários professores, a diretora da escola e todo mundo e foi lá pra frente da escola conversar com a gente pra pedir pra gente sair, desocupar. Eles queriam voltar, porque a gente precisava voltar (...) Porque realmente eles queriam porque queriam que a gente saísse de lá. E aí eles se reuniam do outro lado da rua em roda, conversando, e olhando pra gente né?! E aí depois voltavam insistindo que a gente tinha que sair que... e aí olhavam pra nossa cara: “Ah, vocês que tão aí no terceiro ano, vocês não vão se formar. Vocês vão fazer o ano de novo e aí novembro vocês tão ocupando e não sei lá o que...”, sabe?! (Nina, p. 15).

Mas os alunos resistiram. Permaneceram:

Não era assim que funcionava, nã, nã, nã. Super não entendendo o movimento, sabe?! E eu lembro que isso foi uma resistência muito grande pra nós. A gente chegou a fazer cartazes. A gente tinha um auto falante, também. E aí a gente, né?! Falava: “Não tem arrego! Não tem arrego!” (...) Então foi muito difícil essa situação e aí eu acho que quando, tem uma vaga memória sobre isso, que quando acabou, que a gente conseguiu é barrar né?! Essa reorganização, os alunos não saíram de vez, assim, da escola. E acho que foi aos poucos, realmente. É, principalmente por causa disso, também, teve essa pressão da própria escola que a gente sofreu enquanto fazia a ocupação. (Nina, p. 15)

A desocupação, enfim, foi decidida numa assembleia. De acordo com Nina, analisaram que, para darem continuidade à ocupação seria necessário ter todo um suporte que, no caso, eles não tinham e: “conversaram que ah, o objetivo principal que tinha levado à ocupação foi atingido, né?! E também não tinha condições de continuar muito tempo naquela ocupação porque são várias as necessidades da gente que fica lá, né?!” Tinham que

“conseguir doação, gente pra dormir”. Por fim, entenderam que o “objetivo principal foi conquistado e que então era de acordo de todo mundo de desocupar a escola.” (Nina, p. 15-16).

Sobre o processo de desocupação na Escola do Centro, após a suspensão da “reorganização” escolar, Raphael conta que aprendeu, em uma roda de conversa, no dia do anúncio, que “suspensão não é cancelamento”:

(...) Luiz Carlos (de) Freitas, da Unicamp, professor da Educação, ele foi convidado pra tá lá com a gente e foi no dia que anunciaram a suspensão da reinte... da reorganização. E aí a gente tava lá numa roda de conversa no pátio, trocando ideia com ele com alguns professores e aí veio a notícia. Todo mundo pulou, jogou as coisas pra cima, só faltou o rojão lá, pra gente soltar, a aí o professor falou: “Gente, calma, calma, que suspensão não é cancelamento.” Eu lembro disso até hoje. Valeu pra minha vida: “Suspensão não é cancelamento.” E aí a gente falou: “Nossa, verdade.” “Calma, aí, gente, não acabou ainda a nossa luta.” E aí, tipo, a gente voltou pras nossas atividades, continuou a nossa luta. Então marcou muito pra mim isso. (Raphael, p. 15-16).

Apesar disso, Raphael não continuou na ocupação depois do anúncio da suspensão da reorganização. Justifica contando como foi difícil, para ele, tomar a decisão de sair, pois se viu diante de questões de cunho pessoal³.

Ana diz que sabiam que a suspensão da reorganização não certificava absolutamente nada: “Não tinha um documento decretado, assinado, enviado de que ele ia retirar a proposta. Ele só suspendeu, tipo, nada nos garantia que a partir do momento que a gente saísse ele fosse colocar de volta, tipo, entende?!” Como estava “tudo muito suspeito na nossa cabeça, tipo, tudo muito estranho” decidiram permanecer. (Ana, p. 18).

Seguindo os passos do que estava acontecendo em São Paulo – “Meu, a galera vai ficar? Então a gente vai ficar, também” – estavam preocupados com o atendimento das “correções na nossa escola” (Ana, p. 18).

Afinal, complementa André, “nossa luta não era só pela, pela reorganização, a gente foi... a reorganização escolar foi um dos, um dos motivos pra, pra essa luta, mas assim, tinha as lutas internas (da própria Escola do Centro), que foi a questão do grêmio, da saída da (diretora)” (André, p. 20). Na mesma linha, Alexander:

³Explica: “na minha infância eu tinha uma relação é... próxima à diretora. Nem de amigo, porque não era amigo, mas ela me apresentou a escola quando eu cheguei. Então eu via lá... ‘Ah, pode ser que ela tenha feito isso mesmo, mas ela foi boa pra mim. É... ela me apresentou, ela conhece minha mãe, tal’. Eu falava meio assim: ‘eu não era contra dela sair ou à favor dela ficar. Contra ou à favor dela sair, isso’. É que eu falei: ‘Puxa, será que eu não tô... taria sendo hipócrita de fazer isso sendo que eu gosto dela?’ Então, assim, eu fiquei meio nessa dúvida. Falei assim: ‘Oh, já tem uma galera lá, que tá fazendo isso, e eu acho melhor... acho melhor eu não fazer’. Daí eu decidi sair. Mas eu não ataquei a ocupação, apoiei quem tava lá, mas eu preferi, por mim, mesmo, sair”. E conclui dizendo: “Me arrependo, assim, mas foi isso. Falei a verdade. (risos).” (Raphael, p. 19-20).

Cara, a gente falou: “Vamo continua isso aqui. Não quero saber”. Teve escola que no memo dia falou: “Meu, daora, conseguimos. Já era.” A gente falou: “Não, mano. A gente vai continuar até a hora que eles vê... até a hora que a gente vê que eles realmente tão fazendo alguma coisa pra mudar.” Não fazendo, falano assim: “Ah, tamo fazendo...” “Viu, já pode apaziguar, aí, que a gente tá tomano providência.” Não. A gente queria vê acontecer, mesmo. A gente falou que se fosse, se fosse pra fazer a ceia na escola, a gente já tava programano a ceia na, na escola, de Natal, pro cê te uma ideia. (Alecsander, p. 16).

Ao se referir à Escola do Centro, relata Gabriel que decidiram que “ia continuar ocupado, porque ele tinha pautas específicas como, por exemplo, o afastamento da diretora”, na compreensão dos alunos, uma pessoa “racista, autoritária”, que “não deveria tá ocupando o cargo que ela ocupava naquela escola”. Por isso, “eles só iriam sair quando fosse atendida essa pauta, né?! que ela fosse afastada” (Gabriel, p. 15).

Gabriel, Cleissa e estudantes que já haviam desocupado suas escolas se somaram, naquele momento, à ocupação na Escola do Centro. Alecsander comenta:

(...) na medida em que foi revogado a decisão do, do, do, do governo do estado de São Paulo, né?! o Alckmin, é... algumas escolas foram deixando de ocupar, mas foi por uma questão de falta de força no movimento. Por exemplo, eram poucas pessoas, pra segurar o prédio. Não dava pra gente alegar que tava ocupado com 30 alunos, sendo que tinha 5, né?! Então, assim, a gente não deixou eles lá, a mercê. Mas a gente também não falou: “Ow, vem aqui, entendeu?!” Só que eles já pensaram: “Pow, vamo vamo engrossar isso daí. Vamo faze o caldo fica mais grosso. Vamo, vamo coloca força no movimento.” E aí foi quando a gente começou a realmente ir pra reta final da ocupação (da Escola do Centro). A gente pensou assim: “Mano, a gente foi a primeira a ocupa. A gente vai ser a última a desocupar.” E foi dito e feito (Alecsander, p. 20-21).

Reconhece que já estavam cansados e que a chegada desses estudantes, vindos de outras ocupações, ajudou a renovar as energias. Nas palavras dele: “Havia pessoas no movimento que eram pessoas é que representavam o movimento dessas outras escolas, entendeu?!” Então, quando essas pessoas chegaram, para “prestar auxílio, mostrar, mostrar companheirismo, foi quando a gente embrasou, assim, a gente embrasou, a gente falou: ‘Pow, vamo aí. É agora. É agora ou agora’” (Alecsander, p. 21).

Pelo relato dos entrevistados, a decisão pela desocupação da Escola do Centro não foi muito fácil de ser tomada. Segundo Ana, não estavam mais conseguindo sustentar o fluxo de alunos. Não estavam conseguindo que permanecessem na escola. Tal fato era preocupante, explica ela, porque tinham medo que virasse bagunça, que as pessoas invadissem (Ana, p. 18).

Além disso, tinham conseguido levantar provas suficientes para sustentar o afastamento da diretora e a substituição dela por outra pessoa. Nesse sentido, o professor entrevistado comenta que:

(...) o que a gente fez foi, coletando declarações, né?!, sobre os diferentes assédios que já tinham sofrido, isso com estudantes e familiares que toparam também, depois a gente juntou tudo isso numa peça é... pra entrar com ela nos órgãos necessários, né?! porque depois de um tempo também a pauta de reivindicação se transformou numa pauta de reivindicação interna, né?! E a prioritária daí era que a diretora saísse da escola, né?! (Professor Anthony, p. 10-11).

André conta que antes da desocupação conseguiram uma reunião com o Dirigente de Ensino: “Ele queria entrar pra dentro (da Escola do Centro) pra fazer. Só que não. Fez uma rodinha. Pegou as cadeiras, fez uma rodinha, na calçada e falou assim: ‘A reunião vai ser aqui. E você vai conversar com a gente aqui.’ A gente colocou tudo, tudo na mesa o que a gente queria” (André, p. 18).

Para Ana, tudo o que reivindicavam, automaticamente aconteceria com a saída diretora, “porque só, só acontecia do jeito que acontecia, errado, do jeito que acontecia, por conta dela”. Os estudantes perceberam que ela não ia mudar e que só atingiriam as mudanças desejadas, com a retirada dela: “porque qualquer outra pessoa que entrasse ali, com a posição que nós tomamos não teria outra escolha a não ser fazer as coisas da maneira correta, né?! Dentro da lei, dentro dos nossos direitos e afins.” (Ana, p. 19).

Só entregaram a chave da escola, diz André, mediante o afastamento da diretora: “Foi o acordo que a gente fez com o Secretário” (na verdade foi com o Dirigente) (André, p. 19). Isso, depois de assembleia em que foi deliberada a desocupação. Fizeram uma roda e foram conversando, colocando tudo em pauta, discutindo sobre o que estavam lutando: “E cada um teve um momento.” Explica que, então, “começou por um e assim sequencialmente foi dando sua opinião e já dando o seu voto. “Ó, eu opino por, por isso” aí o próximo do meu lado foi votando. E aí foi, foi assim, sequencialmente.” (André, p. 19-20). Um dos argumentos utilizados foi no seguinte sentido:

(...) a reintegração de posse já, já tinha sido dada, então, pra evitar um confronto com a polícia, eu, eu... Se eu não me engano eu tinha falado: “Ó, a gente já conquistou tudo, o nosso principal objetivo, a saída da (diretora), que isso e aquilo. Que já tinha sido protocolado na Secretaria de Ensino, Delegacia de Ensino o afastamento dela, já...” e eu vi que a, a polícia já começou a ser mais frequente na frente (da Escola do Centro). Então, eu comecei é... Foi feito uma votação, lógico que não foi meu argumento, mas assim, foi feito uma votação, e... e o pessoal, o pessoal votou pra que, votou pra que desocupasse a escola por conta disso. Eu falei assim: “exatamente isso, a gente já conquistou tudo e a gente precisa desocupar porque vai ter um confronto muito forte com a polícia, é a partir... na próxima semana e a gente não quer isso, não é esse nosso objetivo” (André, p. 19).

Sobre isso, conta Gabriel que, até certo instante, a decisão tendia a ser de não desocupar e resistir, até que um menino tomou a palavra e “falou que a polícia ia entrar lá bater em todo mundo e prender quem resistisse. E que era assim que funcionava, que se

alguém prezava pela liberdade devia sair da, da escola naquele momento. Enquanto tava ganhando, ainda.” (Gabriel, p. 16). Diz que o auditório estava lotado e que, na cabeça dele:

(...) tava que todo mundo pra cima, assim, meio que avante pra resistir, quando ele fez essa fala todo mundo murchou, tá ligado?! Todo mundo ficou, é, repensando: “Não, a gente tem que sair, mesmo. Não vai dar e tal.” Porque mano, (na Escola do Centro), por exemplo, tinha muito burguês lá, tinha muita gente que era filho de pessoas importantes, tá ligado?! Tinha muita gente que tinha dinheiro. Não era igual (a Escola II da Periferia) que a polícia podia entrar batendo em todo mundo, tá ligado?! Era uma escola de renome. Era uma escola do lado da Prefeitura. Não era algo que ia acontecer uma reintegração truculenta, como poderia acontecer em alguma escola da periferia, tá ligado?! No máximo, ah, no máximo a polícia podia, sei lá, levar pessoas detidas, mas eu não acredito que seria algo tão truculento como seria algo na periferia, tá ligado?! E quando ele fez essa fala, pronto, acabou. Todo mundo falou que vai... todo mundo, não. Mas grande parte das pessoas que tavam contrárias à desocupação mudaram de opinião e a escola foi desocupada (Gabriel, p. 16).

Decidiram desocupar. Antes da desocupação, fizeram um mutirão de limpeza da escola, com o objetivo de deixá-la em perfeito estado, para que fosse entregue melhor do que estava, antes da ocupação. Limparam toda a escola e receberam a visita do Dirigente de Ensino, para que ele assinasse um documento declarando que a escola tinha sido entregue em perfeito estado, para que os estudantes não fossem acusados de nada depois (Ana, p. 19).

Houve uma preocupação muito grande, por parte dos estudantes, em demonstrar que a escola estava sendo entregue em perfeito estado. Um dos ocupantes acompanhou a mídia e foi mostrando os alunos limpando as salas, lavando o chão da cozinha.

Sobre esse mutirão de limpeza, André relata que foram realizadas muitas denúncias falando que estavam acabando com a escola, quando, na verdade, só estavam arrumando o que estava destruído, ou abandonado. Cita alguns exemplos:

(...) tem uma parte (da Escola do Centro) lá que eles nunca tinham cortado a grama. Então a gente limpou. O chão da cozinha, lá, do refeitório, a gente lavou. Então, a gente do jeito que a gente pegou a escola, a gente entregou melhor. A sala de aula lavar, lavar do jeito que a gente lavou, eles nunca tinham, nunca tinha feito, tanto é que a gente lavando saia uma sujeira enorme que a gente não sabia da onde vinha. Porque tinha muitas salas que a gente não tinha acesso. A gente, a gente restringiu bastante os locais que a gente entraria dentro da escola. (André, p. 18).

Os estudantes que ainda estavam na escola realizaram a desocupação no dia 23/12/2015, 36 (trinta e seis) dias depois das trocas dos cadeados.

Tabela 1: Principais motivos para desocupação de cada escola.

Escola	Principais motivos para desocupação
Escola I da Periferia	Falta de alunos engajados ativamente; poucos visitantes e poucas atividades oferecidas por não ser uma escola central; invasão e ameaças por pessoas encapuzadas durante a noite;
Escola II da Periferia	Enfraquecimento do movimento após o anúncio da suspensão da reorganização; proximidade com festas de fim de ano;
Escola da Zona Sul	Pressão da direção e dos professores; suspensão do projeto de reorganização; falta de suporte/ estrutura para manter a ocupação.
Escola do Centro	O Dirigente de Ensino havia garantido o afastamento da diretora; medo da iminente repressão policial, uma vez que a reintegração de posse havia sido concedida.

Fonte: Elaboração própria (2021).

2.3. O DEPOIS: PARA A ESCOLA E PARA OS ALUNOS

2.3.1. A escola na “volta às aulas”

Retornar à Escola do Centro, no ano seguinte, diz Alecsander, “foi uma sensação maravilhosa”, foram com o peito cheio de alegria. (Alecsander, p. 17). Para Ana, foi uma delícia, pois a “convivência era outra, a percepção dos alunos, o respeito entre os alunos, os funcionários, é... e o cuidado com o local que a gente tava ocupando foi completamente diferente”. Conta que conseguiram “reorganizar muita coisa, pensar em muita coisa sobre o cotidiano mesmo da escola, enfim, coisas que davam pra ser melhoradas, pra abrir o espaço.” Conta que criaram o grêmio, fundaram do zero, e que fez parte da comissão (Ana, p. 23).

Relata que estudaram vários estatutos de grêmio para que pudessem desenvolver um que fizesse sentido para a realidade deles. Questões sobre como iriam funcionar as chapas e as eleições foram, então, discutidas (Ana, p. 24).

Sobre o grêmio, Alecsander comenta:

Como a gente já tinha, tipo assim, pessoas chave lá, que já estavam se comprometendo em, em cumprir com, com o grêmio, no caso, com a liderança estudantil, com a representatividade estudantil na escola, não foi muito difícil, não foi muito difícil. É... mas a gente promoveu, a gente promoveu estímulos, pra que as pessoas vissem os benefícios em ter a representatividade estudantil na gerência da escola. E o quê que isso ia trazer de benefícios e que certos malefícios também não iam, iam sair, né?! Porque a abordagem que a gestão ia ter com a gente, com os estudantes, ia ser diferente. Já tava sendo diferente depois da ocupação, entendeu?! Então, assim, foi nessa pegada. A gente ainda tava no gás. A gente já tava no ritmo e falou: “Meu, vamo continua.” E a gente foi promovendo, foi passando de sala em

sala. Foi conversano. É os professores também foram, foram nos ajudando. E aí a gente fez as primeiras votações e foi, né?! é... foi, como pode dizer?, eleito, né?! (Alecsander, p. 17).

Na composição das chapas, “Teve pessoas que participaram da ocupação”, sim e outras, não. “Era uma certa mescla, assim”. Enfatiza que: “quem representa o estudante é o estudante! Não precisa ser o estudante que tava lá no movimento, né?! Basta ser um estudante que tem força de vontade”. Nesse sentido, “a primeira chapa foi uma mescla de estudantes que participaram e outros que não”. Já a segunda chapa, da qual participou, foi composta por estudantes do noturno. Foi a chapa eleita (Alecsander, p. 18).⁴

Além da fundação do grêmio, com a formação de chapas, realização da votação e eleição da primeira gestão, Ana narra que foram abertos “espaços culturais pra fazer debates e outros tipos de eventos” (Ana, p. 24). Diz, também, que a comunicação “entre alunos e professores ficou muito mais clara” e explica que a partir do momento que entenderam que aquele espaço também era deles, tudo mudou:

A partir do momento que a gente entendeu que aquilo também era pra gente, que por isso a gente podia participar, a gente não precisava tá ali só como burros de carga. Tipo, só olhando pra lousa, aprendendo, indo embora, enfim... que aquele espaço também era nosso, que a gente podia tornar aquilo ali tudo muito mais legal, muito mais divertido, muito mais proveitoso pra todo mundo, é... mudou, mudou muito. Nossa, mudou completamente, pra melhor, pra muito melhor (Ana, p. 24).

A troca da direção, conta Suellen, deixou os alunos mais aliviados quanto ao retorno para a escola depois da ocupação. Foi “um processo difícil”, mas estavam animados:

(...) porque ia ter mais liberdade, não ia ter ninguém escorraçando a gente pelo corredor. Não ia ter ninguém taxando a gente de rebelde sem causa. Então, foi mais tranquilo. (...) a galera do terceiro ano já tinha ido embora. Chegou mais aluno novo pro primeiro ano, e aí a gente dominou a escola toda. Foi aquela galera promovendo atividade legal pra todo mundo. E até porque o grêmio já tava lá. O grêmio surgiu, também. E aí começou a ajudar todo mundo. (...) Foi, foi um pouco mais livre. Ficamos relaxados, agora, pra ter oportunidade de estudar bem, pra conseguir... pra conseguir entrar na aula à tempo. Até porque oh, depois que teve a ocupação, quem chegava atrasado podia entrar na segunda aula. Antes, não. Tá lá, escrito no papel,

⁴ Sobre esse processo, Raphael afirma que montaram um chapa “vinda das lutas da ocupação, dos estudantes, dos representantes de luta e nós queríamos transformação na escola”, mas que teve outra chapa que foi montada, com gente que veio de outra escola do Centro. Diz que essa chapa fez promessas impossíveis e promessas “descompromissadas”. Nas palavras dele “a gente fez a estruturação do nosso bloco ali de gestão pra coisas possíveis de serem feitas. E aí a outra chapa, mais descompromissada, mas também com vontade de fazer também, não sei, não posso julgar. Mas, é... mais descompromissada, fez umas promessas... meio que “Todo Mundo odeia o Chris”, negócio saindo do bebedouro, lá. É aquele nível. Então, internet pra todo mundo. Wi-fi fica livre. Coisas que nunca iriam acontecer numa escola. Que não dependiam do Centro Acadêmico. Então... e outras coisas, né?! Umás coisas que não ia dar certo. Armário na escola. Uma escola que tá tendo que resolver problema é... de base. Tá pensando em colocar armário pra estudante. Vão enfiar mais uma questão no problema todo. Então, infelizmente, a gente perdeu a eleição pra essa chapa”. Complementa reconhecendo, também, outro fator que foi desfavorável à vitória da chapa dele, a falta de representatividade de alunos do noturno” (Raphael, p. 24-25)

quem chega atrasado entra na segunda aula, mas antes não era assim, não. Aí, depois da ocupação quem chegava atrasado entrava na segunda aula. Começou a ser mais flexível pra gente estudar (Suellen, p. 12-13).

O irmão de Suellen também estudou na Escola do Centro e ela conta que: “depois que aconteceu tudo isso meu irmão teve oportunidades diferentes da minha, que foram melhores. Até um diretor diferente, que eu acho que é um diretor, um homem, que tá lá agora, que tá... tá tendo uma direção bem diferente do que era antes.” Por isso, ela diz que foi uma experiência da qual se orgulha, até hoje, de ter participado “porque eu sei que meu irmão teve uma experiência melhor que eu” (Suellen, p. 6).

O ambiente melhorou muito, explica Raphael. Fala sobre a compreensão do que é a cultura de pertencimento, na prática, como uma relação ativa: “Eu entendi o que é cultura de pertencimento, na prática. Eu entendi que eu já fazia parte da escola e a escola de mim, mas que era passivo e tornou ativo, uma relação ativa. E eu queria que todo mundo tivesse aquilo”. Era o início da “transição democrática” dentro da escola, com a troca da diretora e a criação do grêmio: “assim que voltou a gente já tratou de dar início ao movimento democrático dentro da escola. Então a diretoria já trocou. A gente criou o estatuto do grêmio.” (Raphael, p. 23-24)

Ao perceber que o processo de constituição do grêmio “tava dando num caminho errado, que não ia sair do lugar”, Raphael menciona esforços no sentido de criação de um “Poder Legislativo” na escola, para “tentar salvar essa situação”:

(...) depois de um mês, dois meses sem nada do grêmio, de fazer nada, a gente... numa escola de 1200 estudantes, resolveu criar um legislativo, na escola. Então o grêmio seria o Executivo e o Legislativo é a Comissão CRCG Comissão, não. Câmara de Representantes dos (Estudantes da Escola do Centro) (...) seria mais ou menos que um órgão fiscalizador do grêmio. Isso não serviu pra atingir o movimento. Não serviu pra dividir o movimento estudantil, não serviu pra... pra atacar o grêmio. Mas serviu pra dar funcionalidade. A gente não queria que tivesse que ter essa... Não queria que tivesse essa... essa... esse outra instituição, essa outra entidade. Mas serviu muito pra gente. Então, acabou que ela foi até dissolvida, depois (Raphael, p. 25-26).

Relata que a eleição para essa Câmara de Representantes poderia ser considerada “uma diferente forma de democracia”, “mais direta, ainda”: “Porque no grêmio se elege diretamente os representantes”, na Câmara se elege os da sua sala. “Então é diferente. É outra organização”. Eles promoveram um aumento no “quórum que poderia ser eleito por sala”, de dois para três “Sendo que dois eram oficiais e um suplente”. Isso fez com que o número de alunos participando das decisões aumentasse. Chegou a ter reunião com 40, 50 estudantes. Sintetiza isso como “um processo democrático muito positivo” em que tomaram “muito cuidado pra não passar na frente do grêmio, mas também pra não deixar os estudantes na mão.

A intenção principal era não deixar os estudantes na mão. Mas tem que tomar cuidado também pra não tirar a autoridade do grêmio”. Diz que chegou a ser presidente dessa Câmara. (Raphael, p. 26).

Muito diferente dos relatos e percepções de Ana, Suellen, Alecsander e Raphael, é a visão de André, quanto ao retorno para a escola, em 2016. No primeiro semestre daquele ano, havia se mudado para São Paulo e voltou a Campinas com a ideia de terminar os estudos. Buscava uma vaga, à noite, na EJA. Queria fazer faculdade. Narra, contudo, as perseguições sofridas:

(...) tinha algumas funcionárias que sabia que eu participei ativamente da ocupação. E na hora que eu fui fazer minha matrícula novamente pra voltar pro EJA, ela falou que a escola não aceitaria um aluno baderneiro, que havia participado de uma ocupação. Tanto é que as aulas começaram no começo de agosto eu fui começa... eu comecei a estudar um mês e meio depois do retorno das aulas porque eu tive que abrir um... eu tive que ir até o Ministério Público, pra, pra exigir a minha vaga, o meu direito de estudar que (a Escola do Centro) estavam, estava me negando. Tinha uma, até uma advogada que participou frequentemente com a gente (...) quando ela ficou sabendo que eu, que eu tava sofrendo essa perseguição ela me deu todo o apoio. Ela correu, correu atrás pra mim com a secretaria de ensino. Abriu a... Abriu um processo no Ministério Público é... relatando tudo o que estava acontecendo. (André, p. 9).

Nina se lembra do sentimento de pertencimento que nasceu com a ocupação, num espaço em que agiam de acordo com as necessidades e responsabilidades que tinham:

(...) eu ocupei no terceiro ano, e aí quando acabou tudo, deu tudo certo, a gente se formou, tal, eu fiquei com sentimento de querer voltar pra escola achando que podia ser diferente, sabe?! Porque o sentimento que a gente teve enquanto a gente tava na ocupação era de que a gente fazia parte daquilo, que a escola era maravilhosa, que era nossa. “Nossa, olha que legal esse espaço. Olha essa Biblioteca. Olha essa informática. E tudo mais. Olha o tanto de coisa que a gente pode fazer. Olha a gente descendo aqui pra baixo. Olha o que a gente quer.” E sem deixar as nossas responsabilidades de lado, né?! Então não uma várzea de: “Ai, desce pra baixo, vai brincar e acabou.” Não. É sempre de acordo com as necessidades e as nossas responsabilidades que a gente tinha. Eu tinha esse sentimento de que se eu voltasse pra escola no próximo ano, fosse diferente, por causa desse sentimento, mesmo que aumentou muito esse pertencer lá (Nina, p. 14).

No entanto, pondera que tem amigas que voltaram à Escola da Zona Sul e disseram que “foi muito frustrante, porque, a partir do momento que os professores e a diretoria voltou pra escola, voltou como tudo era antes”. Depararam-se com aquele ambiente: “Cheio de regras. Cheio de: ‘Não faça isso. Não pode isso. Não pode aquilo, né?!’ Um autoritarismo muito grande. E aí dizem que o sentimento foi muito ruim depois” (Nina, p. 14).

Outra questão trazida por Nina diz respeito a eventuais perseguições, caso ela e os demais alunos formados tivessem voltado para escola: “e aí a gente tinha conversado sobre

isso. De se a gente voltasse como seria. Se eles iam ficar no nosso pé, né?!, ou não” (Nina, p. 16).

Sol conta que na escola dela, mesmo não tendo sido ocupada, depois do movimento de ocupações, tentaram empreender certa mudança cultural. Diz que:

(...) a gente começou a perceber como a gente tinha mais condições na escola, etc, e também perceber mais a nossa força e... isso fez com que a gente também se mobilizasse tanto pra tentar mobilizar os estudantes, pra entrar pro grêmio, mas também tentar organizar coisas na escola. Tipo, depois disso, das ocupações, a gente, tipo, organizou festa junina, enfins, ajudava a organizar é... aniversário da escola. Aí nisso, nesse sentido acho que teve uma certa mudança é, cultural digamos assim. (Sol, p. 8).

Tentaram, inclusive, se mobilizar e participar de outras pautas como: “em relação às cotas da Unicamp”; “contra o Escola sem Partido”; um caso de preconceito sofrido por um professor que foi de saia a um lugar, e aí promoveram “um saiaço na escola e tipo, vários estudantes participaram”. Prossegue: “Mesmo com algumas diferenças os estudantes tentavam participar de algumas coisas. Não eram todos, mas tinha uma aderência pra coisas que a gente, quando o grêmio, tentava colocar” (Sol, p. 10).

Ao final da entrevista, vale destacar, demonstra o interesse em frisar que: “nem tudo é flores, né?!” Diz que, depois das ocupações, sentiu o impacto de participar de uma escola em que “você teria tudo e você se vê numa escola que, enfim, você tem que lidar com a burocracia da direção, enfins, várias coisas”:

Tipo, como eu falei, no grêmio a gente tentava se mobilizar, mas a gente nunca conseguiu fazer uma assembleia dos estudantes porque a direção não deixava. É... a gente podia fazer alguns debates, mas assembleia mesmo dos estudantes, não. É... e, aí teve um período que eu fiquei também bem desmoralizada, assim... Em relação à escola e etc. Porque é impactante, eu acho. E, principalmente eu acho que no terceiro ano do ensino médio. Porque eu tinha várias dificuldades, como eu falei de arranjar emprego, de conseguir, sei lá, ir até a escola, também tinha toda a questão do vestibular. Então, eu nunca cheguei, tipo, a desistir da escola, ou tipo ficar muito ruim, mas eu percebi que esse período foi muito difícil pra mim (Sol, p. 17).

Para Cleissa, a relação com os professores e as “tias da limpeza”, na Escola I da Periferia, após a ocupação, mudou, porque eles haviam cuidado daquela escola:

Nossa, depois disso a nossa relação com os professores mudou. A gente super chegava no maior respeito. Com todo mundo da escola, né?! Até com as, as, as terceirizadas, né?!, as tias da limpeza. A gente perguntava se precisava de ajuda pra alguma coisa, porque a gente cuidou daquela escola, então o amor e o cuidado com a escola mudou. A gente: “Não, a escola é nossa”. Não é porque a gente desocupou que a escola não é nossa. A escola é nossa. Então a gente tinha todo o cuidado. Via algum aluno desrespeitando a gente tentava orientar (Cleissa, p. 28).

A relação de cuidado mudou. Não só com a escola, mas com eles mesmos. Cita como exemplo a promoção de debates sobre gênero para atender aos alunos LGBTs, que “eram muito reprimidos, sabe?! A gente sabia que a galera era LGBT, mas não, não tinha debate sobre isso.” O intuito desses debates estava em tornar aquele lugar seguro para essas pessoas (Cleissa, p. 28).

Por outro lado, Cleissa diz que foi “muito louco” voltar para escola no ano seguinte à ocupação. Apesar de parecer bom o fato de todos conhecerem os alunos que fizeram parte da linha de frente, comenta que teve que lidar com a repressão e a sensação de que muita coisa havia voltado a ser como era antes:

Todo mundo conhecia a gente, até os alunos novos. E a gente sofreu... Eu, eu acho que eu sofri mais repressão, assim. É... Tinham professores novos, também. Eu tava bem, assim, chateada porque a gente desocupou e tudo parecia que tinha voltado ao que era antes, sabe?! Porque a gente só tinha mantido por tempo, temporariamente e escola, mas a reorganização a gente sabia que ela ia, iria acontecer. Então a gente ficou um pouco decepcionado, porque na hora que a gente viu que o Alckmin voltou atrás, a gente achou que nossa, a gente tinha tido a vitória. Depois a gente... foi caindo a nossa ficha de que ele iria tramar outra coisa de que não ia ser tão bem assim... (Cleissa, p. 19).

A perseguição, relatada por Cleissa, não foi sentida por Gabriel, na Escola II da Periferia. Ele conta que ao voltar para a escola, no ano seguinte, recebeu um prestígio que nunca pensou que fosse ter: “Sei lá, pessoas que não gostavam de mim, sei lá, vinham me cumprimentar e falavam comigo. A direção, eu acho que eu ia sofrer repressão da direção. A direção, sei lá, foi muito tranquila comigo.” (Gabriel, p. 17). É marcante na fala dele a percepção de que teve mais voz na escola, depois da ocupação: “eu fui mais ouvido depois disso, eu tive mais voz do que antes. Eu achei... eu fiquei com medo de voltar no outro ano. Confesso que eu achei que ia ter uma repressão muito grande por conta da direção e por conta dos professores que eram contra, né?!” (Gabriel, p. 18).

Lembra que, antes, por ser do grêmio, estava acostumado a sempre ouvir “não” como resposta da direção. “Era sempre um não... Não pode, não dá”. Depois da ocupação:

(...) a direção vinha trocar ideia como se a gente fosse professores, sabe?! Como... sei lá “Nóis tá pensando em fazer tal coisa.” E aí a direção marcava uma reunião: “Tá bom, tá bom, vamo marcar uma reunião, amanhã”. Tá ligado?! Foi... Eu acho que teve um impacto grande porque eu era do grêmio, ainda, né?! E aí, sei lá, eu acho que eu consegui fazer mais (Gabriel, p. 18).

Ressalva, todavia, os limites de atuação do grêmio: “Não consegui fazer mais coisa, porque, sei lá, o grêmio não conseguia fazer muita coisa, na escola, né?! Colocava música no

intervalo, arrecadar dinheiro pra mudar as cortinas, pra computador, esse tipo de coisa, né?! Tenta organizar alguma festinha.” (Gabriel, p. 18).

Perguntado se a relação entre os alunos, com os professores e com a direção havia melhorado, responde dizendo que “mudou um pouco, mas bem menos que o necessário”. Acha “que os alunos passaram a ser um pouco mais ouvidos. Porque, não só a direção, como os professores, e todo o ambiente escolar percebeu que como os alunos têm força, né?! (...) têm força de fazer algo que é em âmbito nacional, praticamente, ser mudado.” (Gabriel, p. 18).

2.3.2. As tentativas frustradas de ocupação em 2016 e a desarticulação

Altera-se, então, em 2016, a conjuntura política, econômica e social, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e a tomada do poder por Michel Temer. A Reforma no Ensino Médio foi baixada via Medida Provisória, num contexto onde já tínhamos a PEC do congelamento dos “gastos” públicos, incluindo corte de investimentos na educação. Indignados, estudantes voltaram aos atos de protesto. Novas ocupações ocorreram, inclusive em Campinas.

Entretanto, segundo Cleissa, perceberam que não estava funcionando: “Até os próprios cidadãos olham pros atos e ficam: ‘Ai, que chato. Tá atrasando. Só tá bloqueando o trânsito, me atrapalhando pra voltar em casa’. As pessoas não entendem mais. E foi isso que aconteceu.” (Cleissa, p. 19). Na concepção de Gabriel, o enfraquecimento dos atos e protestos de rua estava relacionado à polarização política:

Em 2016 foi horrível. A gente não conseguia nem se articular pra fazer protesto de rua. Não sei o quê que acontecia. Aí, tentamo, mas por conta desse, desse golpe, né?! Por conta de um monte de gente ser contra o PT, e de um monte de gente, ser, tipo, os coxinha e os mortandela dividido ali a gente num conseguia nem fazer os protestos de rua que era a favor da educação, contra os cortes de gasto. Porque, sei lá, o pessoal não ia. O pessoal falava que era coisa de petista. Umas coisas assim, sabe?! (Gabriel, p. 20).

Cleissa se lembra de ato em que foi detida e da reação dos demais estudantes, diante da cena de repressão policial à aluna que ficou conhecida, no bairro, por estar à frente da ocupação, no ano anterior, da escola em que estudava:

Aí, teve um ato, também, que eu fui detida (risos). Foi sobre isso, também. Sobre as escolas. É... os policiais super vieram pra cima da gente, foi lá no DIC. Foi um ato super pequeno. Os policiais super chegaram batendo mesmo na gente. Eu fui defender uma aluna. Nisso que eu fui defender a aluna, que ele tava tentando colocar ela no camburão, me pegaram. E foi muito emocionante, porque quando me pegaram, as pessoas, todo mundo me conhecia, né?! Eu andava no bairro, depois

disso todo mundo falava: “Ai aquela menina, lá, que ocupou.” “Você é a menina que ocupou, né?!” Eu: “É, sou eu.” (...) Quando a galera viu que me pegaram, a escola inteira voltou e começou a pedir e puxar e me puxava de um lado, os policiais me puxavam de outro. E eles quase me soltaram, os policiais. Só que aí eles vieram com spray de pimenta. E o povo, né?! Foi se proteger e acabou me soltando. Mas foi muito lindo, porque foi... nossa, umas 20 pessoas. A gente fez uma roda. Eram 2 policiais. A gente fez uma roda, em volta dos policiais. E eles me deram tipo uma chave de braço. E eles empurrando os policiais: “Você não vai levar ela não”, e tal. Aí pegaram o cassetete. E mesmo batendo neles, nos alunos, com cassetete, eles mesmo assim me puxando. Aí jogaram spray de pimenta, conseguiram me pegar (Cleissa, p. 19).

Relata que depois de ter sido detida, teve que responder pelo ocorrido judicialmente e complementa: “como eu era de menor de idade, quando eu fiquei maior de idade minha, minha ficha ficou limpa”. Tais acontecimentos, somados ao fato de que a “diretora também ficou super no pé da minha mãe, ligava pra minha mãe pra falar coisas que às vezes nem eram verdades, assim”, levaram a mãe de Cleissa à decisão de mudá-la de escola (Cleissa, p. 19).

Em relação à nova onda de ocupações, o professor Renato comenta que a escola em que lecionava, em 2016, não havia sido ocupada em 2015, e alguns alunos “se sentiram muito mal porque não ocuparam, porque não fizeram nada”. Então, diante da “Reforma do Ensino Médio, eles viram a oportunidade” de “colocar pra fora essa desmobilização, mas aí foi muito ruim, porque foi uma ocupação de três dias, completamente derrotada. Nada comparado com o que tinha sido o ano anterior”, pois a postura do governo do estado de São Paulo, quanto ao enfrentamento e repressão do movimento foi outra: “o Alckmin teve uma resposta diferente, aí, né?! Porque na outra ele meio que deixou acontecer. Na de 2016 ele literalmente desceu o cacete, assim”. A escola foi ocupada em um dia e no dia seguinte, de manhã, “tinha dois ônibus, helicóptero, não sei quantos mil policiais, na frente da escola. Levaram os alunos presos. Foi uma ação muito mais repressiva.” (Professor Renato, p. 13).

Cleissa, que fugiu de casa para tentar ocupar a escola mencionada pelo professor Renato, lembra também que a Polícia Militar: “Tava batendo. Tanto que tava agredindo, mesmo, os alunos. (...) A polícia tava muito violenta. E continua, né?! Foi a partir daí, também, que eles começaram a ser truculentos com a gente” (Cleissa, p. 23).

Questionado sobre a tentativa de ocupação da Escola II da Periferia, em 2016, Gabriel inicia a resposta dizendo: “Nooooossa. Aí sim, aí o bagulho ficou louco, de verdade”. Conta que tentaram ocupar duas vezes e que “as duas vezes deram muito errado”. A primeira tentativa:

Foi, tipo, durante o período de aula, a gente, foi lá, fez um jogral e falou que nós ia ocupar de novo, e tranco, e tranco o portão. Nossa, no que que nós fez isso aí, já colou duas viatura da polícia. A polícia já veio falando que, que ia chamar reforço. Que ia estourar o cadeado, que ia levar nós preso. Que isso aí é cárcere privado.

Que se nós deixasse as pessoas que tava lá dentro trancada é... não sei quantos anos ia pegar de cadeia. Nossa, e já veio entrando na mente, sabe?! E nessa época não tinha muita força o movimento, porque não tinha escolas ocupadas. Não, minto. Acho que tinha no Campo Grande, se não me engano. No Campo Grande eles conseguiram ocupar, de novo. Só que a gente não conseguiu. Bom, aí a direção foi totalmente contra, foi, foi, foi um desgosto. E aí, o mais louco foi que depredaram a viatura da polícia quando ela entrou lá dentro, né?! Ela entrou lá dentro falando que ia tirar nós a força, que ia estourar o cadeado, que não sei o que... E a viatura ficou do lado de fora. Quando os policial voltou tava, tava quebrado a viatura, tipo, sei lá, com os vidro quebrado e tal. E aí foi, sei lá, foi muito louco isso. Porque, não tiraram, a gente não conseguiu, mas, sei lá, teve um ato de protesto, teve uma repercussão (Gabriel, p. 18-19).

Na segunda tentativa, continua, “a gente não conseguiu nem fechar os cadeados”:

(...) nós ia fechar os cadeados, e a professora, e aí apareceu umas professoras. As própria professora, os próprios professores que tava à favor nas ocupações anteriores já falaram que não, que não compensava, que se nós fizesse isso podia ser preso e tal. Porque... (pausa) não sei se teve uma lei, ou um projeto de lei, onde que mudava a, na Constituição, isso a questão dos prédios das, das ocupações de prédios públicos. Eu não sei bem, mas eles me explicaram de uma forma que fez pensar que não ia dar em nada. Eles não iam conseguir fechar (Gabriel, p. 19-20).

Somado a isso, Gabriel apresenta a versão dele sobre o que tinha acabado de acontecer em outra escola no DIC: “a polícia levou um ônibus, da polícia militar. Levou todo mundo detido.” (Gabriel, p. 19). Ele acha que mais de 20 pessoas foram levadas (Gabriel, p. 20).

Ao mesmo tempo, como relata Sol, fortaleceram-se movimentos com pautas conservadoras, reacionárias. Nem tudo vivido na ocupação foi canalizado para pautas progressistas. Lembra que percebeu uma coisa importante: “principalmente depois das ocupações, foram surgindo vários movimentos de direita, mais propriamente, aqueles que eram meio... Meio nem cá, nem lá. Que falavam bastante do proto-organismo dos estudantes, da gente mudar a escola” (Sol, p. 16). Então cita o lema de uma Fundação: “Os incomodados que mudem o mundo”. Prossegue:

(...) teve até um período, que eu não lembro se foi 2016 ou 2017, que tinha uma certa... como pode se dizer, aliança entre as Secretarias daqui de Campinas com esse Projeto. Que aí teve até uma reunião dos grêmios, que a gente foi. É... acho que era no patrulheiro, alguma coisa assim, que era pra eles... que eles iam falar sobre essa Fundação, sobre como era importante pro determinismo dos jovens, mas era muito nesse sentido de se adaptar e não de transformar, em si. É... mas é isso, assim. Eu senti que depois desse, desse período, mais que os estudantes estavam à frente, teve vários movimentos que surgiram pra... Que questionavam a escola. Enfins, tal como ela hoje, o próprio... A Fundação Lemann, sei lá, o “Todos pela educação”. É... que tentavam se utilizar do proto-organismo dos estudantes, mas se aproveitando dessa revolta que a gente tem, mas pra dirigir pro que eles querem, assim. É... então, bem complicado, assim. Desafios (Sol, p. 16).

Os entrevistados falam também de esforços, iniciados depois das ocupações ocorridas em 2015, no sentido de criar um coletivo, sem o envolvimento de partidos, formado apenas por estudantes, intitulado “Movimento Secundarista de Campinas”.

Sobre esse assunto, Sol comenta que:

Tem até uma página no Facebook, né?! Que eu acho que chama literalmente isso: Movimento Secundarista de Campinas. Que inclusive eu e alguns amigos que tavam à frente das ocupações, dessas ocupações, que, enfim, fizemos essa página. E a gente tentava se mobilizar. É... enfim, mobilizar todas as escolas enquanto um movimento secundarista, mesmo. É... tendo inclusive na... em 2016, tava tendo um ataque à passagem e inclusive esse pessoal que tava mais à frente eles já tinham participado de outros movimentos sociais (...) (Sol, p. 17).

Prossegue dizendo da dificuldade que era manter um movimento articulado com estudantes de escolas do Centro da cidade e da Periferia, porque “são muitas realidades. É uma distância muito grande, também. Sei lá, se a gente fazia uma reunião no Centro de Campinas, o pessoal da periferia não conseguia ir. Aí a gente fazia na periferia o pessoal do Centro se perdia (risos). Era muito complicado” (Sol, p. 18).

Cita, entre as pautas em que se envolveram, depois das ocupações, “demandas, por exemplo, em relação à merenda. Aí depois teve até essa questão da reforma do ensino médio. Teve outras ocupações ou tentativas de ocupações depois de 2015”. E fala da dificuldade que foi empreender novas ocupações, pois, além do fato de que “as direções já tavam mais espertas”, “a polícia tava mais truculenta” (Sol, p. 18).

Cleissa também fala da página criada no Facebook, intitulada: “Movimento Secundarista de Campinas” e explica que:

Todo mundo parou de, de estudar. A gente queria continuar ainda administrando a página, só que a gente não sabia como tava sendo as escolas lá dentro. Então, foi se enfraquecendo, a gente foi se afastando. Começou a trabalhar, sabe?! Mudando. Aí a gente tentava fazer reuniões. Sim! Aconteceu isso. Olha, tá me vindo na minha cabeça, agora. A gente fez reuniões sobre isso lá na Estação Cultura. A gente falou: “Não, vamo faze um Movimento Secundarista e, não vai ser partidário, vai ser nosso.” Só que aí foi isso que aconteceu, sabe?! (Cleissa, p. 29).

Se por um lado, para “romper o ciclo de eterno (re)começo das lutas e organizações secundaristas” exige-se “manter vivas suas experiências anteriores e contemporâneas, relacionar passado, presente e futuro”; por outro, esbarram no “ritmo imposto pelo ciclo de três anos do colegial” que “é hostil à formação de organizações estudantis duradouras”, pois é difícil para os que estão no último ano “consolidar e transmitir suas experiências” àqueles que estão chegando ao primeiro ano. Tal fato, comumente, leva “à desestruturação ou ao

desaparecimento destas organizações” (MARTINS; CORDEIRO; MANDETTA; HOTIMSKY, 2012), como no caso acima narrado.

2.3.3. A preservação da memória na escola

Ana demonstra esperança de que a história do movimento de ocupação perpetue pelos corredores da Escola do Centro. Lembra que, antes, os estudantes já revisitavam “muitas histórias” da escola, do prédio: “era uma memória que rodava muito. Os próprios professores recordavam muito isso, sabe?! Faziam trabalhos sobre isso, pra que a gente pesquisasse sobre a história do prédio, sobre a história da nossa escola, então era uma coisa muito de identidade” (Ana, p. 29).

Nina fala da vontade que tem de passar para outros alunos, que estão na escola hoje, o sentimento de pertencimento, por ela só percebido durante a ocupação, pois, depois que você tem esse sentimento, “muda tanta coisa, principalmente na educação”. E reforça: “eu queria que esses alunos, hoje, tivessem essa... essa... esse entendimento sobre isso”. Acredita, porém, que a escola não vá comentar sobre o assunto:

(...) porque a escola, mesmo, foi tão contra esse movimento que eu acho que isso não é passado pros alunos. Mas eu gostaria, sim, que eles estudassem o que foi esse movimento. O que despertou nos alunos esse movimento. Inclusive seria legal, né?! se tivessem rodas de conversa com alunos que fizeram a ocupação, tal, pra... trazer esse exemplo pros aluno (Nina, p. 20).

Sobre a importância de manter viva a memória do movimento, a professora Victória cita episódio ocorrido na Escola I da Periferia, em 2019, ano em que a escola já havia se tornado de ensino integral, passando a contar com novas disciplinas, como “Projeto de vida e protagonismo”. Conta a “euforia” de seus alunos, do 7º ano, quando, pesquisando a história da escola, encontraram vídeo feito por canal de televisão sobre a ocupação, sem saber, ao certo, do que se tratava:

“Professora, eu te vi no vídeo, você lá esfregando o chão do pátio.” E aí eu me fingi de desentendida. Eu falei: “Vídeo? Que vídeo? Num sei que vídeo é esse que vocês tão falando.” “Professora uma reportagem da EPTV, você lá – descrevendo, assim – com as calça tudo dobrada, assim, varrendo. Você tava varrendo, jogando água, sei lá. Você tava limpando o pátio”. Aí eu falei: “Nossa, mas o quê que o vídeo falava?” Aí eles, assim: “Aí, professora, eu não lembro, mas eu acho que era de uma época – eles bem assim – eu acho que era de uma época que os alunos que mandavam na escola” (risos) (Professora Victória, p. 27).

Foi então que a professora contou sobre o momento a que estavam se referindo:

(...) eu falei assim: “Ah, então eu já sei do que vocês tão falando, é da época da ocupação.” Aí eu perguntei: “Vocês sabem o quê que é isso?” e eles: “Não.” E aí eu comecei contando pra eles: “Ah, então eu vou contar pra vocês. Vocês sabiam que esse escola ela só existe até hoje, ela só tá aqui, em pé, funcionando, por conta do que os alunos fizeram, em 2015?” e aí eu comecei a contar toda a história pra eles e eles, né?! sétimo ano, ficaram tipo: “Oh... os alunos ajudaram, né?! ajudaram a salvar a escola. A manter a escola.” (Professora Victória, p. 27-28).

Dessa forma, assim como Ana, professora Victória vincula a importância de manutenção dessa memória à construção da identidade da escola, mesmo admitindo não saber se “vai ter novamente esse resgate”. Explica: “nenhum dos professores que ajudaram naquele momento tão lá, mais”, “a gestão mudou completamente” e “mudou completamente a cara da escola”. Prossegue:

(...) eu não sei, por exemplo, esse ano, se acharem esse vídeo, falando da ocupação, como que vai ser a... a narrativa de quem tiver lá. Mas eu lembro que no ano passado, eu conversando com eles, eles ficaram assim, encantados, né?! Porque, imagina, eles tavam no sétimo ano, em 2015 eles tavam no quarto aninho, né?! Então, não tinham noção, nem entendiam, nem lembram. E eles entenderem que a escola que ele está fez parte de um processo de luta, uma luta que foi nacional, tinham escolas ocupadas em várias partes, né?! é... eles ficaram encantadíssimos. Então, não sei, eu espero que esse, que esse legado não... ali não se perca porque eu acho que é muito importante pra... pra construção da escola, né?! Pra identidade da escola (Professora Victória, p. 28).

Os professores de Sociologia Renato e Anthony falam sobre as ocupações em suas aulas. Renato explica que, no terceiro ano, na disciplina, ensina-se “movimentos sociais”, então ele cita “como um exemplo de ocupações”. Quanto à questão da construção de uma memória, ressalva: “acho que não é uma memória, não! Não é uma memória clara dos alunos. É... eu acho que, por exemplo, junho de 2013 que é muito maior, que tem uma projeção muito maior também não é. É mais longe, também.” (Professor Renato, p. 13-14).

Completa, falando dos protestos de “junho de 2013”: “não tem mais eco nenhum e é um negócio que pra nossa geração é impossível começar qualquer debate sobre conjuntura política, sem falar de junho de 2013”. Para os alunos, porém, “não faz diferença nenhuma” (Professor Renato, p. 14).

Professor Anthony ressalta a importância de discutir as ocupações em sala para que não aconteça “como todo movimento político, social que venha dos de baixo” que “são sempre movimentos que tentam ser apagados”. Busca, então, manter na memória dos estudantes a ideia de que: “Olha, coisas são feitas”. Trata do tema “pra preservar essa memória” e assim fomentar “a ideia de que eles têm que pensar a escola”. Nesse sentido, explica:

(...) por mais que a garotada fique algo de 11, 12 anos pra concluir a educação básica, em nenhum momento se discute a educação e a escola, né?! Não tem nenhum momento pra isso. E é uma coisa impressionante, então, é... Então por conta disso também eu colocava trabalhos pra se discutir a educação, né?! (...) Fazer um trabalho, bimestral que fosse pra pensar é... a escola, ou um exercício simples que fosse de pensar: “Olha, por quê que você vem à escola, né?!” Porque a resposta padrão é: “Ah, venho pra estudar e ser alguém na vida”, mas o quê que isso significa, né?! (...) Mas aí pensando o que significa o processo de formação educacional, o processo pedagógico eu acho que é importante. Acho que isso seria um passo, na verdade, pra escola ter outra dimensão, né?! (Professor Anthony, p. 23-24)

Identifica como problema: “o fato de não ter uma história e um legado do movimento secundarista nacionalmente”. Segundo ele, isso “dificulta essa continuidade das coisas, né?!”. Defende ainda que “teria que ter essa discussão permanente na escola, com os estudantes, com suas famílias pra que... aí, também é parte da gestão democrática, mas não só, né?! É tomar a educação e a escola como um objeto é... do conhecimento.” (Professor Anthony, p. 24).

Sobre os legados das ocupações, o professor Renato consegue pensar em três: “não ter a reorganização”, o “empoderamento dos alunos” e “uma nova onda de ocupações”:

(...) eu lembro de dizer na época um negócio, várias vezes, isso que pra mim é muito verdade, a... a APEOESP tinha acabado de sair de uma greve de 95 dias, completamente derrotada, assim. A gente não conseguiu nada. Há 20 anos a gente não conseguia implementar uma derrota contra os governos do PSDB. E os alunos foram lá e fizeram a derrota. Então, um legado, é não ter a reorganização. Um segundo é esse empoderamento dos alunos de que eles não aceitavam qualquer coisa. Então eles não iam aceitar o autoritarismo das gestões de escola, dos professores e nem... muito professor ficou muito temeroso com isso: “Porque os alunos estão nos revidando. Eles estão sendo grosseiros com a gente.” “Óbvio, gente, estão tratando do mesmo jeito que vocês tratam eles. É simples assim”, entende?! É, e uma terceira coisa é que teve uma nova onda de ocupações depois no Paraná e no Rio Grande do Sul, principalmente contra a Reforma do Ensino Médio, né?! do Temer. É... e teve... e eu acho que é um legado dessas ocupações de 2015. É... então eu acho que tá conectado. Não dá pra uma coisa se desconectar da outra, né?! Então, eu acho que teve, sim, esse legado, que depois tem uma nova onda de ocupações, contra a reforma do Ensino Médio (Professor Renato, p.12-13).

2.3.4. A ocupação nos processos formativos pessoais

Para Ana, a ocupação faz parte da educação dela, da formação dela durante o Ensino Médio. Foi na ocupação que ela pode perceber o quanto é importante falar sobre as coisas, debater, questionar, conhecer o lugar que ocupa, ter voz ativa e ser ativa sobre as situações que a afetam. Afirma que:

Eu amadureci muito, aprendi muito. (...) Entendo que muito sobre quem sou hoje, não teria acontecido se não fosse a ocupação, sabe?! Não, não tem como desvencilhar isso. Faz parte da minha pessoa, da minha história de uma maneira

muito forte. Foi um marco muito grande. (...) A ocupação fez parte da minha formação no ensino médio, né?! Não foi um caso isolado. É... e cara, sei lá, pra mim é isso, assim, foi um marco. De eu, de eu ter ciência hoje, do momento, do, do quanto a gente pode fazer a diferença, junto, do quanto é importante a gente falar sobre as coisas, debater sobre as coisas, questionar sobre as coisas, enfim (Ana, p. 32).

Segundo André, foi na ocupação que ele abriu os olhos e a cabeça para a formação em nível superior. Diz que, até então, “não tinha esse desejo, esse interesse, de fazer uma graduação”. Após a ocupação, decidiu: “não, eu quero fazer alguma coisa, eu quero tentar, eu quero ter um futuro”. (André, p. 5). Destaca, nessa linha, “o crescimento como pessoa”:

(...) foi na ocupação eu ganhei, adquiri esse senso crítico. Comecei ser mais observador em todas as... os aspectos. É... mas a, a marca que tá em mim até hoje, que eu carrego da ocupação é. (...) o respeito ao diferente como igual. Eu já tinha, eu já levava isso comigo, só que com a ocupação isso se tornou mais constante, sabe?! Então, é... pode ser que eu vi alguma atitude, alguma coisa que pra mim eu tinha, fazia pouca diferença. Sabe: “ah, não é comigo não tá próximo a mim”, então... E, a partir da ocupação comecei a entender mais e comecei a ter essa indignação, também (André, p. 11-12).

Suellen também fala com orgulho da experiência vivida no Ensino Médio e traz aspecto importante sobre o reconhecimento de sua própria identidade:

Esse blackzinho aqui, que eu tenho, eu só assumi quando eu entrei no Ensino Médio. Lá, vixe, lá, filha, eu me transformei. Virei uma borboleta. Eu era uma lagartinha. Que eu entrei no primeiro ano do Ensino Médio usando chapinha. Passava chapinha ficava com aquela testa toda queimada aqui. Sofrida, sofrida. E aí, eu falei assim: “Ah, quer saber, vou usar meu cabelo normal”. Usei. Comecei de *black*. Nossa, a primeira vez que eu fui de *black* minhas colegas: “Nossa (Suellen), que legal, que lindo, que maravilhoso.” E daí pra frente eu nunca mais deixei de usar. Aí eu fui aprendendo, fui me conhecendo, fui me aceitando e dentro da escola também comecei ver que as meninas também tavam aprendendo mais. (Suellen, p. 15).

Diz que muito do que aprendeu com os professores que estavam apoiando o movimento, especialmente com o de Filosofia, refletiu no fato de estar fazendo graduação em Serviço Social, hoje: “eu me encontro numa realidade que se eu não tivesse aprendido em Filosofia, eu não ia saber, sabe?!, tipo, eu sou mulher, eu sou preta, eu sou pobre, e são... e é uma consciência que a gente só tem depois que estuda a nossa posição. E eu aprendi isso.” (Suellen, p. 8).

Enfim, para Suellen, “não existe gerações como foi a geração de 2015 no ensino médio, porque hoje eu tenho colegas na área da moda, na área da saúde, que faz um monte de coisa, eles são muito bem engajados, por conta da escola, foi porque a gente tinha isso dentro de nós”. Destaca a importância de terem lutado “pra mudança” e que se não tivessem feito isso, “o futuro ia ser ruim”. Afinal, “não era escola de vagabundo, sabe?! Não era escola de

bandido. Era escola que formava pessoas de verdade” (Suellen, p. 3). Essa fala de Suellen parece uma resposta a todo o preconceito e estereótipos criados pela diretora destituída do cargo.

Raphael diz que as marcas deixadas pela ocupação fazem parte de seu processo de aprendizagem: “não foi um caminho linear, porque eu não sabia nada, antes, sabia muito pouco. Gostava das Humanidades, entendia injustiça. Depois eu comecei a lutar contra essas injustiças, na ocupação. Depois não teve um encaminhamento de um movimento, né?!” (Raphael, p. 30). Essa ausência de encaminhamento fez com que, inclusive, fosse parar, nas palavras dele, “numa mobilização de direita”, que estava acontecendo no Cambuí (bairro nobre da cidade). Admite perceber que estava errado (Raphael, p. 30).

Descreve a ocupação como uma experiência revolucionária, complementando que “se pra quem lutou já é meio desolador, já é meio sem futuro, pros outros que não lutaram ainda...” Aponta a necessidade de apresentar a luta como saída:

Então, pra mim, foi muito importante isso. Eu ocupei. Saí da ocupação tentei a, a, a eleição do grêmio. Infelizmente perdemos. Fui presidente lá da Câmara de Representantes. Foi muito positivo. Maravilhoso. Mas, aí, em questão social, fui pro movimento conservador, lá. Aí fiz dois protestos, vi que não era, que era certo aquilo. E comecei me engajar, em pautas que eu via nas mídias. Então eu acho que, sei lá, era 2016... eu acho que ficou meio quieto ali. Ah, não, teve Temer, né?! Fora Temer, né?! 2016. Tava no Fora Temer. Já mudou ali, já. Já tava saltando, já. Fora Temer eu tava. Quando entrei na Faculdade já me preocupei em entender o Centro Acadêmico. Já me ocupei com isso. E a Faculdade não tinha Centro Acadêmico. (Raphael, p. 31).

Raphael participa do Centro Acadêmico da faculdade em que estuda. Em certa medida, apresentou a luta aos estudantes. Hoje, milita em movimentos sociais, é cristão e faz parte de uma ação evangélica progressista nacional, “que não tem nada a ver com que os Barões da Fé é... têm, que eles mostram. Que a Bancada da Bíblia é.” (Raphael, p. 33) Integra, também a “unidade popular pelo socialismo, que é um partido que se legalizou agora, no final do ano”. Tenta a construção de uma “unidade popular em Campinas”. Ainda, faz “parte do movimento cicloativista” e usa a “bicicleta como meio de transporte”. E diz: “o *start* foi a ocupação”. Sobre o futuro, revela não saber se continuará em um partido por muito tempo, porque também vive “crises existenciais” (Raphael, p. 33). Explica a crise em que se vê e demonstra preocupação com a construção de uma democracia popular:

Não sei se eu vou continuar, na política, né?! Eu... eu... eu vejo hoje, assim, que talvez o meu lugar não seja no poder. Eu já quis ser vereador, já quis ocupar cargo. Hoje entendo que os cargos servem pra dar amplitude pras lutas sociais. Somente isso. Pra mais nada. Porque hoje serve pra poder. E eles devem, na verdade, servir pra amplificação das lutas, pra amplificação do poder popular, realmente. Organização da democracia popular. A gente vive numa democracia burguesa (Raphael, p. 34).

Quer “ser reconhecido como Raphael da Educação Física”. Concluindo o bacharelado, pretende trabalhar como *personal trainer*, prestar concurso para preparador físico e ser professor na rede estadual: “Na escola que eu quero dar aula também eu quero dar uma formação crítica, emancipatória, democrática, pros meus alunos, mesmo na Educação Física. Porque eu entendo que a gente tem uma... um privilégio, também, diferente dos outros professores.” (Raphael, p. 35). Explica:

(...) denunciar os problemas micro estruturais e os macro estruturais, também. De onde vem essas questões micro? Não é uma questão sem relação ou unidirecional. Não. É bidirecional. As coisas não acontecem do nada. Foi pensada essa estrutura. Acontece pra uma coisa maior, né?! Então, acredito que a emancipação nesse sentido de realmente uma... um sistema mais justo, né?! E... eu vejo que a Educação Física tem um privilégio quanto a isso na escola. Na escola e em qualquer ambiente, na verdade. Porque a gente trabalha com uma coisa muito prazerosa. A gente tem as prerrogativas pra dar prazer pras pessoas. Pessoas é... ou por agrado próprio, ou por questão hormonal, elas vão sentir algum prazer. Então, basta a gente dar as condições pra que elas queiram fazer. Tem aluno que não quer fazer aula. Mas a gente tem que dar condição pra aluno fazer. Então, eu acho que a gente tem as prerrogativas de dar esse ânimo, de dar uma educação diferente e conquistar os nossos alunos. Conquistar a... essa juventude que vem chegando, pra que realmente entenda que isso não é o normal. Não é o normal alguém passar fome, não é normal alguém ter que ocupar a escola, não é normal. Normal é ocupar a escola no dia a dia (Raphael, p. 35-36).

Para Alecsander, o que ficou da experiência vivida na ocupação é a percepção do poder do povo e a importância de monitorar, como cidadão, as posições das instituições e órgãos públicos:

Olha, ficou pra mim, que o soberano – e o soberano a gente pode definir como o Estado – ele perde força quando ele deixa de representar o povo. E o povo ganha força quando percebe que unido é muito mais forte do que o soberano – que seria o Estado. Então, assim, o que ficou, também, o compromisso como cidadão de, de monitorar as posições que as instituições, que os órgãos públicos estavam tomando em relação à saúde, em relação à, à educação, em outras áreas é... da, da gestão, da gestão comunitária, né?!, da gestão pública. E... e essa lição, por si só, é extremamente valiosa. Porque se a gente tem cidadãos que se importam com o que tá acontecendo com nosso país, a gente tem cidadãos que têm a capacidade de fazer alguma coisa sobre o que tá acontecendo com o nosso país. E eu acho que a gente te essa sensação foi importante pra gente vê que a gente pode mais, se a gente precisar. E aí eu não vou entrar no mérito se a gente precisa ou não, né?! (Alecsander, p.20).

Sol conta que “foi meio que nesse processo das ocupações”, que ela começou a se organizar: “Comecei a organizar, mesmo. Que eu comecei a militar num coletivo de juventude, enfim. E, aí eu to organizada até hoje” (Sol, p. 14) na Faísca. Explica que: “é impulsionada pelo MRT (Movimento Revolucionário de Trabalhadores), que se organiza como um partido, mas não é um partido, né?! Legalizado”. Em 2016, participou da ocupação

da reitoria da Unicamp: “E aí eu comecei a me organizar no MRT e aí eu to organizada até hoje.” (Sol, p. 14).

É possível perceber o envolvimento político de Sol desde os tempos de Ensino Médio, ao participar de Projeto de Maracatu, do grêmio estudantil, ou ao participar de outras ocupações, mesmo a escola dela não tendo sido ocupada. Questionada se conseguiria identificar onde nasceu essa vontade, responde:

Tá aí uma boa questão. Ah, eu não sei, assim. Acho que é bastante um processo de, de vida, assim. Obviamente teve várias pessoas que me influenciaram, assim, é... Mas, tipo, a gente passa por algumas experiências e, tipo desde a escola, em relação a trabalho, tipo, eu mesma. Tipo, sei lá, minhas características mesmo físicas elas são, enfins, eu tenho cabelo cacheadinho e talz, tenho traços mais largos. As pessoas têm preconceitos, tipo... Eu sempre tive muita dificuldade de arranjar emprego, sei lá, às vezes eu fico pensando se não é por causa de mim mesma. É... tava a questão da escola, tipo, que eu estudava numa escola de periferia e eu, tipo, no começo, né?! que era (a Escola II da Periferia), eu percebi muito essa dificuldade. Depois teve a outra escola que tinha várias precariedades, também, e eu tinha dificuldades de propriamente ir pra escola. Foram experiências pessoais, que eu tive. Foram, enfim, pessoas que eu conheci. Também acho que, não dá pra dizer, assim, que esses professores não me influenciaram, mas no sentido que diz no Escola sem Partido (risos). E... e mesmo os grupos que eu fui conhecendo depois. É, foram bem importantes pra mim, assim. É, eu aprendi bastante coisa e, eu acho que é isso, assim. É uma mistura de várias coisas (risos) (Sol, p. 14).

Viveu, no final do Ensino Médio, período que, diz “foi muito difícil para mim. Então, mesmo depois, tipo, quando... hoje eu faço pedagogia na Unicamp, né?! Mas eu não passei direto (Sol, p. 17). Ficou “um ano em casa estudando sozinha”. Porque “não tinha nenhum espaço pra ir. É, pra algum cursinho ou coisa do tipo”. Isso, ressalva, “também não quer dizer que eu deixei de militar, ou coisa assim do tipo, mas enfins, só pra não deixar, que é tudo um mar de rosas (risos).” (Sol, p. 17).

Por fim, Sol frisa que o fato de ela ter participado do movimento de ocupação não a influenciou apenas a continuar militando, como também a inspirou na escolha do curso para faculdade, “numa linha de querer entender a escola mais profundamente”. Nas palavras dela:

(...) eu queria ser professora e acabei escolhendo pedagogia por n questões, mas que inclusive a pedagogia me auxiliava com... a estudar mais profundamente assim, a educação, talz. É... enfins. Assim, acho que numa linha de querer entender a escola mais profundamente e pensar como transformar ela, né?! Naquela linha que eu comentei com você de não ser só a partir da escola, né?! Enfins. É... e também outra coisa que eu acho que... até mais sensível, assim, minha de que, pensando exatamente as pessoas com que eu poderia indicar de você procurar e talz, é... de que quase ninguém sobrou... é tipo... militando, assim. Algumas pessoas durante a ocupação e posteriormente começaram a militar organizadas, mas não sobrou nenhuma, organizada. E, pouquíssimos surgiram é... mais no movimento estudan... mais tipo ativistas, sem tá organizado em algum coletivo, partido, etc. é... seguiram vários caminhos, assim. É... e aí é isso assim, mesmo, essa sensibilidade minha que eu queria comentar (Sol, p. 19).

Nina sempre quis ser professora. De qualquer forma, depois da ocupação passou, a “acreditar mais na educação”, mesmo quando ouve falas como “Ai, mas professor ganha pouco, professor isso, professor aquilo”. Até então, não havia se aprofundado “no sentido de que é possível mudar, de que a gente consegue”. A ocupação deixou para ela: “esse sentimento de esperar, né?! Não de esperança de esperar, mas esperar e... na vida, nas coisas que a gente acredita, ainda mais na... na situação que a gente tá hoje em dia, então, é isso”. Deixou: “muita esperança, comprometimento, autoconhecimento, também, de me entender um ser... um ser único, um ser passível de mudanças, né?! E é isso!” (Nina, p. 19-20). Sobre o termo “esperançar”, contextualiza, citando Paulo Freire:

Ah, num sei. É porque eu li tão pouco sobre isso, pra tá falando assim, sabe?! Mas é que eu... eu sou apaixonada pelo Paulo Freire e to fazendo várias leituras, né?! sobre ele. Eu já li alguns livros da Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Oprimido. E o Paulo Freire ele é muito... ele fala muito sobre a esperança, sobre o ser crítico e quando ele fala da esperança ele fala sobre a diferença do... da esperança de esperar e da esperança de esperar, né?! Que quando você espera... tem a esperança na espera você num... num consegue nada, né?! esperando. Mas quando você tem esperança de esperar, que é quando você busca, que é quando você luta, que é quando você se enxerga como um ser no mundo vivo ali que é... causas mudanças e que é a mudança. Você consegue é... atingir aquilo que você procura, busca, aí eu gostei muito quando ele falou isso, foi no livro a Pedagogia do Oprimido, se eu não me engano, dessa diferença de esperança de esperar e esperança de esperar. Mas eu não sei falar muito ainda sobre porque nossa, tem muita coisa pra ler, ainda, pra poder entender e tá contextualizando (risos) (Nina, p. 20).

Nina não é militante, mas gosta de olhar para as coisas que estão acontecendo, de participar de debates e protestos: “eu acho importante pra gente ir atrás e conseguir garantir pelo menos os direitos básicos que a gente precisa, né?!” (Nina, p. 19).

Finaliza a conversa afirmando: “Eu acho que fica isso de... da escola ser muito antidemocrática. Da ocupação realmente ter sido um movimento muito importante. E extremamente grande, né?! De uma proporção gigantesca.” (Nina, p. 20)

Cleissa ressalta que durante a ocupação teve acesso a muita coisa e que foi depois dessa experiência que ela quis fazer uma faculdade. Percebeu a importância de “ocupar” esse espaço:

Não. Eu vou, eu vou ensinar alguma coisa, eu vou fazer a diferença em alguma coisa. Eu queria ser professora de História, ou História da Arte. Mas, agora eu tomei outro rumo, to fazendo designer, mas eu ainda pretendo estudar outras coisas, sabe?! Fazer mais de uma faculdade. Então, tipo assim, isso me abriu muito a mente. Fora as pessoas que eu tive contato. A gente descobriu o que era Unicamp, muitos de nós, da periferia, descobriu o que era Unicamp, depois da ocupação. Tinha gente que achava que a Unicamp ainda era o Hospital, sabe?! E a gente foi visitar a Unicamp e a gente ficou: “Meu Deus, quê que é isso.” Sabe?! A gente... Entende?! Então a gente teve acesso a muita coisa. A gente conversou com pessoas inteligentíssimas, né?! De certa forma até privilegiadas, mas a gente precisa tá nesses espaços. A gente precisa ocupar esses espaços, também. E a gente começou a ter consciência disso e a questionar, mesmo, isso, depois das ocupações (Cleissa, p. 27).

Hoje, quanto às “lutas” em que se envolve, tenta fazer da arte uma forma de conscientizar as pessoas. Tem aprendido muito com os artistas de rua do Nordeste. E complementa “quando rola alguma luta, se rolar uma luta que eu acho válida eu vou, sim” (Cleissa, p. 25).

Recorda da fala da professora de Inglês “que foi lá algumas vezes, emprestou algumas coisas pra gente, pra ocupação: ‘Agora já era, vocês foram picados pela abelhinha do conhecimento, não tem mais volta.’ E afirma que “foi basicamente isso que aconteceu.” (Cleissa, p. 27):

(...) se você encontra pessoas que participaram da ocupação, você vê o quanto essas pessoas mudaram e o rumo que elas tomaram. Que mesmo elas, né?! A gente, como a gente acabou de falar, a gente às vezes acaba se tomando por esse sistema que a gente tem que trabalhar, e tudo mais, são pessoas conscientes, sabe?! que não vai deixar... vai atrás dos seus direitos, que vai estudar, que vai tentar melhorar de vida, sabe?! Mesmo sabendo que está sendo impedido por um sistema, isso abriu muito a cabeça, sabe?! Eu tenho certeza que salvou, até, algumas vidas. Pelo menos salvou a minha. Porque antes disso eu acho que eu nem lembro como que eu era antes disso, sabe?! E depois disso eu acho que eu só melhorei, assim, como um ser pensante. Então, realmente, isso aproximou muito os alunos, também. Eu conheci muita coisa depois disso, sabe?! Foi muita fonte, e eu bebi direto da fonte, assim, do conhecimento, sabe?! Foi incrível, assim (Cleissa, p. 26-25).

Gabriel diz que a experiência da ocupação mudou a vida dele: “Eu acho que, eu só to numa faculdade, claro que tem outros fatores, mas, um dos principais, eu estar hoje em dia numa faculdade federal é por conta da ocupação. Por conta de muita gente que eu conheci lá dentro” (Gabriel, p. 21).

Destaca o contato que teve com o pessoal da Unicamp, que “colava nas ocupações pra ajudar, colava nas ocupações pra, pra somar, assim”. Acreditava se tratar de uma “faculdade privada, tá ligado?!”. Foi a partir daí que conheceu “que era uma universidade, como funcionava”. Para ele “toda faculdade tinha que pagar. Nem sabia que existia direito a faculdade pública” (Gabriel, p. 21).

Queria fazer Ciências Sociais, na Unicamp, assim que acabasse o Ensino Médio, mas o “acaso” acabou o levando para a Geografia:

O que me levou pra Geografia, na verdade, foi o acaso. (risos) Eu, eu me inscrevi no SISU, é... pra História, né?! Aqui na UFMS e Filosofia na UFRJ. Na História eu atingi a nota de corte, só que eu fui pra fila de espera, porque apesar da minha nota do ENEM tá na nota de corte, ainda tinha muita gente que tava com nota superior que passou, sabe?! E aí não tinha mais vaga. E aí eu falei assim: “Bom, como eu tenho nota pra entrar, eu vou entrar nas vagas remanescentes de Geografia, que ainda tem vaga, e assim no próximo semestre eu mudo pra História.” Só que, eu entrei, fiz um semestre em Geografia e me apaixonei, não quis mais mudar. Aí no meio do ano eu recebi o chamado lá, que eu tinha passado em Filosofia na UFRJ, também. Mas eu não quis sair de Geografia, não, porque eu me apaixonei pelo

curso. Tô encantado. Quero acabar, talvez seguir uma carreira acadêmica. Fazer um Mestrado, não sei (Gabriel, p. 21-22).

Relata, de todo modo, viver momento de questionamentos em relação à docência, “uma crise, no momento, que eu tô meio assim, sobre a Licenciatura. Tipo, eu quero, eu gosto muito, mas eu fico pensando como, como era quando eu estudava. E como tá pior a cada dia”. Continua: “Assim, eu tenho contato com pessoas que ainda estudam. Eu tenho, eu tenho lembranças de coisas bizarras, horríveis, das discussões com professores dentro da sala de aula. Às vezes bate uma crise existencial”. Pensa: “Será que eu tô no caminho certo? Será que Licenciatura... Será que eu vou dar conta de dar aula, numa sala de adolescente rebelde igual eu era?” (Gabriel, p. 22).

A experiência da ocupação, também para Gabriel, integra o processo pessoal de formação. Ele fala da busca por mudanças por formas um pouco menos agressivas e do esforço de “deixar sementes”: “Tudo. O que eu construí. Não to falando que foi muita coisa, mas pra mim foi grande, foi grande o que eu fiz, tá ligado?! Apesar de ser um grãozinho de areia ali que juntou pra formar a praia, eu me sinto um grãozinho de areia importante, tá ligado?!” (Gabriel, p. 20).

3. APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: DA GOVERNANÇA GLOBAL AO MOVIMENTO SECUNDARISTA EM CAMPINAS/SP

Partimos da concepção de que a educação, tomada em sentido amplo, envolve um processo de desenvolvimento das capacidades não apenas intelectuais, mas também físicas e morais da pessoa, de modo a promover, concomitantemente, a constituição plena de sua individualidade e prepará-la para a participação na vida social. (CABRAL, 2020) Para a delimitação de seu conteúdo normativo, nesse sentido, não é possível desconsiderar o meio em que será desenvolvida, os interesses políticos dominantes e o modelo de formação buscada, de acordo com o tipo ideal de sociedade e indivíduo a que se destina.

O direito à educação (dever ser), genericamente formulado, em termos universais, como positivado no ordenamento jurídico internacional e nacional, será moldado, então, de acordo com a análise feita no Capítulo 1, segundo a racionalidade neoliberal. Conforme a lógica vigente no sistema de governança global da ONU, a educação para a democracia e/ou educação para a cidadania global tem por finalidade “empoderar” e capacitar o indivíduo para atuação, no sistema econômico capitalista. A educação é marcada, pois, pelos atributos da eficiência, utilidade e flexibilidade, sem avançar do horizonte de possibilidades e dos imperativos dessa estrutura social, estando a ela conformado.

Todavia, esse discurso, embora hegemônico, não é o único existente. Segundo Martins, “todos educam para a cidadania”:

(...) toda proposta educativa projeta um modelo ideal de ser humano a ser formado, sejam as adequadas à concepção de mundo hegemônica, sejam as que a ela se opõe. Nessas projeções está implícita, consciente ou inconscientemente, uma concepção de indivíduo inserido em uma formação social, isto é, um arquétipo de cidadão, do que resulta falsa a tese hoje muito difundida de que se deve educar para a cidadania. O que está em questão é sobre qual cidadania se está a falar e cada uma delas guarda sentidos e significados diversos, que orientam processos educativos escolares e não escolares (MARTINS, 2019, p. 163).

Como visto no Capítulo 1, o modelo ideal de ser humano buscado pela UNESCO, o cidadão global, deverá nutrir, por meio de uma pedagogia transformadora “maior consciência sobre questões da vida real e das circunstâncias que as cercam”; “mudanças no âmbito local que podem influenciar o âmbito global por meio de estratégias e métodos participativos”; e aumento da “relevância da educação dentro e fora da sala de aula”, engajando “partes interessadas da comunidade mais ampla, que também fazem parte do ambiente e do processo

de aprendizagem”, vinculando “o local ao global e o nacional ao internacional” (UNESCO, 2015a, p. 14).

Assim, em busca de um discurso localizado de promoção da ECG, merece destaque o Encontro Regional para a América Latina e o Caribe da Rede de Educação para a Cidadania Global ‘Rumo a um mundo sem muros: educação para a cidadania global no ODS 4 - Agenda 2030’, realizado em outubro de 2017, no Chile, organizado pela Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC / UNESCO Santiago) e o Centro de Educação da Ásia-Pacífico para o Entendimento Internacional (APCEIU), em colaboração com o Observatório Chileno de Políticas Educacionais da Universidade do Chile (OPECH) (OREALC, 2018, p. 3).

Nesse encontro, pensadores e ativistas da região, ligados a organizações da sociedade civil, instituições educacionais, movimentos sociais e órgãos governamentais, pontuaram a necessidade de revisão do modelo escolar, herdado da modernidade, orientado “fundamentalmente para um projeto de sociedade pautado por uma concepção reducionista de progresso, vinculado ao desenvolvimento industrial” e à civilidade ocidental (OREALC, 2018, p. 3 e 12).

Do mesmo modo que as especificidades da América Latina e do Caribe não podem ser olvidadas, o cenário atual, imposto pela globalização, não pode ser ignorado. Nele, impera a “hegemonia mundial do capital financeiro, que reproduz as desigualdades históricas e as diferentes formas de exclusão de minorias que, enfim, são a maioria das pessoas”:

Na América Latina e no Caribe existem intensas formas de desigualdade e exclusão econômica, política e cultural, porque a globalização neoliberal veio como uma imposição de cima e não resultou de um verdadeiro diálogo econômico, político ou cultural. Uma análise crítica dos fatores históricos e contemporâneos das condições econômicas e políticas subjacentes às contradições e tensões entre os países foi feita e é necessária, juntamente com o estudo de formas de superar essas contradições. (...) A globalização predominante na ALC tem se manifestado como homogeneização, epistemicídio e exploração (OREALC, 2018, p. 8).

Nota-se, do fragmento anteriormente transcrito, o reconhecimento das contradições oriundas do sistema econômico, político e cultural vigente e uma predisposição à crítica da globalização neoliberal, que vem como uma imposição dos países centrais. Crítica essa, vale lembrar, não presente no discurso universalizante da UNESCO.

No encontro regional, foi colocado “o desafio de repensar os limites impostos à participação das pessoas no diálogo político e cultural aberto”. E a escola foi realçada como um espaço privilegiado para isso. Foi defendido que o estímulo à ECG demanda também a promoção da “descolonização dos sistemas educacionais e que os modos excludentes aí

gerados sejam revistos e modificados hoje (por rendimento, seletividade, circuitos de acesso diferenciais, entre outros) bem como em relações cotidianas que são discriminatórias” (OREALC, 2018, p. 14).

Por fim, foi enfatizada a importância da luta dos excluídos, “nos espaços de educação não formal” como um dos lugares “onde se resolve como construir uma convivência verdadeiramente pacífica e democrática, em um espaço de diálogo onde as pessoas aprendam a exercer os seus direitos e transformar a sociedade” (OREALC, 2018, p. 15), não apenas para aprimorar competências e valores individuais para a competição no mercado, mas sim visando ao desenvolvimento de maneiras coletivas de pensar e agir que possibilitem a emancipação política e humana.

Assim como a escola (educação formal), os movimentos sociais (educação não-formal) expressam os limites e as “contradições da sociedade atual e são, portanto, profundamente educativos uma vez que por sua atuação simultaneamente questionam as estruturas sociais e a educação delas proveniente, oferecendo pistas para novas formas de organização da vida social e da educação.” (DALMAGRO, 2016, p. 70).

Nesse sentido, como apresentado no Capítulo 2, os alunos e alunas que participaram do movimento de ocupação de escolas – como resistência e reação à reorganização escolar, anunciada pelo governo do estado de São Paulo –, desenvolveram “uma forma muito especial de ação coletiva”, “portadora de um gigantesco potencial de aprendizado político”. Produzindo “resultados *estruturais* no plano político-institucional e resultados *subjetivos* no plano da experiência (o que poderia ser chamado de uma dimensão societal)” (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 21 e 28).

Nesse quadro, o presente capítulo, retomando pontos principais dos dois anteriores, apresenta aproximações e divergências entre os discursos, e respectivas práticas, de educação para a democracia, de acordo com o estabelecido pelo direito, internacional e interno (1); as leituras empobrecidas e enviesadas da UNESCO, do Governo de São Paulo e da gestão das escolas públicas (2); as experiências durante as ocupações (3); e o depois das ocupações (4).

3.1. O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Como vimos no Capítulo 1, o DIDH, no âmbito global, em sua origem, não previu expressamente a democracia como um objetivo a ser alcançado por meio da educação. Estabeleceu, entre os fins educacionais, o desenvolvimento pleno da pessoa, a formação para os direitos humanos e liberdades individuais e a capacitação para a participação efetiva numa

sociedade livre. Isso não obsta sua afirmação, na leitura da UNESCO, dentro da perspectiva neoliberal, no âmbito da globalização do capitalismo.

A Constituição da República Federativa do Brasil, por sua vez, ao prever que a organização democrática da sociedade orienta a educação para a capacitação ao exercício da cidadania, traz a relação entre educação e democracia. Contudo, não pode ser ignorado o fato de que tal relação se estabelece na ordem econômica capitalista, o que significa que encontra seus limites na democracia liberal-burguesa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação vigente (Lei Federal nº 13.005/2014) (BRASIL, 2014), vimos também, retomam e reforçam os fundamentos da organização democrática da sociedade brasileira, no capitalismo neoliberal, inserindo-os no campo escolar. A relação entre educação e democracia é renovada com destaque para o princípio da gestão democrática do ensino público.

A gestão democrática do ensino público, como enunciada no Capítulo 2, tem previsão constitucional e sua regulamentação veio com a legislação supramencionada. De acordo com as estratégias traçadas, para que seja atingida, deve compreender: ampliação de programas de apoio e formação de membros de conselhos que componham a estrutura educacional; incentivo à constituição de Fóruns Permanentes de Educação com “o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução” do PNE e dos seus planos de educação; o favorecimento à autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira dos estabelecimentos de ensino; e, destaca-se estímulo à constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, conselhos escolares e conselhos municipais de educação e à “participação de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares” (PNE, Estratégias Meta 19) (BRASIL, 2014).

Traz, portanto, elementos participativos e democráticos à escola, prevendo a possibilidade de atuação estudantil por meio da constituição e o fortalecimento de grêmios.

3.2. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: LEITURAS EMPOBRECIDAS E ENVIESADAS

3.2.1. O discurso neoliberal da UNESCO

A importância de um processo de educação que efetive, em seu cotidiano, os conteúdos que pretende transmitir vem também destacado pela UNESCO. Insiste que a educação para a democracia deve ser ela mesma democrática e baseada na resolução de desacordos e conflitos pelo “uso de métodos não violentos” (UNESCO, 1993).

Afirma, nessa linha, que o ambiente da instituição escolar “deve estar em harmonia com a aplicação de padrões democráticos”; os estabelecimentos de ensino, escolas e salas de aula, devem possibilitar que “a paz, os direitos humanos e a democracia se convertam em prática cotidiana e em algo que se aprende” (UNESCO, 1995, p. 11-12); a gestão escolar deve envolver “professores, alunos, pais e comunidade local como um todo” e deve ser “aprimorada por meio de pesquisas sobre tomada de decisão por todos os envolvidos no processo educacional (governo, professores, pais etc.)” (UNESCO, 1995, p. 13-14).

Isso tudo, porém, não é suficiente para – em nome da construção de uma sociedade democrática – o enfrentamento e superação da lógica de exploração e dos problemas envolvendo desigualdades econômicas e sociais, próprios do capitalismo neoliberal. A democracia a ser incorporada como prática cotidiana é a liberal-burguesa, redefinida pelo capitalismo e reduzida ao liberalismo (WOOD, 2011, p. 201).

A educação para a democracia e, mais tarde, para a cidadania global, é construída em linguagem genérica e plurívoca. Ao mesmo tempo em que é imprecisa em relação aos fins almejados, aos problemas a serem enfrentados e às mudanças a serem realizadas, é permeada pela lógica neoliberal. Essa, aliás, em nenhum momento é atacada pela ECG. Pelo contrário, encontra-se em consonância com as dimensões que irão sustentá-la: habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais compreendidas dentro da perspectiva da formação e conformação do indivíduo às demandas do capital.

A pedagogia, enunciada como transformadora, como visto, encontra seus limites na ausência de definição do ponto de partida, na falta de explicação de como as “estratégias e métodos participativos” se desenvolveriam e na não identificação de quais seriam as “mudanças para melhor” buscadas. Trata-se, portanto, de uma pedagogia “transformadora”, incapaz de desafiar o *status quo*, que permite que o capital permaneça incontestável.

Os indivíduos são, assim, induzidos, por meio da educação, “a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2018, p. 44).

Nesse cenário, “empoderar alunos e torná-los cidadãos globais responsáveis” (UNESCO, 2015a, p. 8) nada mais é do que preparar o indivíduo para que se torne o trabalhador flexível e útil para a reprodução do sistema capitalista. A responsabilidade por eventuais fracassos é depositada única e exclusivamente nas habilidades individuais. Essas, se bem desenvolvidas, de acordo com a lógica propugnada pela agência da ONU, serão capazes de “preparar os cidadãos para que saibam lidar com situações difíceis e incertas e para autonomia e responsabilidade pessoais” (UNESCO, 1995, p.8). Logo, a emancipação do cidadão é subvertida pela preparação do sujeito adaptável à racionalidade neoliberal, garantindo a sobrevivência num cenário de incertezas.

É por isso que Mézáros defende que, “no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. Em outras palavras, eles devem “abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2018, p. 45). O filósofo húngaro reconhece, ainda, que os “jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares” (MÉSZÁROS, 2018, p. 54).

Diante disso, justifica-se o olhar para o movimento de ocupações de escola não apenas como uma forma de luta pela educação escolar, mas também como o meio pelo qual os estudantes puderam aprender, na prática, uma nova forma de gestão daquele espaço, por meio da divisão de tarefas, participação em oficinas e atividades formativas e recreativas e realização de reuniões e assembleias.

Desenvolveram, durante e depois do movimento de ocupação de escolas, “habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais” (UNESCO, 2015a; UNESCO 2016) que podem se apropriar da linguagem plurívoca e genérica adotada pela UNESCO, conforme indicamos nas próximas seções e subseções.

3.2.2. A gestão (anti)democrática do ensino público

Seguindo o ordenamento jurídico-educacional, a educação brasileira, especificamente a de São Paulo, pode ser orientada aos objetivos que lhe são atribuídos, conforme a leitura hegemônica neoliberal. De qualquer forma, em sua organização e prática, acaba

empobrecendo de sentidos, ou mesmo afrontando, as normas aplicáveis referentes à diretriz democrática.

3.2.2.1. Imposição da reorganização escolar pelo governo de São Paulo

A maneira como a o projeto de reorganização escolar foi divulgado e o seu conteúdo causaram indignação nos estudantes. Como descrito no Capítulo 2, alunas e alunos tomaram as ruas, denunciando o déficit democrático daquilo que vinha como imposição. O princípio da gestão democrática, previsto constitucionalmente, na LDB (BRASIL, 1996) e regulamentado pelo PNE (BRASIL, 2014), foi esvaziado de sentido. A comunidade escolar não foi convocada a participar da construção da política pública anunciada, que implicaria no encerramento de ciclos, no fechamento de mais de 90 (noventa) escolas e na transferência de milhares de alunos. Eis o problema encarado pelos estudantes como comum.

Para ser solucionado, de acordo com o discurso do UNESCO, demandaria do cidadão global, além de habilidades cognitivas “para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões”; habilidades não cognitivas “incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas” e “capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo” (UNESCO, 2015a, p. 9 e 17).

Os estudantes iniciaram um processo de análise crítica dos impactos que a reorganização traria para suas realidades. O discurso do governo, de melhoria do rendimento em escolas de ciclo único, não convenceu. Alunas e alunos entenderam aquela medida como uma forma de corte de verbas. Como apresentado no Capítulo 2, na perspectiva de alguns entrevistados, a educação pública, que convive com a falta de professores e estrutura precarizada, não precisava de cortes, mas sim de investimentos.

Entre os estudantes que decidiram ocupar suas escolas nasceu um sentimento de solidariedade e consciência coletiva. Eles desenvolveram habilidades como: i) empatia, a partir do momento que alunos que não seriam impactados diretamente pela política anunciada se uniram àqueles que sofreriam com o fechamento de escolas e encerramento de ciclos; ii) resolução de conflitos, com os quais foram se deparando na medida em que tomavam consciência do que estava acontecendo; iii) comunicação e aptidões de construção de redes e de interação com pessoas com diferentes experiências – ao terem contato com as experiências

de luta de seus professores e de movimentos sociais; estudantes não politizados que se aproximaram daqueles politizados; alunos que não tinham representação estudantil em suas escolas e aprenderam com alunos envolvidos ativamente em grêmios estudantis e centros acadêmicos, que tinham experiência de luta e já haviam participado de outras manifestações e movimentos sociais –, diferentes origens (estudantes do interior do estado se espelharam nas ações dos estudantes da capital e os da periferia tentaram acompanhar as ações desenvolvidas no centro), culturas (música, arte, dança, culinária) e perspectivas (oficinas, rodas de conversa, debates, reuniões e assembleias).

Eis o discurso genérico da UNESCO quanto ao desenvolvimento de competências socioemocionais passível de ressignificação pela realidade da luta estudantil. Luta pelo direito de ser ouvido, pelo direito de ter voz, de poder participar e opinar sobre uma medida que impactaria diretamente no acesso ao direito à educação. Seja porque a escola em que estudava iria fechar; o turno em que estudava deixaria de existir; ou, mesmo continuando na mesma escola, enfrentaria a superlotação de salas, pois a turma em que estudava receberia os alunos que foram deslocados. Tudo isso somado à qualidade da educação que já era precária. A despersonalização reduzida a simples números. O sentimento foi de revolta. A necessidade era de investimentos na educação, melhoria da infraestrutura das escolas, contratação de mais professores e não de fechamento de turnos, escolas, realocação de alunos e superlotação de salas.

Como pontuado por Nina, na Escola da Zona Sul, já não tinham: “papel higiênico no banheiro”, “porta no banheiro”, “sabonete pra lavar as mãos” (Nina, p. 4). E tinham: sala de aula com carteiras quebradas; “computadores na sala da informática”, mas não podiam entrar; “Biblioteca com vários e vários livros, mas nenhum podia pegar emprestado” (Nina, p. 5-6). E apesar de toda a situação de precarização, que demandaria investimentos públicos, o governador anunciou uma reorganização que não seria boa, “porque ia deslocar muitos alunos pra escola longe, e também professor ia ficar muito prejudicado com isso” (Nina, p. 4).

O que o governo não esperava era que a revolta dos estudantes fosse além das mobilizações de rua.

3.2.2.2. A gestão autoritária ou apenas “formalmente democrática” da escola

Mariano Fernández Enguita, ao tratar das relações sociais da educação, aponta a “obsessão pela manutenção da ordem” como uma das características que as escolas têm em comum. A aceitação da autoridade é tida como “parte da transição à vida adulta”, “necessária

para uma presença não conflitiva”, como base “para a aceitação da autoridade no local de trabalho” (ENGUIITA, 1989, p. 163 e 164). E, ainda:

Subsidiário, mas não carente de importância, é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si mesmo e a auto-estima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela (ENGUIITA, 1989, p. 165).

O exercício desse tipo de autoridade aparece na descrição realizada pelas pessoas entrevistadas quanto às práticas adotadas pela diretora da Escola do Centro. Assim, das 04 (quatro) escolas ocupadas, cujos dados foram obtidos por meios das entrevistas realizadas, era visível a gestão claramente autoritária, a que estavam submetidos alunos e professores da Escola do Centro, tanto pelas privações de direitos impostas aos estudantes (exemplificada pela impossibilidade de ter grêmio), como pela perseguição direcionada a alunos e professores que não agiam de acordo com os desígnios da diretora.

Conforme apresentado no Capítulo 2, de acordo com o relato das pessoas entrevistadas, as situações enfrentadas iam desde: i) episódios de abuso de poder como: dispensar (sem informar aos pais) aluno menor de idade que chegou à escola sem uniforme; tomar posse de bens pessoais de aluno (como celular, fone de ouvido); não permitir a entrada, na segunda aula, de aluno que chegou atrasado; ameaçar de expulsão, tirar nota e chamar os pais diante de situações que, no entendimento da diretora, eram inadequadas; ii) privação de direitos como: proibição de constituição de grêmio estudantil e de realização de atividades culturais, demonstrando, portanto, resistência ao exercício da cidadania e à construção do senso crítico, por parte dos alunos; iii) perseguição e humilhação de professores; até iv) posturas racistas, preconceituosas e estereotipadas em relação a “alunos pretos” (Suellen, p. 3) ou que “tinham personalidade diferente” (Suellen, p. 3) e/ou que moravam em regiões afastadas do Centro da cidade (André, p. 2).

As atitudes acima descritas evidenciam o desrespeito: aos direitos humanos fundamentais e à compreensão e tolerância, previstos como fins da educação; e ao princípio da gestão democrática do ensino público. Traduzem-se em normas e comportamentos sociais que não contribuem para o desenvolvimento de sociedades democráticas.

Se, como exposto pela UNESCO, “como as escolas são gerenciadas, quem tem voz, como os conflitos são tratados, ensinam muito a crianças e jovens” (UNESCO, 2012, p. 4), as abordagens utilizadas pela direção, além de não ensinarem os alunos a resolverem desacordos e conflitos pelo uso de métodos não violentos, buscavam, por meio do autoritarismo, moldar corpos dóceis, que têm medo de reagir e de se expressar. Assim, os fins da educação

republicana – pessoa, trabalhador e cidadão – foram reduzidos a um só. Apenas treinar para a submissão e adequação à autoridade, respeitando a hierarquia.

Essa postura extremamente autoritária da diretora parece ter “funcionado” por mais de 10 (dez) anos. Até que, em 2015, como relatado por Ana, ex-alunos disseram: “Vocês fizeram o que a nossa geração não teve coragem de fazer. Vocês fizeram o que a gente não conseguiu fazer.” (Ana, p. 32).

O que a geração de 2015 fez, ao conseguir a destituição da diretora do cargo, foi fruto de um processo de luta, de entendimento e compreensão sobre a realidade vivida na escola, sobre os direitos que tinham, enquanto estudantes de escola pública, e dos quais estavam sendo privados. Dentre esses, maior destaque foi dado à proibição de constituição de grêmio estudantil.

A partir da substituição da diretora, os estudantes tinham convicção de que as reivindicações que compuseram a pauta interna da Escola do Centro seriam automaticamente atendidas “porque só, só acontecia do jeito que acontecia, errado, do jeito que acontecia, por conta dela” e “qualquer outra pessoa que entrasse ali, com a posição que nós tomamos não teria outra escolha a não ser fazer as coisas da maneira correta, né?! Dentro da lei, dentro dos nossos direitos e afins” (Ana, p. 19).

Embora as outras 03 (três) escolas tivessem grêmio estudantil, este pareceu ser ativo apenas na Escola II da Periferia, tendo, inclusive, representado papel de destaque quanto à decisão pela ocupação.

Como pontuado pelo Professor Breno, do ponto de vista formal, a Escola II da Periferia, “sempre teve uma gestão que, da boca pra fora, se diz democrática em relação à participação dos professores, dos estudantes”. Tendo sido pontuado, na fala dele, a inexistência de perseguição direta a professores, por exemplo, em relação à participação em greves, paralizações e mobilizações. (Breno, p. 1).

Na Escola I da Periferia chama a atenção a maneira como os estudantes eram divididos em turmas, conforme rótulos dicotômicos (alunos que não eram considerados bons, que faziam bagunça e tinham déficit de atenção eram agrupados em uma mesma turma e esta era considerada a pior sala; “alunos super interessados” eram agrupados em outra, o meio impulsionava à busca por conhecimento e aproximava os estudantes dos professores). Quanto à postura da direção, foi trazida no episódio vivido por Cleissa, impedida pela diretora de levar membros de partido político para que conversassem com os estudantes, sob o argumento de que só permitiria a entrada de participantes de outro grupo (Cleissa, p. 4).

Por fim, na Escola da Zona Sul, os alunos queriam que os professores e a diretora da escola “fosse mais aberta com os alunos”, pois tinha muitas coisas com as quais os estudantes não concordavam como: poder “sair pra beber água, sair pra ir ao banheiro”, quando tinham vontade, e ter acesso à Biblioteca da escola e à informática (Nina, p. 5-6). Tudo isso refletia em um sentimento de não pertencimento, de que “aquele lugar não é deles” (Nina, p. 13).

Eis as diferentes realidades trazidas pelas pessoas entrevistadas: o autoritarismo da direção da Escola do Centro, refletido em relações humanas degradadas; a gestão “formalmente democrática” das demais escolas; o desrespeito; a divisão de alunos em turmas, conforme rótulos dicotômicos; a falta de representatividade; o espaço físico precarizado; e o sentimento de não pertencimento.

3.2.2.3. A impossibilidade de organização em grêmios estudantis e o desconhecimento da existência de entidades representativas dos estudantes

O preparo para o exercício da cidadania, assim como a gestão democrática, envolve organização e participação em entidades e em grêmios estudantis. Contudo, isso não era respeitado, principalmente na Escola do Centro.

Como visto no Capítulo 1, o preparo para o exercício da cidadania, como apta a proporcionar a emancipação política e humana, deve começar na escola. Nesse sentido, a Lei nº 7.398/1985 (BRASIL, 1985), dispõe sobre a organização dos estudantes em entidades representativas e grêmios estudantis e o ECA (BRASIL, 1990), em seu Artigo 53, inciso IV, retoma e reforça esse direito de organização. O PNE (BRASIL, 2014), por sua vez, insere o estímulo à constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis como uma das estratégias para se alcançar a meta da gestão democrática do ensino.

A UNESCO, embora não trate, especificamente, da organização dos estudantes em entidades e grêmios, reconhece que: “Jovens não são ‘futuros cidadãos’, mas cidadãos ativos no momento atual”. No entanto, tal reconhecimento é feito para considerá-los como “catalizadores e criadores de demanda, educadores/formadores e fornecedores de subsídios para a concepção, a oferta e a avaliação de programas” (UNESCO, 2015a, p. 23). Logo, o discurso tem caráter tecnicista e não, necessariamente, emancipador.

A mobilização pelo reconhecimento e implementação de um direito reconhecido e assegurado em lei começa, na Escola do Centro, do esforço de alunas e alunos para entender a importância de um grêmios estudantis e do questionamento sobre o porquê da impossibilidade de constituição na escola em que estudavam.

Sobre essa importância, Suellen justifica como um “espaço de voz”, por meio do qual os estudantes têm a possibilidade de passar para a direção o que eles querem. Ela levanta o seguinte contraponto: “se o aluno não tem voz, do que é a escola, se a escola só existe por conta dos alunos?” (Suellen, p. 10). Na mesma linha, Nina defende que: a escola “é de maioria dos alunos”. “Logo, os alunos têm que tomar a frente” dessa escola, têm que estar “envolvidos com tudo o que acontece”, com a organização e “têm que se sentir parte da escola” e o grêmio seria, segundo ela, o espaço para isso (Nina, p. 13).

No mesmo sentido, Arelaro, Jacomini e Carneiro destacam:

Em uma instituição em que os estudantes devem ser a sua razão-fim, a organização e a participação deles no processo educativo são fundamentais para a realização da finalidade da educação escolar. Assim, proporcionar a participação paritária nas instâncias de democracia representativa e a organização em entidades como grêmios ou similares, de forma autônoma, sem a tutela do Estado, é fundamental para a efetividade da gestão democrática na educação (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1148).

Além da importância do grêmio merece destaque as entidades que deveriam representar os interesses dos estudantes, como a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) e a UNE (União Nacional dos Estudantes).

Por meio das entrevistas realizadas foi possível perceber que muitos dos estudantes só descobriram a existência dessas entidades durante as ocupações. No caso de Cleissa, tal descoberta ocorreu quando a diretora a proibiu de levar membros do partido do qual havia se aproximado para conversar com os demais estudantes. Autorizaria apenas a entrada de representantes da UBES ou da UNE (Cleissa, p. 4).

Sol se refere a essas entidades como não sendo “muito orgânica com os estudantes e, e mesmo tem alguns métodos que o pessoal não gosta muito”. Além disso, se aproximaram das ocupações querendo mandar, querendo tomar a frente do movimento, o que foi visto com maus olhos pelos estudantes (Sol, p. 14).

Gabriel também demonstrou desconforto com relação à postura das entidades representativas do interesse dos estudantes dizendo que:

Eles queriam meter a bandeira deles lá na frente do portão da escola. Chegou dando ordem de que aqui tinha que ser assim. E ali tinha que ser assado e não sei o que e não sei o que. Ai nós olhou bem, assim, e falou: “Mano, quem que é esses caras? Nunca veio aqui, nunca ajudou nada, nunca, sei lá, fez uma reunião com o grêmio estudantil e quer colar aqui na ocupação dando ordem?” E aí falou: “Não, aqui tá acontecendo da nossa forma, é a nossa autogestão, a gente tá... tá lidando dessa forma, vocês são bem vindos, se tiver pra somar, mas se quise vim aqui dando ordem, o portão é ali, vocês podem sair por onde vocês entrou e tal. E eles foram embora (risos) (E8, p. 20).

Logo, assim como uma escola sem grêmio é uma escola que impossibilita que os interesses dos alunos estejam representados, uma entidade como a UBES, que nunca se fez presente no dia a dia dos estudantes de escolas públicas, também gera o sentimento de falta de representatividade.

Em última análise, essas situações, além de não favorecerem o preparo para o exercício da cidadania, comprometem a consecução do princípio da gestão democrática ao afastarem o estudante da experiência de participação em instâncias de democracia representativa, podendo refletir no distanciamento e desinteresse em assuntos e decisões políticas, em outros âmbitos da vida.

3.2.2.4. O desrespeito ao direito de manifestação

Como apresentado no Capítulo 1, as liberdades de manifestação do pensamento e de reunião pacífica são asseguradas constitucionalmente (CF, Artigo 5º, incisos IV e XVI) (BRASIL, 1988). Segundo Sousa, envolvem um dos temas centrais do Estado democrático de direito, pois é por meio do exercício delas que “os cidadãos podem exprimir livremente a sua opinião, criticar o poder, fazer exigências, enfim, erguer a voz contra a injustiça e a opressão. Sem liberdade de reunião e de manifestação não há verdadeira democracia” (SOUSA, 2012, p. 28).

Assim, os estudantes, ao se reunirem na quadra da escola, deixando de entrar na sala de aula, como forma de protesto, expressaram, de maneira pacífica, suas reivindicações e críticas contra as práticas autoritárias que vinham sendo adotadas na Escola do Centro. Ao agirem dessa forma, foram capazes de apresentar posições contra majoritárias que entram em disputa no espaço público e contribuem para o atendimento da vontade dos estudantes. Eis o direito de discordância, exercido de maneira coletiva.

No entanto, a liberdade de expressão e reunião, como exposto no Capítulo 2, foi reprimida pela direção e por professores da escola. De acordo com Raphael e Ana, “a diretora teve aquela postura antidemocrática” de trancar os alunos na quadra (Raphael, p. 3-4), privando-os do “direito de ir e vir, de acessar o banheiro, de beber água”. O discurso de muitos professores foi de ameaça, tentativa de intimidação e desmobilização do movimento. Falavam que “iam suspender os alunos que não entrassem na sala de aula, que iam tirar nota”. Como se o que os estudantes estavam fazendo ali “não fosse legitimado, como se fosse errado, proibido”, como se não tivessem “direito de fazer aquilo”, de “ocupar aquele espaço” (Ana, p. 5).

Já na assembleia em que foi deliberada a ocupação, o posicionamento da direção, em nenhum momento interessada em ouvir o que os estudantes tinham a dizer, foi de “chamar a ronda”, com o intuito de que os alunos fossem para a sala de aula.

Mesmo diante da opressão e das ameaças vindas da direção e dos professores, os estudantes, que haviam entrado no horário normal de aula, não saíram mais. Simplesmente, permaneceram na escola.

Naquele momento, já havia em torno de 20 escolas ocupadas no estado de São Paulo. No entanto, antes mesmo de a primeira escola ter sido ocupada e temendo a ocupação de diretorias de ensino, pelo Sindicato de Professores (APEOESP), a Procuradoria do estado de São Paulo se antecipou e ingressou com um interdito proibitório (TJSP, Interdito Proibitório n. Processo n. 1045195-07.2015.8.26.0053), visando a preservar a posse de bens públicos. Quando as primeiras escolas foram ocupadas, tiveram início, então, disputas judiciais em torno do direito de posse e do direito de manifestação (“posse x manifestação”).

Quanto às questões jurídicas suscitadas pelos direitos de reunião e de manifestação, Sousa explica que, por se tratarem de uma figura central do Estado democrático de direito, “demandam maior atenção por parte dos estudiosos e práticos do direito, para que os direitos e liberdades subjacentes sejam devidamente conciliados com outros direitos e liberdades de cada um, de grupos sociais e da sociedade em geral” (SOUSA, 2012, p. 37-38). No entanto, no presente caso, há de se considerar que o direito de manifestação foi suscitado como forma de defesa em um processo possessório.

A necessidade de maior atenção ficou evidente na mudança de posicionamento do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, ao “romper com o padrão rotineiro das ações de reintegração de posse: o juiz discutiu o conteúdo e a amplitude do direito a manifestação, ainda que para decidir, ao final, que a questão possessória prevaleceria” (TAVOLARI; LESSA; MEDEIROS; MELO; JANUÁRIO, 2018, p. 297).

Quando o Poder Judiciário percebe que o cerne da lide possessória, movida pela Procuradoria Estadual, em face da APEOSP, “não é a proteção da posse, mas uma questão de política pública, funcionando as ordens de reintegração como a proteção jurisdicional de uma decisão estatal que, em tese, haveria de melhor ser discutida com a população” (TJSP, Interdito Proibitório n. 1045195-07.2015.8.26.0053, p. 292), há um “afrouxamento da restrição imposta à liberdade de manifestação”, consistente na:

(...) mudança de entendimento quanto aos sujeitos envolvidos (quem protesta) e do objeto (pelo que se protesta). Se antes as decisões consideravam a Apeoesp a responsável pela organização dos atos, agora, o foco foi deslocado para os estudantes. Pela primeira vez, eles apareceram nos autos não como invasores

anônimos, mas como atores políticos e sujeitos de direito. Enquanto os atos da Apeoesp foram retratados como resistência às decisões do Executivo, no momento em que os estudantes entram em cena, as manifestações ganham significado de reivindicação por participação democrática em processo decisório de uma política pública (TAVOLARI; LESSA; MEDEIROS; MELO; JANUÁRIO, 2018, p. 298).

Essas mudanças de entendimento possibilitaram que as ocupações de escolas, pelos estudantes, não fossem configuradas como invasão, mas sim como exercício da liberdade de manifestação e reivindicação, possibilitando a continuidade e desenvolvimento do movimento.

3.3. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NAS OCUPAÇÕES

A vivência das ocupações implicou, então, uma série de experiências, procedimentos e ações no sentido da educação para a e na democracia. Perfazem um discurso que reconstrói e preenche de sentidos os termos trazidos na legislação e também nos textos da UNESCO.

3.3.1. Protagonismo estudantil

Como apresentado no Capítulo 2, era o “princípio da autonomia” que regia as relações estabelecidas com “atores externos à ocupação” (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 24). Por mais que os estudantes utilizassem referências de outras ocupações, como a divisão de tarefas, a participação em oficinas e a realização de reuniões e assembleias, o poder de decidir e opinar sobre o que estava acontecendo, deveria ser exercido pelos ocupantes daquela escola.

Havia, portanto, uma preocupação muito grande, por parte daquelas e daqueles que ocuparam suas escolas, que o movimento não fosse deslegitimado e recebido pela sociedade como: um ato de invasão, vandalismo, ou bagunça praticado por estudantes; e/ou uma forma de ação articulada por partidos políticos, sindicatos de professores e entidades estudantis (pelas quais os estudantes não se sentiam representados) que estavam cooptando os alunos e se utilizando deles como massa de manobra.

Por isso, conforme enfatizado por Suellen, sempre que aparecia um ou outro partido político na frente da Escola do Centro, “levantando bandeira”, “era uma luta contra o sistema e uma luta contra o outro sistema que queria lá colocar o partido dele na frente” (Suellen, p. 5), querendo levar os créditos pela ocupação que havia sido realizada pelos estudantes e para os estudantes.

Todas as ações, tanto na Escola do Centro, por meio da elaboração de cartas à comunidade externa, como na Escola II da Periferia, por meio do “trabalho de base”, em que alunos e alunas iam de casa em casa explicando o que estavam fazendo e porque estavam ocupando a escola, demonstraram o cuidado que os estudantes tiveram em informar à sociedade os motivos que os levaram a ocupar e que a iniciativa havia partido deles próprios. Com isso, buscavam afastar as notícias negativas veiculadas pela grande mídia, pela força policial, direções de escolas, diretorias de ensino, movimentos conservadores, ou seja, por aqueles que eram contrários ao movimento, de um modo geral.

Assim, as reuniões realizadas na escola, as assembleias, os atos, manifestações de rua, conversas com dirigentes de ensino contaram com a iniciativa e o protagonismo dos próprios estudantes. Eles não negam que receberam apoio de professores, mas esse é destacado como: forma de ilustrar o caminho, levando aos ocupantes acesso a informações em um nível superior (Ana, p. 23); não abandonando o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-se em atividades da ocupação (André, p. 3); ajudando na organização e nas atividades culturais (Suellen, p. 8). Como reforçado por Alecsander: “não quer dizer que eles tomaram as rédeas”, mas sim que eles estavam dispostos a compartilhar as experiências de luta que tiveram enquanto estudantes (“sejam universitários, sejam médios”) (Alecsander, p. 14).

Nesse processo participativo, é possível a apropriação e ressignificação do discurso da UNESCO de que: o aluno é também considerado professor e vice-versa (UNESCO, 1993, p. 14); professores capacitados estavam contribuindo para a preparação de alunos “para a análise crítica” do conteúdo disponível (UNESCO, 1995, p. 14), por meio da colaboração entre professores de diferentes disciplinas, em que os alunos se beneficiaram dessa colaboração (UNESCO, 2016, p. 48).

3.3.2. Participação e gestão democrática:

3.3.2.1. Divisão de tarefas

Dentre as competências a serem desenvolvidas pelo cidadão global, segundo o discurso da UNESCO, está a comportamental. Ao explicar em que consistiria esta capacidade, a organização a relaciona ao agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo. (UNESCO, 2015a, p. 9 e 17).

A partir do momento em que estudantes decidem ocupar suas escolas evidencia-se nas relações estabelecidas entre eles uma forma de agir colaborativa e responsável, visando a encontrar soluções para a realidade que estavam vivendo, de ataque ao ensino e à escola pública. A luta pelo bem coletivo: permanência do turno noturno, na Escola do Centro; permanência de todos os ciclos, na Escola da Zona Sul; e permanência do Ensino Médio nas Escolas I e II da Periferia.

O método utilizado para o início da luta foi manifestações internas, nas quadras e pátios das escolas, seguidos por protestos pelas ruas da cidade. Diante da falta de efetividade, os estudantes decidiram “radicalizar” e seguindo o movimento iniciado na Capital paulista, as correntes e cadeados dos portões das escolas de Campinas começaram a ser trocados por alunas e alunos. Iniciava-se o movimento de ocupação e, com ele, a necessidade de encontrar soluções para os problemas que iam aparecendo no dia a dia, como organização e divisão de tarefas a serem desenvolvidas pelos ocupantes.

Atenção especial foi dada à questão da segurança. Na Escola do Centro, na primeira noite, a preocupação estava em ocupar “pelo menos os quatro cantos do prédio” (Ana, p. 8). Começaram a se sentir responsáveis pelo espaço e se conscientizaram de que, caso aparecesse alguma pichação, por exemplo, teriam que ter condições de identificar quem poderia ter sido o autor. Tinham uma preocupação em evitar que o movimento fosse “desconfigurado e transformado em invasão, em pichação, vandalismo” (Ana, p. 9). Diante disso, definiram que, no início, receberiam apenas alunos, e as entradas e saídas seriam administradas por meio de um “diário de controle” (Ana, p. 9).

Se, para os contrários à ocupação, o movimento desenvolvido pelos jovens se tratava de uma invasão; para os ocupantes, a ideia de invasão estava relacionada a tentativas violentas de reintegração de posse, por parte da polícia, bem como a ações praticadas por movimentos “antidemocráticos, movimentos conservadores da cidade”, e/ou por “estudantes que se aliaram à direção” que se organizaram para tentar a “tomada de volta da escola” (Raphael, p. 6).

Na Escola da Zona Sul, aqueles que eram contrários à ocupação estavam “tentando entrar na escola pra quebrar as coisas e dizer que foram os alunos que ocuparam que quebraram” (Nina, p. 7). Para enfrentar essa situação, sempre ficavam ao menos duas pessoas nos portões para que estranhos não entrassem.

Como enfatizado por Raphael, a organização do que e como seria realizado, em termos de divisão de tarefas, se deu por meio de “um processo muito democrático”, que “foi

muito engrandecedor”, “como cidadão, mesmo” (Raphael, p. 6-7). A “autogestão da escola” foi feita coletivamente, sem hierarquia.

A partir do momento em que conseguiram acessar a cozinha, uma comissão responsável por preparar a comida se formou. Para manter a escola limpa, organizou-se uma comissão da limpeza. Para que se mantivessem informados sobre assuntos externos e para que informações sobre a ocupação fossem divulgadas para o ambiente externo, foi formada uma comissão de comunicação.

Além das equipes de segurança, comida, limpeza e comunicação merecem destaque aquelas que foram criadas para atender à realidade local daquela ocupação em específico. Nesse sentido, na Escola II da Periferia, o contato com a comunidade localizada no entorno da escola se deu por meio do “trabalho de base” (Gabriel, p. 23). Já na Escola do Centro, esse contato foi realizado por meio de Cartas direcionadas à comunidade externa. Em ambos os casos, o objetivo era informar a população sobre os motivos que levaram à ocupação e como esta estava sendo conduzida. Para os estudantes, era importante que a população estivesse do lado deles, naquele momento, evitando distorções realizadas pela “grande mídia burguesa” (Raphael, p. 10 e 13).

A localização do molho de chaves da escola, segundo Alecsander, possibilitou a tomada do controle da escola e o início da percepção de um senso maior de responsabilidade (Alecsander, p. 10).

Na medida em que foram se organizando internamente e se articulando, foram sentindo a autonomia do movimento e foram percebendo que não precisavam “dos adultos ali dizendo” o que era preciso fazer. Eram os estudantes pelos os estudantes e para os estudantes. (Alecsander, p. 10).

A forma espontânea com que a organização da ocupação se desenvolveu foi enfatizada por mais de uma pessoa entrevistada, na medida em que foram “aprendendo e descobrindo as necessidades” foram, também, assumindo responsabilidades (Suellen, p. 7). Cada um pode contribuir com um pouco do que sabia, com alguma habilidade que tinha, como Suellen que disse ter transmitido um pouco do aprendeu com a mãe e avó, em termos de organização, limpeza do espaço e higiene, demonstrando preocupação com o cuidado da escola (Suellen, p. 19-20).

Ainda quanto à divisão de tarefas, é possível notar a preocupação que tiveram para “não dividir por gênero” e que isso “era uma coisa importante” (Sol, p. 7). Na Escola da Zona Sul, as tarefas também foram bem divididas, superando, no geral, preconceitos de gênero

ressalvado que, apenas a questão da segurança acabou ficando a cargo dos meninos (Nina, p. 8).

A abertura da dispensa, na Escola I da Periferia, possibilitou que os ocupantes tivessem conhecimento da existência de comida que nunca havia sido disponibilizada a eles na merenda: “Mas eu nunca comi isso daqui, não sabia que tinha isso daqui” (Cleissa, p. 9).

Ainda sobre a alimentação, na Escola II da Periferia, estabeleceram que fariam almoço para todo mundo que estivesse dentro da escola, mesmo quem não estivesse ajudando e/ou participando da ocupação, pois perceberam a dura realidade de “gente que só vai pra escola por causa da merenda.” (Gabriel, p. 11).

De tudo isso, verifica-se que, da experiência da ocupação e das questões, necessidades e tarefas com que se depararam a partir dela, houve a descoberta e a aprendizagem, na prática, da autogestão.

A autogestão se “criou através do momento”: “a gente precisava que acontecesse essas coisas e a gente mesmo tinha que fazer, então acho que foi aí que surgiu. Não teve alguém que ensinou, ou alguém que fez com que acontecesse. Foi os próprios alunos, mesmo” (Gabriel, p. 6).

Seguindo o modelo que já adotavam no Grêmio – que, segundo Gabriel, na Escola II da Periferia, era considerado um espaço em que não tinha líder, em que não gostavam de usar o termo “presidente” –, tentaram levar a ideia de horizontalidade para o movimento, para que “tivesse um poder autônomo, onde todos decidissem” coletivamente (Gabriel, p. 7).

Deixa transparecer, de qualquer forma, que nem todos os alunos que participaram da ocupação compreendiam essa questão da autogestão e do deixar o coletivo agir: “Eu não sou o chefe”, dizia. E complementava: ‘A gente tem que fazer uma reunião, a gente tem que discutir coletivamente, eu não posso falar que tem que ser assim’ (Gabriel, p. 7).

3.3.2.2. Reuniões e assembleias

O desenvolvimento de habilidades comunicativas para a resolução de conflitos de maneira não violenta também compõe o discurso da UNESCO para a formação do cidadão global (UNESCO, 2015a, p. 9 e 17).

Esse processo comunicativo, baseado na razão – na “força de um bom argumento” –, “é capaz de transformar as preferências individuais e chegar a decisões orientadas para o bem público”, representando a força da democracia participativa “em condições de igualdade, inclusão e transparência” (DELLA PORTA; DIANI, 2006, p. 241)

Nesse sentido, como apresentado no Capítulo 2, houve uma preocupação grande, por parte dos estudantes, para que as decisões fossem tomadas de maneira coletiva. Isso desde as primeiras mobilizações internas. Tanto é que a decisão pela ocupação foi precedida, de um modo geral, por assembleias realizadas na quadra ou no pátio das escolas.

Durante a ocupação, as assembleias e reuniões constituíram o *locus* em que os estudantes debatiam a organização e os rumos do movimento, um momento de muito diálogo, em que sentavam em roda e conversavam. Os assuntos envolviam desde a distribuição das tarefas, realização de atividades e oficinas, até ampliação, ou não, dos assuntos pautados nas Cartas Abertas e a resolução de problemas com os quais se deparavam. Como exemplos, na Escola do Centro, foram citados o caso de uma pessoa que estava na ocupação e não oferecia segurança para o grupo e do posicionamento sobre dado tema a ser transmitido para a mídia.

Na Escola da Zona Sul, como explicado por Nina, as reuniões eram frequentes e tinham por objetivo “fazer um balanço do dia”, em que era possível evidenciar a preocupação com o bem estar dos ocupantes e a manutenção de um número mínimo de pessoas na ocupação (Nina, p. 9).

As assembleias e reuniões estiveram presentes, ainda, no momento em que os estudantes deliberaram e decidiram pela desocupação, contando com mais participantes na Escola do Centro e na Escola da Zona Sul. Nas Escolas I e II da Periferia, o movimento já estava enfraquecido, vinham sofrendo atentados e a decisão pela desocupação acabou partindo daqueles que compuseram a linha de frente do movimento.

3.3.2.3. Construção coletiva de pautas internas, para além da reorganização

Extrai-se do discurso da UNESCO a importância de “estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora”; bem como “apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados (UNESCO, 2015a, p. 16).

Desde que a “reorganização” escolar foi anunciada, os estudantes iniciaram um processo de análise crítica dos impactos que aquela decisão, vinda de cima, causaria à realidade deles. O discurso oficial do governo, de melhoria do rendimento em escolas de ciclo único, como dito anteriormente, não convenceu os estudantes. Eles entenderam aquela medida como uma forma de corte de verbas.

Na Escola do Centro, destacamos no Capítulo 2, já havia um movimento interno para entender as “coisas erradas” que estavam acontecendo na escola, associadas à gestão autoritária da diretora. A pauta interna foi, então, somada à reorganização.

Para que pudessem ter conhecimento sobre os direitos que tinham e que estavam sendo privados, além do apoio dos professores que estavam apoiando o movimento, os estudantes contaram com a ajuda de advogada. Essa foi responsável pela orientação quanto aos direitos que tinham, sobre o que poderia ser feito para que o movimento fosse mais eficaz, pautado no que as escolas da capital paulista estavam fazendo. Diante disso, começaram, então, a redigir cartas abertas em que colocavam a posição dos estudantes sobre a situação, faziam as exigências do que queriam que fosse mudado e realizavam o protocolo junto à Diretoria de ensino (Ana, p. 10).

Aproveitaram aquele “espaço de voz” para colocar, em objetivos extras, considerações específicas sobre a escola em que estudavam, como o direito de ter grêmio estudantil (Ana, p. 10). A constituição do grêmio foi colocada como pauta importante, pois identificaram nele o espaço por meio do qual os alunos poderiam fazer parte da construção da escola (Suellen, p. 10).

Como enfatizado por Ana, foi durante a ocupação que os estudantes começaram a questionar a postura da diretora e se deram conta do regime “super autoritário” em que viviam na escola, revelado a partir das situações “esquisitas” já mencionadas, envolvendo ameaças e prática de sanções administrativas e pedagógicas, incluindo suspensões e expulsões. Outras questões foram levantadas, como a falta de “transparência sobre a verba que chegava até o colégio” e o fato de nenhum aluno participar da “reunião de pais e mestres”. Práticas até então naturalizadas que começaram a ser questionadas durante a ocupação (Ana p. 11). A forma criativa, desenvolvida pelos estudantes, de enfrentar o problema interno vivido, foi trazê-lo à pauta de reivindicações. A substituição da diretora se tornou pauta da ocupação, juntamente com a reivindicação dos direitos que estavam sendo privados (Ana, p. 11). E o objetivo almejado foi alcançado.

A prática de cartas abertas também foi adotada na Escola I da Periferia. Como a escola seria diretamente impactada com o encerramento do Ensino Médio e do noturno, logo de início a principal reivindicação estava atrelada à reorganização escolar. Com o fechamento de escolas e o deslocamento de alunos, salas ficariam mais lotadas do que já eram. Falta de abertura ao diálogo, por parte da direção, também era algo que incomodava os alunos. Buscaram resguardar que ninguém fosse perseguido ou prejudicado.

Apenas na Escola II da Periferia, como vimos no Capítulo 2, não foram levantadas pautas específicas da escola, além da reorganização que implicaria no fechamento do Ensino Médio.

3.3.3. Construção do espaço cultural. Para além da grade curricular

Como vimos, a UNESCO defende o engajamento do cidadão global “em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas”; bem como o envolvimento de “múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla” (UNESCO, 2015a, p. 16).

Na educação formal, é atribuído ao professor o papel de “guia e facilitador”, responsável por “incentivar os alunos a se envolverem na investigação crítica e apoiar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam mudanças pessoais e sociais positivas” (UNESCO, 2016, p. 51).

Como colocado pelo Professor Anthony, é importante que os estudantes pensem a escola para além do padrão: “Ah, venho pra estudar e ser alguém na vida”. É necessário que os alunos se questionem sobre o significado do processo de formação educacional, o processo pedagógico: “tomar a educação e a escola como um objeto é... do conhecimento.” (Anthony, p. 24).

A fala dos jovens entrevistados evidencia que, para eles, o ambiente escolar, antes da ocupação, “Era puramente uma escola, sala de aula e aulas”. Durante, “virou um espaço cultural, que nunca tinha virado enquanto escola” (Ana, p. 14). Os eventos culturais antes realizados limitavam-se a “Feira de Ciências, uma Festa da Primavera” e “festa de *Halloween*”. Foram considerados, por uma das entrevistadas, como “coisas pra entreter”, que “não davam pra ser chamados de espaços de fala”. E, assim, durante a ocupação, os estudantes foram promovendo as mudanças por eles desejadas, com a ajuda de pessoas externas que propunham a realização de oficinas e atividades culturais, indo ao encontro da intenção dos ocupantes em não deixar o espaço ocioso.

Uma das entrevistadas, como vimos no Capítulo 23, identificou que “teve de tudo, que a gente não tinha quando a escola funcionava” e que “toda essa intervenção” foi benéfica para o conhecimento, para que pudessem ver que “a escola podia ser diferente.” (Suellen, p. 6). Os alunos, antes da ocupação, só tinham festa de *Halloween*, não tinham um evento dedicado, por exemplo, ao dia da Consciência Negra. Em uma escola em que, como apontado por

Suellen, “tinha bastante preto” só foram se deparar com o que “é ensinar e mostrar qual é o seu lugar de verdade” em atividade cultural realizada durante a ocupação (Suellen, p. 15).

As oficinas e atividades foram feitas pensando nos estudantes, tanto para os que estavam envolvidos ativamente na ocupação, como para aqueles que queriam, apenas, participar desses momentos, visitar o espaço e o pessoal.

As atividades desenvolvidas durante a ocupação eram “bem mais atrativas” do que as aulas, pois estavam relacionadas ao interesse dos alunos. Aprenderam sobre a importância da mídia alternativa (Raphael, p. 15). Tiveram rodas de conversa e debates sobre: feminismo, educação. Por meio de jogos, desenvolveram a ideia de educação crítica (Raphael, p. 15). Participaram de eventos como Samba das Meninas e Batalha de Rima (André, p. 8). E, em Oficinas, aprenderam a fazer filtro dos sonhos, camisetas tie dye e tiveram aulas de Karatê, “uma coisa que se mexia e as pessoas interagiam.” (Sol, p. 7-8).

Como apresentado no Capítulo 2, a Escola do Centro contou com muitos voluntários interessados em propor atividades e oficinas, o que fez com que não tivessem dificuldades de manter a escola ativa. Infelizmente, essa não foi a realidade vivida por todas as escolas ocupadas.

Na Escola I da Periferia: havia “troca de ideia” e a preocupação maior estava em “prestar atenção pra ninguém invadir a escola”. Era uma dinâmica diferente. Tentaram fazer algumas disciplinas, palestras, rodas de conversa, “falando sobre orientação sexual e gênero .” (Cleissa, p. 15). Teve Maracatu, mas não tinham tanto acesso cultural como têm hoje (Cleissa, p. 9). A falta de atividades fez com que os alunos perdessem o interesse em ir para escola (Cleissa, p. 16).

Na Escola II da Periferia, a sensação foi a de que: “a escola foi mais ativa na ocupação, não só pros alunos”, mas também para a comunidade. Tal fato foi atribuído, segundo Gabriel, às oficinas, rodas de debate e saraus realizados durante a ocupação. Fizeram oficina de stencil, pintaram camiseta, quadro; sarau de poesia, de música, de apresentação de dança, com hip hop, rap e break em que o ambiente da escola foi ocupado por formas de expressões culturais que são fortes na comunidade local, mas que nunca tinham se feito presentes naquele ambiente escolar.

Todas essas possibilidades vivenciadas durante a ocupação levaram os estudantes a perceber que os interesses deles poderiam, sim, ser levados para dentro da escola. Como se fosse possível naquele ambiente formal ser desenvolvida, também, uma forma de educação não formal e mais flexível, apta a possibilitar a formação de “pessoas engajadas que sabem o

seu lugar, que sabem respeitar o outro, que fazem mudança, que fazem diferente” (Suellen, p. 11).

Pois, como enfatizado por Gabriel, “a educação não tá só na escola. Conhecimento não tá só no professor ali falando”. Toda “cultura que tá envolvida, todo o meio, tudo... Tudo agrega um pouco nessa formação, né?!” Está “na música, no grafite, a arte, a dança. Tudo pode ter um impacto que faça você refletir e parar um pouco pra pensar fora da caixa” (Gabriel, p. 23).

Assim, de acordo com as pessoas entrevistadas, os estudantes fizeram da escola ocupada um espaço cultural, construído coletivamente, com o apoio da comunidade externa. Um espaço que não existia antes, dentro do formato “engessado” das aulas.

Os alunos e alunas desenvolveram, ainda, atividades recreativas e brincadeiras que eram saudáveis para o bom convívio como: guerra de bexiga de água; escutar “música, em caixinha de som”; cantar e tocar violão; os meninos adoravam jogar bola e as meninas vôlei; brincaram de *stop* e de “coisas, assim, pra passar o tempo” (Nina, p. 9).

Tudo isso contribuiu para que os estudantes fossem desenvolvendo uma cultura e um sentimento de pertencimento à escola.

Enquanto a UNESCO relaciona a cultura de pertencimento do cidadão global ao “sentimento de pertencer à comunidade global e à humanidade comum” (UNESCO, 2013, p. 3), “que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade”; os estudantes e as estudantes que ocuparam suas escolas apreenderam, enquanto ocupantes, o que significa se sentir parte da escola, da comunidade escolar.

A cultura de pertencimento escolar, na prática, como apontado por Raphael, envolve uma relação ativa: “Eu entendi que eu já fazia parte da escola e escola de mim, mas que era passivo e tornou ativo, uma relação ativa. E eu queria que todo mundo tivesse aquilo”. Era o início da “transição democrática” dentro da escola, com a troca da diretora e a criação do grêmio (Raphael, p. 23-24).

Para Nina, esse sentimento de pertencimento nasceu com a ocupação, num espaço em que agiam de acordo com as necessidades e responsabilidades que tinham: “o sentimento que a gente teve enquanto a gente tava na ocupação era de que a gente fazia parte daquilo, que a escola era maravilhosa, que era nossa.” (Nina, p. 14) E que depois que você tem esse sentimento “muda tanta coisa, principalmente na educação”.

3.4. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA DEPOIS DAS OCUPAÇÕES

3.4.1. As mudanças ocorridas nas escolas ocupadas

O “engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas”, vimos, é colocado pela UNESCO como um dos objetivos a ser alcançado pela ECG (UNESCO, 2015a, p. 16).

Sem ter acesso a esse discurso, por meio da ação coletiva, os estudantes paulistas, que ocuparam suas escolas, em 2015, mostraram engajamento e conseguiram promover mudanças: a “reorganização” escolar foi suspensa; o Secretário da Educação, Herman Voorwald, se demitiu; e a popularidade do então governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, caiu e não foi mais recuperada.

É verdade, na Escola da Zona Sul, de acordo com o relato de Nina, baseado no que amigas dela que voltaram para escola contaram, não houve mudanças significativas. O retorno “foi muito frustrante, porque, a partir do momento que os professores e a diretoria voltou pra escola, voltou como tudo era antes”. Depararam-se com aquele ambiente: “Cheio de regras. Cheio de: ‘Não faça isso. Não pode isso. Não pode aquilo, né?!’” (Nina, p. 14). Porém, mudanças importantes ocorreram nas demais escolas objeto da presente pesquisa.

Na Escola do Centro, com a destituição da diretora autoritária, teve início o processo de “transição democrática”. Os estudantes constituíram o Estatuto do grêmio estudantil, mobilizaram aqueles interessados para que se organizassem em chapas e foi eleita a primeira chapa.

A convivência passou a ser outra: “a percepção dos alunos, o respeito entre os alunos, os funcionários” e cuidado com a escola passaram a ser diferentes de antes da ocupação (Ana, p. 23). Foram abertos “espaços culturais pra fazer debates e outros tipos de eventos”. E a comunicação “entre alunos e professores ficou muito mais clara” (Ana, p. 24).

Outra coisa que mudou foi a efetivação da possibilidade de alunos que chegam atrasados, para a primeira aula, entrarem na segunda. Tal fato é descrito por Suellen como “tá lá, escrito no papel, quem chega atrasado entra na segunda aula, mas antes não era assim, não”. Ela identifica as mudanças ocorridas como “mais flexível pra gente estudar” (Suellen, p. 12-13).

Na Escola I da Periferia, a narrativa de Cleissa foi no sentido de que a relação com os professores e as “tias da limpeza” mudou, porque os estudantes haviam cuidado daquela escola. Essa relação de cuidado também foi estendida aos próprios estudantes, por meio, por

exemplo, da promoção de debates sobre gênero para atender aos alunos LGBTs, com o intuito de tornar a escola um lugar seguro para essas pessoas (Cleissa, p. 28). A parte ruim foi a perseguição que passou a sofrer da direção, vindo a ocasionar sua mudança de escola.

Já na Escola II da Periferia, Gabriel relatou não ter sido perseguido e ter notado que passou a ter mais voz na escola, depois da ocupação. Quanto à relação entre os alunos, com os professores e com a direção “mudou um pouco, mas bem menos que o necessário”. Atribuiu as mudanças ocorridas ao fato de que “não só a direção, como os professores, e todo o ambiente escolar percebeu que como os alunos têm força” (Gabriel, p. 18).

Essa percepção da força dos estudantes irá refletir, inclusive, em uma mudança no discurso do governo do estado de São Paulo.

3.4.2. A apropriação do discurso da gestão democrática do ensino pelo governo do estado de São Paulo

Segundo Della Porta e Diani, “para avaliar os resultados produzidos por um movimento social é preciso, também, analisar como as leis ou acordos que eles ajudaram a realizar são efetivamente aplicados” (DELLA PORTA; DIANI, 2006, p. 231).

Depois dos movimentos de ocupações de praças e ruas, ao redor do mundo, a ONU, por meio da Primeira Iniciativa Global em Educação, passou a fomentar a formação do cidadão global – a qual foi assumida pela UNESCO, ocasionando uma mudança no discurso da educação para a democracia, tomada pela racionalidade neoliberal. Depois do movimento de ocupações de escola, no estado de São Paulo, o governo também mudou o seu discurso conferindo atenção especial, principalmente, aos grêmios estudantis.

Nesse sentido, é inegável que as reivindicações dos estudantes tornaram relevante o tema da gestão democrática. De acordo com Arelaro, Jacomini e Carneiro: “Grêmios, Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres (APM) se mostraram instituições, embora rudimentares na prática, fundamentais para efetivar uma vida democrática nas escolas” (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1143).

Diante disso, após a suspensão da reorganização escolar, o governo do estado de São Paulo se apropriou do discurso da gestão democrática. Eis o conteúdo presente, até hoje, no site da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE-SP) –

<https://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>⁵, sob o título “Democracia na Educação, Educação para a Democracia”:

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está discutindo a modernização da gestão democrática nas escolas públicas paulistas. A ideia é unir todos os interessados – estudantes, professores/gestores/servidores, pais/responsáveis e sociedade civil – no esforço coletivo de aperfeiçoamento de Grêmios Estudantis, Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres. O objetivo do projeto é ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e de sua comunidade⁶

Sobre o Projeto Gestão Democrática, o site informa que o objetivo “é inscrever os valores da democracia no cotidiano das escolas e nas relações dos elementos que compõem a sua comunidade. Espera-se também dar início a uma nova maneira de se pensar as políticas públicas, com foco na transparência e no diálogo”. Para isso foram previstas as seguintes etapas:

1- Etapa Diagnóstico: Foram realizados 105 grupos de escuta, com cerca de 2.700 representantes da comunidade escolar, 1.500 escolas, em 225 municípios, divididos nos 15 polos do Estado. E 53 entidades com missão ligada à Educação enviaram 1.412 contribuições para o projeto. Estudantes, professores, pais/responsáveis, gestores e servidores participaram do questionário sobre a atuação das três principais instâncias democráticas: Grêmios Estudantis, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM). Foram coletadas 500 mil respostas.

2 - Etapa Local: Cerca de 93% (4.684 escolas) das escolas da rede realizaram o encontro local.

3 - Etapa Regional: Construção de propostas regionais a partir dos resultados dos Encontros Locais, com a participação efetiva da comunidade escolar abrindo uma nova oportunidade para discussão no âmbito das Diretorias de Ensino. Um total de 7.819 participantes, dos quais 4.958 foram de Equipe Gestora e 2.861 servidores da Diretoria de Ensino. Foram inseridas 1.341 propostas na Secretaria Escolar Digital para serem votadas pela comunidade escolar. Cada usuário deveria escolher três, para definir as 10 propostas mais votadas da DE. Foram 794.135 votos, 264.712 votantes e 908 propostas selecionadas para a Etapa Estadual.

4 - Etapa Estadual: As propostas regionais servirão de base para o Encontro Estadual, que terá como foco consolidar propostas para elaboração de um Projeto de Lei e Plano de Fortalecimento da Cultura Democrática, reforçando os valores e práticas da democracia nas escolas e na rede⁷.

Embora as etapas acima elencadas tenham sido traçadas visando ao Encontro Estadual para a elaboração de Projeto de Lei e Plano de Fortalecimento da Cultura Democrática, não há informações no site da Secretaria da Educação quanto à sua efetivação. As últimas informações sobre o assunto datam de 30/11/2017 (<https://www.educacao.sp.gov.br/encontro-estadual-projeto-gestao-democratica>⁸).

⁵ Acesso em 12/01/2021.

⁶ <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>. Acesso em 12/01/2021.

⁷ <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>. Acesso em 12/01/2021.

⁸ Acesso em 13/01/2021.

No ano de 2016, houve, ainda, a aprovação, por meio da Lei nº 16.279, de 08 de julho, do Plano Estadual de Educação. Este replica, basicamente, o texto do Plano Nacional de Educação no que tange à Meta e estratégias para se alcançar a gestão democrática do ensino, com exceção das seguintes previsões: “estabelecer, no prazo de 2 (dois) anos, legislação própria que regulamente a gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino”; “estimular, aperfeiçoar e fortalecer espaços de participação na gestão democrática da educação, assegurando a representação de professores, pais, estudantes, funcionários e sociedade civil organizada”; “implementar, assegurar e fortalecer as relações entre escola, família e sociedade, objetivando maior desenvolvimento nos espaços democráticos de discussão”; e “adequar, no prazo de 2 (dois) anos a partir da promulgação deste PEE, a composição do Conselho Estadual de Educação, garantindo a participação dos diversos segmentos da comunidade educacional” (SÃO PAULO, 2016).

Por meio de pesquisa realizada junto à base virtual de Legislação Paulista, presente no *site* da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, inserindo a palavra-chave “gestão democrática” no campo “Texto para busca”, não foi localizada nenhuma legislação posterior ao PEE tratando sobre o tema da gestão democrática da educação (<https://www.al.sp.gov.br/alesp/pesquisa-legislacao/>⁹). Logo, ao que tudo indica, não foi dado continuidade ao Projeto iniciado em 2016, após o movimento de ocupações de escolas.

Se, por um lado, parece que o Projeto Gestão Democrática foi deixado em segundo plano, por outro se mostra necessário olhar para as mudanças ocorridas quanto à gestão dos grêmios estudantis.

Della Porta e Diani defendem que “qualquer avaliação da importância das mudanças introduzidas” por meio das lutas desenvolvidas por movimentos sociais, “requer uma análise de sua implementação, bem como das transformações no sistema de valores e no comportamento tanto dos cidadãos comuns quanto das elites” (DELLA PORTA; DIANI, 2006, p. 248).

Quanto a esse aspecto, é possível observar nas falas de Sol e do Professor Renato que a importância conferida aos grêmios estudantis veio acompanhada de um discurso que busca se aproveitar do “proto-organismo estudantil” para aproximá-lo da lógica da mentalidade empreendedora, sob a roupagem do desenvolvimento do protagonismo juvenil. Essa apropriação veio, ainda, visando a evitar a ocorrência de novas ocupações.

⁹ Acesso em 01/02/2021.

Sol – estudante que compôs, por mais de um ano, a chapa eleita para o grêmio estudantil de sua escola, que não foi ocupada – notou a aproximação de uma Fundação específica, depois das ocupações, que queria se aproveitar da revolta dos estudantes para os fins do empresariado:

“Os incomodados que mudem o mundo”. É... enfins, o lema deles. E... teve até um período que eu não lembro se foi 2016 ou 2017, que tinha uma certa... como pode se dizer, aliança entre as Secretarias daqui de Campinas com esse Projeto. Que aí teve até uma reunião dos grêmios, que a gente foi. É... acho que era no patrulheiro, alguma coisa assim, que era pra eles... que eles iam falar sobre essa Fundação, sobre como era importante pro determinismo dos jovens, mas era muito nesse sentido de se adaptar e não de transformar, em si. É... mas é isso, assim. Eu senti que depois desse, desse período, mais que os estudantes estavam à frente, teve vários movimentos que surgiram pra... Que questionavam a escola. Enfins, tal como ela hoje, o próprio... A Fundação Neuman, sei lá, o “Todos pela educação”. É... que tentavam se utilizar do proto-organismo dos estudantes, mas se aproveitando dessa revolta que a gente tem, mas pra dirigir pro que eles querem, assim (Sol, p.16).

De acordo com o Professor Renato, com todas as limitações que as ocupações tiveram, elas “aconteceram por causa dos grêmios. Onde tinha grêmio aconteceu as ocupações e onde os grêmios eram melhores as ocupações foram melhores.” Segundo ele, após as ocupações, depois dos governos do PSDB passarem 25 anos sem dar atenção aos grêmios: “Que que o Alckmin fez depois? Atenção total aos grêmios! Vem dinheiro. Vem, tipo, olha, tem plano – eu sou responsável de grêmio da minha escola, professor pra acompanhar o grêmio – tem que eleger... tem um processo eleitoral todo fechado” (Renato, p. 15). E, ainda, há informações sobre investimentos e aproximações realizadas por Fundações:

(...) investe milhares de dinheiros, aí pega aqueles alunos que são super eloquentes, que falam com todo mundo, que são empoderadores e pá, pá, pá. Enfim, mas muda o discurso. E aí o louco é que o grêmio se torna um negócio pra você se autoconstruir. (...) É eu melhorar o meu currículo pra eu ser mais eloquente, eu ser empoderado, pra eu conseguir dialogar com mais gente e conseguir um emprego melhor. É o discurso empreendedor, assim, estrito senso. Eles deixaram os grêmios durante 25 anos abandonados pra voltar e falar: “Não, eu tenho que cooptar eles à direita, pra um discurso empoderador, é... empreendedor”, aliás, né?! É... pra que eles não façam novas ocupações. E vou falar a verdade, tá funcionando que é uma maravilha. O cara faz lá, todo dia, o grêmio tem que preencher uma planilha. Todo dia o grêmio tem que enviar um documento. Não é porque ele tem, é que se ele fizer isso ele recebe cinco mil reais” (Renato, p. 15-16).

E prossegue destacando que “essa é a grande mudança pra democracia, porque os grêmios ganharam poder”:

Eles fazem atividades gigantescas com os grêmios das escolas, tipo assim, mas pro fim que eles querem. Isso, só pra dizer, isso é assumido. Já vi supervisão de ensino da Diretoria Campinas Oeste dizendo: “O objetivo de todo esse trabalho é... com os grêmios é evitar novas ocupações.” Eu ouvi supervisão de ensino dizer isso.” (Renato, p. 16).

Contudo, as mudanças ocorridas estão longe de ser as mudanças que irão proporcionar a emancipação humana e política. Estão, mais uma vez, relacionadas à lógica do empreendedorismo, da adaptabilidade à racionalidade neoliberal.

Assim, embora os estudantes tenham colocado “o dedo na contradição que persiste em nossa recente democracia: autonomia política versus competência técnica”, como defendido por Arelaro, Jacomini e Carneiro, é a “oposição que demanda substância aos seus termos: para além de uma gestão democrática, uma democratização da gestão.” (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1156).

3.4.3. A reorganização escolar velada

Ao tratar sobre a suspensão da reorganização Gabriel disse que: “Na teoria foi adiada e na prática tá acontecendo debaixo dos panos até hoje, né?!” (Gabriel, p. 4).

A REPU, inquieta “com os argumentos da SEE-SP em favor da reorganização escolar” e informada sobre o “fechamento repentino de classes na rede estadual, sobretudo no período noturno”, analisou “os dados de matrícula da rede na transição do ano letivo 2015-2016”. A rede identificou “a existência de uma reorganização velada”, “com o fechamento seletivo de turmas e períodos e o aumento do número de alunos por sala de aula, em clara violação do compromisso de interromper a reorganização assumido pelo governo junto à justiça estadual” (REPU, 2019, p. 195-196).

Das 04 (quatro) escolas objeto da presente pesquisa, não se teve notícias quanto ao fechamento de ciclos, conforme proposto pela reorganização anunciada e “suspensa” em 2015. Contudo, como informado pela Professora Victória, a Escola I da Periferia se tornou escola de ensino integral. Nas palavras dela, esse formato traz uma dualidade muito grande, pois ao mesmo tempo em que reduz o número de alunos por sala, ela exclui aqueles que não dispõem de condições de permanecer na escola em período integral:

(...) é uma escola muito excludente, porque, tem muitos alunos que não podem ficar o dia inteiro na escola e por n razões, né?! Não podem porque ajudam em casa, à tarde. Não podem porque buscam... cuidam do irmão mais novo. Não podem, dependendo da idade, porque já trabalham. Então assim, ela acaba que ela é um modelo escolar que ela é excludente. E aí o quê que acontece, é uma escola que funciona – que aí vem a esquizofrenia do estado – que é uma escola que funciona com salas com 10, 12 alunos e funciona sem ameaça de fechar. Sem ameaça. Diferente de uma escola regular. Então se você for numa escola regular e pegar o Ensino Médio com 20 alunos, você vai ver que a gestão daquela escola tá lidando o tempo todo com pressão da diretoria de ensino que vai fechar, que aquela vai fechar, que vai juntar com outra sala. Então, lida o ano inteiro com essa pressão, que essa sala de aula com 20 alunos vai fechar. Agora numa escola de tempo integral, tudo bem, não tem problema (Professora Victória, p. 20-21).

E prossegue dizendo que uma sala de aula com 25 alunos é o sonho de qualquer professor. No entanto, esse número é atingido por meio da exclusão de uma parcela de alunos que não podem estar lá:

(...) teve muitos alunos que saíram da escola, quando ela virou integral e alunos novinhos, às vezes do 8º ano que falavam: “Professora, é... eu preciso estudar de manhã porque meu irmãozinho estuda de manhã e à tarde eu saio da escola, busco ele e fico com ele à tarde. Então, tem uma série de alunos que colocavam isso, que ajudavam em casa, principalmente Ensino Médio, porque precisa trabalhar. Então, acaba que é um modelo excludente. E a grande questão é que a escola de ensino integral o aluno fica lá o dia inteiro, das 7h às 4h da tarde, mas a escola não tem nenhum investimento a mais. Então de repen... não passa a ser uma escola que tem livros didáticos pra todo mundo, ou que tem computadores, não! É a mesma escola, com a mesma estrutura precária, só que agora com menos alunos e que os alunos vão ficar o dia inteiro (Professora Victória, p. 21).

Destaca que a grade curricular conta com algumas disciplinas diferenciadas, como projeto de vida e orientação de estudos. E conclui a fala enfatizando a perda de alunos:

(...) a gente perdeu muito aluno. Muito, muito, muito aluno. Quantos mais velhos, assim, principalmente ali na periferia, né?! Quanto mais velho, mais as necessidades materiais vão exigindo que eles tomem responsabilidade. Então você vai vendo 9º ano e o Ensino Médio se tornando salas cada vez mais esvaziadas. Por conta disso, porque eles precisam começar a assumir responsabilidades da vida deles, que já não dá mais, que não dá, não tem como o aluno ficar nove horas dentro da escola. (Professora Victória, p. 20-22)

Tudo isso demonstra que o acesso à educação, ao invés de ser ampliado, tem sido cada vez mais e mais reduzido. Seja pelo fechamento de salas, ou pela transformação de escolas de meio período em período integral, excluindo aqueles e aquelas cujas necessidades materiais exigem que assumam, desde cedo, responsabilidades, seja começando a trabalhar desde cedo, seja auxiliando no cuidado dos irmãos mais novos para que a mãe e o pai possam trabalhar. Não há como falar em emancipação humana e política diante dessas condições.

O discurso é reduzido à lógica neoliberal de corte de investimentos públicos e privatização de serviços. O adolescente abandona a escola e terá que aprender, na prática, como sobreviver na sociedade do desemprego, na sociedade da exclusão.

3.4.4. A experiência formativa

Se os “resultados *estruturais* no plano político-institucional”, como apresentados até aqui, demonstram como discursos que poderiam ser democratizantes são cooptados para fins de controle e subjugação, nos resta resgatar os “resultados *subjetivos* no plano da experiência (o que poderia ser chamado de uma dimensão societal)”, a fim de verificar se é possível

extrair da fala das pessoas que participaram das ocupações um discurso representativo de emancipação humana e participação democrática.

Segundo Della Porta e Diani, “a democracia participativa empoderada é inclusiva: requer que todos os cidadãos com interesse nas decisões a serem tomadas sejam incluídos no processo e capazes de expressar sua voz”. O empoderamento dos cidadãos, portanto, garantiria a “melhoria de sua qualidade de vida” (DELLA PORTA; DIANI, 2006, p. 241 e 239).

Como apresentado no Capítulo 2, Ana reconhece que a ocupação faz parte da educação dela, da formação dela durante o Ensino Médio. Foi na ocupação que ela pode perceber o quanto é importante falar sobre as coisas, debater, questionar, conhecer o lugar que ocupa, ter voz ativa e ser ativa sobre as situações que a afetam (Ana, p. 32).

Para André, foi na ocupação que ele abriu os olhos e a cabeça para a formação em nível superior. Até então, ele “não tinha esse desejo, esse interesse, de fazer uma graduação”. Após a ocupação, decidiu: “não, eu quero fazer alguma coisa, eu quero tentar, eu quero ter um futuro”. (André, p. 5). A formação superior é associada à possibilidade de ter um futuro. Como se o diploma fosse garantia de empregabilidade e ascensão social.

Suellen, ao falar da experiência vivida no Ensino Médio traz aspecto importante sobre o reconhecimento de sua própria identidade: “eu sou mulher, eu sou preta, eu sou pobre, e são... e é uma consciência que a gente só tem depois que estuda a nossa posição. E eu aprendi isso.” (Suellen, p. 8). Ela é licenciada em Educação Física e agora está cursando serviço social, nas palavras dela: “pra possibilitar conhecimento: ‘Ei, amigo, amiga, adolescente, criança, você tem direito.’ Falar pros adultos: ‘Vocês têm direitos. Você tem que correr atrás do direito.’ De estudar bem, porque só pessoas ignorantes que fazem o país ser ignorante”. Por reconhecer as dificuldades pelas quais passou e o aprendizado que alcançou, quer poder possibilitar conhecimento:

(...) porque eu sei que tem pessoas, existem pessoas como eu que com certeza vai pegar ônibus uma hora e pouco pra chegar na escola. Vai pegar ônibus uma hora e pouco pra poder chegar na faculdade. Vai trabalhar ao mesmo tempo que estuda. Vai ter dificuldade de material e tudo mais. Eu quero mostrar pra essas pessoas que elas têm oportunidades e que elas têm que buscar os seus direitos, né?! Porque senão nada vai andar, mostrar que tem e que existem pessoas que tentam tirar os nossos direitos e isso não é certo (Suellen, p. 12).

Raphael também acredita que as marcas deixadas pela ocupação fazem parte do processo de aprendizagem dele, que não seguiu um caminho linear, mas que possibilitou que ele participasse do Centro Acadêmico da faculdade em que estuda, apresentando a luta aos estudantes. Atualmente milita em movimentos sociais, é cristão e faz parte de uma ação

evangélica progressista nacional; integra a “unidade popular pelo socialismo”; busca a construção de uma “unidade popular em Campinas”; e, ainda, faz “parte do movimento cicloativista”, utilizando a “bicicleta como meio de transporte” (Raphael, p. 33).

Estudante de educação física, pretende, após a formação no bacharelado também licenciar-se para poder dar aulas. Como professor em escola, almeja “dar uma formação crítica, emancipatória, democrática”, mesmo na Educação Física (Raphael, p. 35).

Alecsander ainda não ingressou no Ensino Superior e explica que “quer entrar numa coisa que eu sei que, que... que vai fazer bem pra minha alma, pro, pro meu coração e pro meu intelecto, entendeu?! Não adianta eu fazer só por fazer, também, né?!” (Alecsander, p.1). Para ele, o que ficou da experiência vivida na ocupação foi a percepção do poder do povo, quando unido, e a importância de monitorar, como cidadão, as posições das instituições e órgãos públicos (Alecsander, p.20).

Para Sol, “foi meio que nesse processo das ocupações” que ela começou a se organizar, que começou a “militar num coletivo de juventude” e se encontra nele até hoje. Como enfatizado no Capítulo 2, é possível perceber o envolvimento político dela desde os tempos de Ensino Médio, ao participar de Projeto de Maracatu, do grêmio estudantil, se interessar e apoiar as ocupações, mesmo a escola dela não tendo sido ocupada. Ela foi uma entrevistada que relacionou todo esse engajamento a um processo de vida, a experiências pelas quais passou, tanto para estudar como para conseguir emprego (Sol, p. 14).

Hoje Sol cursa pedagogia na Unicamp e assume que o fato de ter participado do movimento de ocupação não a influenciou apenas para que continuasse militando, como também a inspirou na escolha do curso pra faculdade, “numa linha de querer entender a escola mais profundamente”. (Sol, p. 19)

Nina sempre quis ser professora. Hoje ela cursa, assim como Sol, Pedagogia na Unicamp. Ela diz que depois da ocupação passou a “acreditar mais na educação”. O movimento deixou para ela o sentimento de esperar: “na vida, nas coisas que a gente acredita”, “muita esperança, comprometimento, autoconhecimento, também”, no sentido de se entender como um ser único, passível de mudanças. Explica que não é militante, mas gosta de olhar para as coisas que estão acontecendo, de participar de debates e protestos: “eu acho importante pra gente ir atrás e conseguir garantir pelo menos os direitos básicos que a gente precisa, né?!” (Nina, p. 19). E finaliza afirmando que a escola é muito antidemocrática. E a ocupação foi um movimento muito importante (Nina, p. 20).

Cleissa ressalta que durante a ocupação teve acesso a muita coisa e que foi depois dessa experiência que ela quis fazer uma faculdade e percebeu a importância de “ocupar” esse

espaço. Ao recordar da fala da professora de Inglês, que esteve presente em alguns momentos da ocupação: “Agora já era, vocês foram picados pela abelhinha do conhecimento, não tem mais volta”, afirma que “foi basicamente isso que aconteceu” (Cleissa, p. 27).

Cleissa traz, ainda, um panorama - sobre as pessoas que participaram da ocupação associando tal fato à mudança de rumo que elas tomaram. Explica que, mesmo às vezes “se tomando por esse sistema que a gente tem que trabalhar, e tudo mais, são pessoas conscientes”, que vão correr atrás de seus direitos, que vão tentar melhorar de vida. “Mesmo sabendo que está sendo impedido por um sistema, isso abriu muito a cabeça” e “salvou, até, algumas vidas”. Como destacado por ela: “Pelo menos salvou a minha”. A ponto de nem se lembrar como ela era antes de viver todas as experiências que as ocupações proporcionaram. Reconhece que só melhorou “como um ser pensante”. E finaliza dizendo: “Foi muita fonte, e eu bebi direto da fonte, assim, do conhecimento, sabe?! Foi incrível, assim” (Cleissa, p. 26-25).

Gabriel, também admite que a experiência da ocupação mudou a vida dele: “Eu acho que, eu só to numa faculdade, claro que tem outros fatores, mas, um dos principais, eu estar hoje em dia numa faculdade federal é por conta da ocupação. Por conta de muita gente que eu conheci lá dentro”. Foi na ocupação que ele descobriu que “existia direito a faculdade pública” (Gabriel, p. 21).

Está cursando Licenciatura em Geografia e confessa estar vivendo momento de questionamentos em relação à docência, pois fica pensando como era quando ele estudava e como está pior a cada dia. As lembranças de “coisas bizarras, horríveis, das discussões com professores dentro da sala de aula.” Levam a uma “crise existencial”. Pensa: “Será que eu tô no caminho certo? Será que Licenciatura... Será que eu vou dar conta de dar aula, numa sala de adolescente rebelde igual eu era?” (Gabriel, p. 22).

A experiência da ocupação, também para Gabriel, integra o processo pessoal de formação. Ele diz buscar hoje mudanças por formas um pouco menos agressivas e do esforço em “deixar sementes”: “Apesar de ser um grãozinho de areia ali que juntou pra formar a praia, eu me sinto um grãozinho de areia importante, tá ligado?!” (Gabriel, p. 20).

Os “resultados *estruturais* no plano político-institucional” não são animadores. Ainda assim, o crescimento e o aprendizado apresentado nas falas acima transcritas possibilitam, sim, considerar que as “sementes” deixadas pelo movimento de ocupações, por meio da formação de cidadãos preocupados com o bem coletivo, conscientes de seus direitos, críticos e que estão sempre em busca do conhecimento, podem representar um tipo de formação para a democracia. Seguindo um caminho não vinculado, diretamente e exclusivamente, à

racionalidade neoliberal, sinalizando para uma possibilidade de emancipação humana e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho percorrido até aqui, vimos que o discurso em defesa da educação para a democracia, tanto no âmbito do direito internacional e nacional, como o propagado pela agência especializada da ONU, a UNESCO, foi sendo modificado de acordo com os interesses políticos dominantes e o modelo de formação buscada, direcionado para o tipo ideal de sociedade e indivíduo almejado.

No início dessa pesquisa, o contato incipiente com os documentos da UNESCO causou a falsa impressão de que ali haveria um discurso preocupado com a emancipação. Tal interpretação foi sendo desmistificada na medida em que se foi aprofundando no fim a que destina.

Essa modificação do sentido educacional escolar não é nova. Como apresentado no início do Capítulo 1, a concepção moderna de escolarização demonstrou preocupação em emancipar o povo, para que os privilégios da nobreza e o absolutismo fossem derrubados, dando espaço para a consolidação da burguesia no poder, por meio do discurso em defesa da democracia.

Contudo, notou-se que o proletariado, quando emancipado, põe em risco os desígnios da burguesia. O discurso muda e a educação conferida à massa passa a ser diferente da direcionada à elite. Assim como a democracia foi e ainda é definida pelo capitalismo, reduzida ao liberalismo, a educação voltada para a classe trabalhadora deixou de ter por objetivo a emancipação humana e política. Tornou-se técnica, restrita à preparação da força de trabalho necessária para atender aos propósitos dos detentores dos meios de produção.

Com a instauração da nova ordem mundial, após a queda do Muro de Berlim, a dissolução da URSS, e o fim da Guerra Fria, viu-se a oportunidade de o sistema econômico, que subsistiu ao conflito, conquistar o mundo. O regime político propugnado como o ideal para isso foi e ainda é a democracia. Teve início, então, a onda de democratização. Para seu sucesso se assumiu que seria necessário o desenvolvimento e consolidação de uma cultura democrática (reduzida ao liberalismo). Assim, a educação para a democracia, no âmbito do sistema de governança global, foi assumida pela UNESCO como forma de contribuir para a transição democrática, especialmente nos países da América Latina e Leste Europeu.

Na época, a pragmática neoliberal já estava presente nos países centrais. Com a globalização do capitalismo, tal lógica chegou aos países periféricos. Isso ocasionou mudanças não apenas econômicas, mas também políticas, sociais e culturais. Com a financeirização do capital em escala global, crescem os índices de desemprego. O trabalho vai

se tornando cada vez mais precário e o cidadão se vê obrigado a se submeter a condições de vida degradantes e a formas de garantir a subsistência por meios desumanos. O diploma deixa de ser sinônimo de empregabilidade e a dinâmica da governança global, despreendida das fronteiras nacionais, leva os cidadãos a sentirem que não estão representados (deixam de ser ouvidos e atendidos em suas necessidades). Esse sentimento de indignação levou jovens e trabalhadores a ocuparem, por exemplo, a *Plaza del Sol*, em *Madrid*, reivindicando *democracia real ya*.

Nesse cenário, a ONU, por meio de seu Secretário-Geral, anunciou a Primeira Iniciativa Global em Educação e a UNESCO assumiu o papel de contribuir com a formação do cidadão global. Os valores, como dito, no início, parecem os mais nobres. Porém, quando nos aprofundamos e identificamos o que se encontra no pano de fundo do cenário principal apresentado, nos deparamos com um discurso contraditório, pois faz uso de palavras e expressões até então utilizadas para fins humanos, que são apropriadas e subvertidas de forma a atender aos interesses da empresa, do mercado, do capital. Não passa, portanto, de um discurso neoliberal que busca, por meio da educação para a cidadania global, transformar, não a sociedade, mas o cidadão, para que ele se adapte e se conforme à realidade, à sociedade do desemprego, do trabalho precarizado, da supressão de direitos (principalmente sociais).

Toda a responsabilidade pelo sucesso é depositada no indivíduo. Por isso, a necessidade de equipá-lo com habilidades, além de cognitivas, socioemocionais e comportamentais.

No Brasil, a Constituição Federal acompanhou a onda de democratização. Ao tratar da educação previu o tripé: formação da pessoa, do cidadão e do trabalhador, respectivamente nas esferas humana, política e econômica. E, ainda, preocupada com a formação humana e cidadã, elencou a gestão democrática do ensino como um dos princípios com base nos quais a educação escolar deve ser ministrada. No entanto, diante da globalização da racionalidade neoliberal, como visto, não restrita ao âmbito econômico, os demais objetivos educacionais foram suplantados. E a educação escolar foi tomada como meio para formar o trabalhador flexível, o empreendedor capaz de sobreviver na sociedade do desemprego. Em nenhum momento o objetivo é criticar o capitalismo e encará-lo como um sistema econômico que gera desigualdades e supressão de direitos das massas.

A lógica neoliberal está presente no campo educacional, no estado de São Paulo, desde a década de 1990. A reorganização escolar, embora tenha se tratado de um projeto anunciado por um governo democraticamente eleito, foi colocada e sentida como imposição. Os principais interessados, os estudantes, não foram ouvidos. Isso, como apresentado no Capítulo

2, gerou revolta e indignação. Os jovens começaram a se mobilizar. Foram para as ruas, protestaram, mas continuaram não sendo ouvidos.

Foi então que decidiram radicalizar e escolas amanheceram ocupadas. A tática logo se espalhou pelo resto do Estado. Como visto, em Campinas, a primeira ocupação ocorreu na Escola do Centro, chegando às Escolas I, II, e da Zona Sul, dias depois. Como apresentado no Capítulo 2, os estudantes aprenderam novas formas de sociabilidade, uns com os outros e com o espaço que estavam ocupando. Cuidaram da escola. Cuidaram de si e dos outros. Preocuparam-se com o coletivo. Mesmo aqueles que não seriam diretamente atingidos pela reorganização se indignaram com a possibilidade de piora, ainda maior, do ensino público e compuseram a luta contra o projeto anunciado.

Dos depoimentos colhidos nota-se que, embora as quatro escolas pertençam à rede pública de ensino estadual paulista, a estrutura física e de gestão entre elas era diferente. Enquanto a Escola do Centro tinha uma gestão claramente autoritária, as demais poderiam ser classificadas como “formalmente democráticas”. Enquanto a Escola do Centro não tinha grêmio estudantil, as demais tinham, mas esse pareceu ser mais ativo na Escola II da Periferia. Foi dele que partiu a iniciativa de ocupar. Na Escola do Centro e da Zona Sul, houve uma ampla preocupação de que professores e adultos não ficassem na escola, estes eram recebidos apenas nos momentos de realização de atividades. Toda a rotina da ocupação foi desenvolvida pelos próprios ocupantes.

Nas Escolas I e II da Periferia, diante do pequeno número de alunos participantes da ocupação e, por questões de segurança, aceitaram a presença de adultos, pais e professores. Esses ajudavam, principalmente, na cozinha. O contato com a comunidade local parece ter sido mais direto nas Escolas da Periferia, contando, inclusive, na Escola II, com a conversa de estudantes com moradores da região, explicando o que eles estavam fazendo (denominado por eles como “trabalho de base”).

Esses estudantes aprenderam a ouvir e a se posicionar. Como dito anteriormente, aprenderam a cuidar da escola e viveram a experiência de ver aquele espaço ocupado pela cultura local, por professores e alunos universitários. Esses contatos possibilitaram que alunas e alunos descobrissem uma realidade muito distante da que um dia imaginaram ter acesso. Tal fato pode ser evidenciado, principalmente, nas falas de Cleissa e Gabriel (estudantes das Escolas I e II da Periferia). A experiência vivida representou, ao mesmo tempo, mudanças nas perspectivas desses jovens quanto à forma como eles passaram a encarar os problemas e quanto à vida em coletividade.

No governo do estado de São Paulo, a bandeira da gestão democrática foi apropriada. Passou-se a dar atenção total aos grêmios. Não como forma de possibilitar sua criação e desenvolvimentos autônomos, mas como meio para controlá-los, visando a evitar que novas ocupações venham a ocorrer.

Embora a construção de uma memória sobre o que foi o movimento de ocupação de escolas, ocorrido em 2015, seja importante para que os estudantes compreendam seu protagonismo na solução de problemas sociais e mudanças necessárias, não são todos que estão dispostos a isso. Os professores entrevistados, de todo modo, demonstraram que contribuem para que o movimento não seja esquecido, falando sobre o assunto em suas aulas, como apresentado no Capítulo 2.

Dentre os elementos comuns nas narrativas das jovens e dos jovens entrevistados estão: preocupação com o desenvolvimento do senso crítico, o ímpeto de se posicionarem e de terem voz. Tais elementos permitem inferir daí a presença do discurso emancipatório, de sair da minoridade, de se valer de seu próprio entendimento.

Logo, os reflexos das ocupações podem não ter sido positivos em todos os âmbitos, mas não é possível negar que a forma como o espaço foi gerido, durante a ocupação, foi democrático. As assembleias e reuniões realizadas, a elaboração das cartas abertas e a construção de pautas internas possibilitaram que os alunos da Escola do Centro conquistassem a substituição da diretora. Os estudantes da Periferia tiveram acesso a pessoas que nunca imaginaram ter e reconhecem o quanto isso mudou a vida deles. A estudante da Zona Sul enfatiza a descoberta do pertencimento. Esses são os valores que realmente importaram para que essas e esses jovens mudassem o rumo de suas vidas. Eles viveram a experiência da educação para e na democracia, durante a ocupação. Isso possibilitou que desenvolvessem o senso crítico e que dessem o rumo que estão dando para suas vidas.

Portanto, o fruto maior das ocupações está no ímpeto de mudança deixado nas jovens e nos jovens que ocuparam suas escolas, que se indignaram, agiram e hoje tentam fazer a diferença no meio em que estão. A vontade de “fazer uma faculdade” surgiu para muitos durante a ocupação. A escolha do curso foi mencionada, por alguns deles, como relacionada à vontade de entender melhor a educação. Dos 09 (nove) jovens entrevistados, 02 (duas) cursam Pedagogia; 01 (um) cursa Licenciatura em Geografia; 02 (duas) cursam designer; 01 (uma) é licenciada em Educação Física e está cursando Serviço Social; 01 (um) acaba de se graduar bacharel em Educação Física; 01 (um) cursa Fisioterapia; e 01 (um), relatou estar sempre estudando e ter interesse em cursar algo que faça bem para a alma, para o coração e para o intelecto. Uma das pessoas entrevistadas apresentou o discurso daqueles que dizem que ser

professor não dá dinheiro. E outro associou o fato de estar fazendo faculdade à possibilidade de uma vida melhor.

Como antecipado no Capítulo 3, os resultados estruturais no plano político-institucional não foram e não são animadores. Ainda assim, o crescimento e o aprendizado apresentado nas falas das jovens e dos jovens entrevistados possibilitam considerar que as “sementes” deixadas pelo movimento de ocupações, por meio da formação de cidadãos preocupados com o bem coletivo, conscientes de seus direitos, críticos e que estão sempre em busca do conhecimento, indicam que a formação para a democracia pode seguir um caminho não vinculado, diretamente e exclusivamente, à racionalidade neoliberal. Aproximando-se da emancipação humana e política.

Talvez seja interessante, daqui a 05 (cinco) anos, entrevistar, novamente, essas jovens e esses jovens, e lhes indagar se mantiveram a fé na mudança, ou se, no fim, foram “engolidos” pelo sistema. Quanto à educação para a democracia no ambiente escolar, diante do cenário de retrocessos em políticas educacionais, esse se coloca como um desafio aberto. Se todos formam para a democracia e para a cidadania, resta saber que tipo ideal de cidadão e de sociedade queremos formar. Se for a voltada para os desígnios do capitalismo, para o empoderamento e formação do indivíduo empreendedor, a educação para a cidadania global, propugnada pela UNESCO parece, de fato, a ideal. Agora, se a busca for por uma educação para a democracia direcionada para a emancipação humana e política o caminho deverá ser construído coletivamente, não apenas pela educação formal, escolar, mas na totalidade das práticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p.1143-1158, out./dez., 2016.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. *Direito à educação e diálogo entre poderes*. 2012. (259 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ADORNO, Theodor *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20/01/2019.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20/01/2019.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 21/01/2019.

_____. *Lei n. 7.398, de 04 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm>. Acesso em: 26/10/2020.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 26/10/2020.

CABRAL, Guilherme Perez. *Educação para a democracia no Brasil*. Fundamentação filosófica a partir de John Dewey e Jürgen Habermas. São Paulo: Alameda, 2017.

CABRAL, Guilherme Perez; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Conteúdo Normativo da Educação Para a Democracia na Perspectiva da Unesco: Um Discurso Apologético do Discurso. *Caderno de Relações Internacionais*, v. 9, n. 17, p. 247-276, jul-dez. 2018.

CABRAL, Guilherme Perez. Aula ministrada na disciplina *Direito Internacional da Educação: da fundamentação à efetividade no contexto brasileiro* do Programa de Pós-

Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 03/03/2020.

CAMPOS, Antônia M; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CARA, Daniel. Contra a Barbárie, o direito à educação. In Fernando Cássio (Org.) *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CASTELLS, Manuel. *Ruptura: a crise da democracia liberal*. Trad. Joana Angélica d'Ávila. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

_____. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O Longo Caminho*. 25. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DAHL, Robert. A. A Democratic Dilemma: System Effectiveness versus Citizen Participation. *Political Science Quarterly*, v. 109, n. 1, p. 23-34, 1994.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. *Trabalho Necessário*. ano 14, n. 25, p. 69-89, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

DELLA PORTA, Donatella; DIANI, Mario. *Social movements: an introduction*. 2. ed. UK: Blackwell Publishing, 2006.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRERIA, Mônica Dias Peregrino. Desigualdade, Juventude e Escola: uma análise de trajetórias institucionais. In: Osmar Fávero e Edwiges Zaccour. (Org.). *Pesquisa em Educação III -série pesquisa em educação*. Niterói: Eduff, 2008, v. 3, p. 113-149.

FULFARO, Ana Carolina de Assis. *Escolas ocupadas e formação política: da luta estudantil à reação conservadora*. 2020. (184 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *Travessia social*. 2016. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/TRAVESSIA-SOCIAL-PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf>. Acesso em 20/01/2021.

GERBAUDO, Paolo. *The Mask and the Flag: Populism, Citizenism and Global Protest*. London: Hurst Publishers, 2017.

GIL, Antonio Carlos. Formulação do Problema. In *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de; PASSOS, Felipe Garcia; CAMPOS, Larissa de; SOUZA, Jaqueline Marinho de Oliveira. A geografia importa: análise da dimensão espacial de duas políticas educacionais no estado de São Paulo, Brasil. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)*. v.14, n.23, jan./abr. 2018, p.158-190.

GREWE, Wilhelm G. *The epochs of international law*. Berlin/New York: De Gruyter, 2000.

HATLEY, J. Universal values as a barrier to the effectiveness of global citizenship education: A multimodal critical discourse analysis. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1), 2019, p. 87–102.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*; Trad. Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

IGREJA, Rebecca Lemos. O Direito como objeto de estudo empírico: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito. In: MACHADO, Maíra Rocha (Org.). *Pesquisar empiricamente o direito*. São Paulo: Rede de Estudos em Direito, 2017. p. 11-37.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In *Immanuel Kant textos seletos*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-116.

KANT DE LIMA, Roberto; LUPETTI BAPTISTA, Bárbara Gomes. Como a Antropologia pode contribuir para a pesquisa jurídica? Um desafio metodológico. *Anuário Antropológico / 2013*, Brasília, UnB, 2014, v. 39, n. 1: 9-37.

KOSKENNIEMI, Martti. *The Politics of International Law*. Oxford, Portland: Hart Publishing, 2011.

KOZICKI; K., CHUEIRI, V. K. Impeachment: a arma nuclear constitucional. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (108), 2019, p. 157-176.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In Sesc São Paulo/CEBRAP (Org). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016. p. 24-41.

LINZ, Juan J. Transiciones a la Democracia. Trad. T. González de la Fé. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 51, p.7-33, Jul./Sep. 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LUPETTI BAPTISTA, Bárbara Gomes. O uso da observação participante em pesquisas realizadas na área do Direito: desafios, limites e possibilidades. In: MACHADO, Maíra Rocha (Org.). *Pesquisar empiricamente o direito*. São Paulo: Rede de Estudos em Direito, 2017. p. 83-118.

MARKOFF, John. Democracia: transformações passadas, desafios presentes e perspectivas futura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 18-50, jan./abr. 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. Todos educam para a cidadania. *Cadernos de Pesquisa*, Maranhão, v. 26, n. 1, p. jan./mar. 2019.

MARTINS, Caio; CORDEIRO, Leonardo; MANDETTA, Luiza; HOTIMSKY, Marcelo. A experiência da Poligremia – autocrítica em busca de um sentido histórico no movimento secundarista. *Passa Palavra*. 21/06/2012. Disponível em: <<https://passapalavra.info/2012/06/60822/>>. Acesso em: 02/01/2021.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Vol. 1. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASSARO, Camilla Marcondes. *Trabalho em tempos de crise: a superexploração do trabalho penal nos Centros de Ressocialização Femininos do Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, p. 369. 2014.

MC FOICE E MARTELO Z.S. *Escola de luta*. YouTube. Postado em: 27/10/2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QvdrLD1RbTI>>. Acesso em: 05/10/2019.

MEDEIROS, Jonas. JANUÁRIO, Adriano. MELO, Rúrion. Introdução. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO Rúrion (Org.) *Ocupar e Resistir* Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019. p. 19-34.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008.

MITIDIERO, Daniel; SARLET, Ingo W.; MARINONI Luiz Guilherme. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2016.

MORESCO, Marcielly C. Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO Rúrion (Org.) *Ocupar e Resistir* Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019. p. 271-290.

NOBRE, Marcos. Apresentação. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO Rúrion (Org.) *Ocupar e Resistir* Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019. p. 7-17.

NÖTHEN, Nicole. *Por uma democracia para a educação: autonomia, liberdade e governo de si nas ocupações secundaristas de São Paulo*. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e

do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC / UNESCO Santiago). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 – Agenda E2030*. Santiago, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265517_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-29994e70-20ce-49b5-969e-0094bffb0a1e>. Acesso em: 18/04/2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Carta das Nações Unidas*, 1945. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm>. Acesso em: 21/01/2019.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em: 21/01/2019.

_____. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em 20/01/2019.

_____. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial*. Nova York, 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html>. Acesso em: 20/04/2020.

_____. *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*. 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm>. Acesso em: 20/04/2020.

_____. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 20/04/2020.

_____. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20/04/2020.

_____. *Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos*. Viena, 1993. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf>. Acesso em 21/01/2019.

_____. *Declaração do Milênio das Nações Unidas*. Nova York, 2000. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>>. Acesso em 20/04/2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*, 1960. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por>. Acesso em 20/04/2020.

_____. *Conferencia (sobre) Cultura democrática y desarrollo: hacia el tercer milenio en América Latina, (informe)*, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000087449_spa>. Acesso em 18/04/2020.

_____. *Declaración de Montevideo: cultura y gobernabilidad democrática*, 1991. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088673_spa?posInSet=1&queryId=715b2c19-7fbb-4166-9c1c-806f9e680453>. Acesso em 18/04/2020.

_____. *Address by Federico Mayor, Director-General of UNESCO, at the opening session of the International Forum on Culture and Democracy*. Praga: UNESCO, 1991a. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000089643?posInSet=1&queryId=a16aa2e8-56ba-4172-9e6e-6f27b5c5d2d8>>. Acesso em 18/04/2020.

_____. *Address by Federico Mayor, Director-General of UNESCO, at the closing session of the International Forum on Culture and Democracy*. Praga: UNESCO, 1991b. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000089645?posInSet=1&queryId=1e099c5d-48b2-485c-99f6-80f49e1fc6b9>>. Acesso em 18/04/2020.

_____. *International Congress on Education for Human Rights and Democracy. Human rights teaching*. vol. VIII. UNESCO: Paris, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161096eo.pdf>>. Acesso em 21/05/2019.

_____. *Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia*. Brasília: UNESCO, 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>>. Acesso em 21/05/2019.

_____. *International Forum on Education for Democracy: report*. (Túnis, 1992) UNESCO, 1995. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101261?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-aab44790-59db-4215-9edb-36ea10c2ae99>>. Acesso em 20/04/2020.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (Jomtien, 1990). Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 21/01/2019.

_____. *Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, 1948 Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em 13/06/2019.

_____. *Education First: The United Nations Secretary-General's Initiative On Education*. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217826?posInSet=1&queryId=9d1fb400-b093-49e7-8b77-d73ac1beef7d>>. Acesso em 18/04/2020.

_____. *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global citizenship education: an emerging perspective*. Seul: UNESCO, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115?posInSet=1&queryId=df8e6fa4-dc9a-428e-b27c-bf89c77505bd>>. Acesso em 18/04/2020.

_____. *Final report: second UNESCO forum on global citizenship Education: building peaceful and sustainable societies*. Paris: UNESCO, 2015b. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232653?posInSet=1&queryId=1ed6ffc3-1cf5-45d0-95c2-9035f50254ae>>. Acesso em 18/04/2020.

_____. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. (2014) Brasília: UNESCO, 2015a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>>. Acesso em 21/05/2019.

_____. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem (2015)*. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826?posInSet=1&queryId=cd839b2b-e141-46a9-8aa2-778544906c86>>. Acesso em 21/05/2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador"*, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm>. Acesso em: 20/01/2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção OIT 169 sobre povos indígenas e tribais*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20/04/2020.

PAIS, Alexandre; COSTA, Marta. An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 01, Vol. 61.1, January 2020, p. 01-16.

PEJOVICH, S. Understanding the transaction costs of transition: It's the culture, stupid. *The Review of Austrian Economics*, 16(4), 347–61, 2003.

PÓ, Marcos Vinicius; YAMADA Erika Mayumi Kasai; XIMENES, Salomão Barros; LOTTA, Gabriela Spanghero; ALMEIDA, Wilson Mesquita. *Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo*. São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC, 2015. Disponível em: <<https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>>. Acesso em 27/11/2020.

PORTAL DE NOTÍCIAS G1. *Campinas tem 11ª escola ocupada por estudantes contra reorganização*, 03/12/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/12/campinas-tem-11-escola-ocupada-por-estudantes-contrareorganizacao.html>>. Acesso em 27/04/2020

PROJETO GRÊMIO EM FORMA. *Caderno Grêmio em Forma*. 2. ed. 2003. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1095.pdf>>. Acesso em: 09/11/2020.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). *Produção do conhecimento e a luta contra a barbárie na educação*. In Fernando Cássio (Org.) *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 193-198.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. *O direito das lutas: democracia, diversidade, multinormatividade*. São Paulo: Editora LiberArs, 2019.

SÁEZ, Manuel Alcántara. Las transiciones a la democracia en España, América Latina y Europa Oriental. Elementos de aproximación a un estudio comparativo, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales* Núm. II. Enero-abril 1992.

SÃO PAULO. *Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015*. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61672-30.11.2015.html>>. Acesso em: 26/10/2020.

_____. *Plano Estadual de Educação (PEE) - Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016*. Aprova o Plano Estadual de Educação de S.Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 26/10/2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

_____. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUSA, Antônio Francisco de. Liberdade de reunião e de manifestação no Estado de Direito. *Direitos fundamentais e Justiça*. ano 6, n. 21, p. 27-38, 2012.

SUPIOT, Alain. A legal perspective on the economic crisis of 2008. *International Labour Review*, v. 149, n. 2, p. 151–162, 2010.

TAVOLARI, Bianca; LESSA, Marília Rolemberg; MEDEIROS, Jonas; MELO, Rúrion e JANUÁRIO, Adriano. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015–2016) Entre a posse e o direito à manifestação. *Novos estud. CEBRAP*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 291-310, mai-ago. 2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO (TJSP). 5ª Vara da Fazenda Pública, Foro Central. Ação Civil Pública n. 1049683-05.2015.8.26.0053. Ministério Público do Estado de São Paulo x Fazenda Pública do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=1H0008N4S0000&processo.foro=53&processo.numero=1049683-05.2015.8.26.0053&uuidCaptcha=sajcaptcha_69c5e7252f44455197a9451314375b60>. Acesso em: 26/10/2020.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO (TJSP). 5ª Vara da Fazenda Pública, Foro Central. Interdito Proibitório n. 1045195-07.2015.8.26.0053. Fazenda Pública do Estado de São Paulo x Apeoesp - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=1H0008J760000&processo.foro=53&processo.numero=1045195-07.2015.8.26.0053&uuidCaptcha=sajcaptcha_6dd97f262e06456ea488abe660006e2a>. Acesso em: 26/10/2020.

TURK, Z'iga. Central and Eastern Europe in transition: an unfinished process? *Wilfried Martens Centre for European Studies*. Published online: 12 December 2014. pp 199-208

WALLERSTEIN, Immanuel. *European universalism: the rhetoric of power*. New York/London: New Press, 2006.

WEIS, Carlos. *Direitos Humanos Contemporâneos*. 2. ed. 2 tiragem. São Paulo: Malheiros, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

XIMENES, Salomão Barros. Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO Rúrion (Org.) *Ocupar e Resistir* Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019. p. 53-74.

ZAKARIA, F. The Rise of Illiberal Democracy. *Foreign Affairs*, v.76, n. 6 nov./dez, 1997.

ANEXOS

ANEXO 01 - ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESTUDANTES)

Qualificação do(a) entrevistado(a): Nome, idade e região de Campinas em que mora. Grau de escolaridade dele(a) e das pessoas que moram com ele(a). Escola em que estudou e participou da ocupação.

Perguntas:

1. A escola e o trabalho:

- 1.1 Em que escola você estudou durante o ensino médio?
- 1.2 Você sabe qual foi o critério para ter sido encaminhado pra lá?
- 1.3 Em que período você estudou?
- 1.4 Era uma escola perto da sua casa?
- 1.5 Você trabalhava enquanto estudava?
- 1.6 Sua escola era um ambiente democrático?
- 1.7 Como era a relação entre alunos, professores e a direção?

2. A reorganização escolar:

- 2.1 Como você recebeu a notícia sobre a reorganização escolar?
- 2.2 Qual foi a sua reação?
- 2.3 A sua escola seria afetada de alguma maneira? Algum ciclo seria encerrado?

3. A primeira ocupação:

- 3.1 Como você ficou sabendo sobre a primeira escola ocupada no estado de São Paulo?
- 3.2 Qual foi a sua reação?
- 3.3 Passou pela sua cabeça fazer o mesmo na sua escola?
- 3.4 O que te levou a ocupar?

4. Vinculação ao movimento:

- 4.1 Você fez parte desde o início da mobilização?

- 4.2 Poderia falar um pouco sobre a sua experiência?
5. Formas de articulação e resistência:
 - 5.1 Como o movimento se articulou?
 - 5.2 Vocês utilizaram o facebook?
 - 5.3 Chegaram a participar de manifestações de rua?
6. Início do processo de ocupação na sua escola:
 - 6.1 Como foi o processo de decisão de ocupar a escola?
 - 6.2 O que você sabia sobre ocupação, antes de ocupar?
 - 6.3 Você teve contato com outras ocupações?
7. Pautas do movimento:
 - 7.1 Quais foram as pautas iniciais?
 - 7.2 Você participou dessa construção?
 - 7.3. Essas pautas sofreram alterações ao longo da ocupação?
 - 7.4 Como os alunos participavam da construção dessas pautas, saberia dizer?

Fique à vontade para falar o que quiser sobre esse assunto.
8. Práticas durante a ocupação:
 - 8.1 Quando surgia um problema, como vocês resolviam? Poderia citar exemplos?
 - 8.2 Como vocês organizavam o dia de vocês, na ocupação?
 - 8.3 Onde vocês aprenderam essa forma de organização? (Chegaram a ter contato com a Cartilha: Como ocupar uma escola? Viram o filme: Revolta dos Pinguins?)
 - 8.4 Como era o controle de entrada e saída, durante a ocupação? Quem podia entrar na escola?
 - 8.5 Que atividades eram realizadas?
 - 8.6 Elas eram organizadas por quem?
 - 8.7 Como era realizada a divisão de tarefas?
 - 8.8 Questões de gênero foram um problema?
 - 8.9 O que motivava a realização de assembleias?
 - 8.10 Elas aconteciam só com os presentes, ou eram designadas com antecedência e havia uma convocação geral para todos os alunos?
 - 8.11 Com que frequência elas aconteciam?

8.11 Como foi o apoio dos professores ao movimento?

9. Interesse nas atividades da ocupação:

9.1 As atividades desenvolvidas eram mais atrativas do que as aulas?

9.2 Você acha que a ocupação atraiu alunos que antes estavam distantes da escola? Se sim, conseguiria mencionar alguns motivos?

10. Relação da ocupação com a comunidade: (o antes e o durante)

10.1 Durante o processo de decisão por ocupar, qual foi a reação:

- i) dos alunos, de um modo geral;
- ii) dos professores;
- iii) da direção;
- iv) das mães e pais?

10.2 Quando a escola foi ocupada, como ficou a relação com:

- i) os alunos que não aderiram;
- ii) os professores, de um modo geral;
- iii) a direção;
- iv) as mães e pais?

10.3 Houve um diálogo entre esses sujeitos sobre os rumos da ocupação?

10.4 Como foi a relação com esses sujeitos durante o período em que a escola esteve ocupada?

10.5 Algum coletivo e/ou partido político tentou se aproximar do movimento? Qual foi a reação dos ocupantes?

11. Liderança do movimento:

Era possível identificar quem estava à frente do movimento na sua escola?

12. Grêmios estudantis:

12.1 Para você, qual a importância de um grêmios estudantis em uma escola?

12.2 Existia grêmios estudantis na sua escola, antes da ocupação? Se sim, como era?

12.3 Como ficou essa questão durante a ocupação?

12.4 E depois da ocupação? Poderia falar um pouco sobre esse assunto?

13. Anúncio da suspensão da reorganização

Qual foi a reação do movimento, de um modo geral, quando o governador informou a suspensão da reorganização?

14. Desocupação:

14.1 Como foi o processo de desocupação?

14.2 Teve assembleia para isso?

14.3 Houve intervenção policial?

14.4 Alunos foram perseguidos?

14.5 Poderia falar um pouco sobre esse assunto?

15. Relação com a escola:

15.1 Como era a sua relação com a escola antes da ocupação? A escola era um ambiente atrativo para você?

15.2 Como você passou a ver a escola durante a ocupação?

15.3 E para você, como foi voltar pra escola depois da ocupação? Você notou alguma mudança?

15.3.1 Houve mudança no comportamento e na relação entre os alunos, professores, mães, pais e a direção?

15.3.2 Você notou mudanças nas aulas, na forma de ensinar, de participar e encarar o ambiente escolar?

15.3.3 Alunos ficaram marcados e foram perseguidos depois da ocupação?

16. Engajamento político:

16.1 Depois da ocupação você chegou a participar de algum ato, se vinculou a algum coletivo, ou movimento estudantil?

16.2 Sabe alguma coisa sobre a tentativa de montar o Movimento Secundarista de Campinas?

16.3 Hoje você faz parte de algum coletivo, movimento estudantil ou partido político?

17. Marcas do movimento:

Passados quase 05 (cinco) anos que a escola em que você estudou foi ocupada, o que ficou, para você, da experiência vivida?

18. Algo a acrescentar:

Há mais algum fato, episódio ou acontecimento que você entenda relevante sobre o qual não conversamos? Se sim, fique à vontade para falar a respeito.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 02 - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORAS E PROFESSORES)

Trajatória do(a) entrevistado(a):

Há quantos anos é professor(a) na rede pública estadual e por quais escolas passou durante esse período?

É professor(a) de qual disciplina?

Em 2015, lecionada em qual escola? O ambiente dessa escola era democrático? (a ideia aqui é saber um pouco da relação entre alunos, professores e direção antes de a escola ser ocupada).

1. A reorganização escolar:

1.1 Você se lembra de quando ficou sabendo sobre a reorganização escolar? Poderia falar um pouco sobre a sua reação, naquele momento? E qual foi a reação dos professores, enquanto classe?

1.2 A escola em que você dava aula seria impactada? Se sim, de que maneira?

1.3 Os alunos perguntaram sobre a “reorganização”, ou foram os professores que tiveram que contar para eles e explicar sobre o que se tratava?

1.4 Nesse primeiro momento foi realizado algum ato? Se sim, poderia falar um pouco a respeito?

2. A primeira escola ocupada no estado:

2.1 Você se lembra de quando ficou sabendo sobre a primeira escola ocupada na capital?

Poderia falar um pouco sobre a sua reação, naquele momento? E qual foi a reação dos professores, enquanto classe?

2.2 Imaginaram que o movimento poderia chegar a Campinas?

3. A primeira escola ocupada em Campinas e seus reflexos:

3.1 Você lembra qual foi a reação dos alunos, professores e da direção quando a primeira escola foi ocupada em Campinas?

3.2 Naquele momento, foi despertado o interesse, nos alunos da escola em que você dava aula, em ocupar?

3.3 A ocupação da escola em que você lecionava partiu dos alunos, ou foi uma construção coletiva entre alunos e professores? Houve resistência por parte da direção? Poderia falar um pouco sobre essa construção e mobilização?

4. Relação da ocupação com a comunidade: (o antes e o durante)

4.1. Qual foi a contribuição dos professores, que apoiaram o movimento, antes de os alunos ocuparem a escola? E durante a ocupação? Vocês tinham livre acesso à escola?

4.2. Houve um diálogo entre alunos, mães, pais, professores e a direção sobre a ocupação? Como foi a relação entre esses sujeitos durante o período em que a escola esteve ocupada?

4.3. Qual foi a reação provocada nos moradores da região em que a escola está localizada?

4.4. A ocupação sofreu invasões e/ou ameaças, tanto da comunidade, como da polícia?

4.5. Saberia dizer se algum coletivo e/ou partido político tentou se aproximar do movimento? Se sim, como isso se deu e qual foi a reação dos alunos?

5. Pautas do movimento:

5.1. Saberia dizer quais foram as pautas iniciais?

5.2. Essas pautas sofreram alterações ao longo da ocupação?

5.3. Como os alunos participavam da construção dessas pautas? Os professores contribuía(m) de alguma maneira para essa construção?

6. Práticas durante a ocupação:

6.1. Quais foram as práticas adotadas durante a ocupação?

6.2. Os professores ajudaram na organização do dia a dia da ocupação?

6.3. Se surgia algum problema, os alunos resolviam sozinhos? Poderia citar alguma situação que tiveram que enfrentar?

6.4. Saberia dizer como eram organizadas e realizadas: i) a divisão de tarefas; ii) as assembleias; e iii) as oficinas?

6.5. Os professores contribuía(m) com alguma(s) dessa(s) atividade(s)? Se sim, poderia dizer como e em que medida?

7. Interesse nas atividades da ocupação:

7.1 Era possível notar um maior interesse, nos alunos, nas atividades desenvolvidas durante a ocupação do que nas aulas?

7.2 Era possível notar a aproximação de alunos que antes estavam distantes da escola? Se sim, conseguiria mencionar alguns motivos?

8. Grêmios estudantis:

8.1 Existia grêmios estudantis na escola em que você lecionava? Se sim, como era?

8.2 O grêmios chegou a ficar à frente da ocupação? Em outras palavras, membros do grêmios compuseram a linha de frente da ocupação?

8.3 E depois da ocupação, como o grêmios ficou?

9. A suspensão da reorganização e a desocupação:

9.1 Por acaso você acompanhou alunos numa Assembleia que teve em São Paulo, em que eles discutiram sobre os rumos das ocupações? Se sim, poderia falar um pouco sobre esse momento?

9.2 Quando o governo do estado de São Paulo anunciou a suspensão da reorganização, qual foi a reação dos alunos?

9.3 Você chegou a acompanhar o processo de desocupação da escola em que dava aula? Se sim, poderia falar um pouco sobre como esse processo se deu?

10. Comparação entre as escolas ocupadas em Campinas:

É possível notar diferenças entre as escolas ocupadas em Campinas? Poderia falar um pouco sobre esse assunto?

11. Relação do aluno com a escola:

11.1 Durante a ocupação foi possível identificar práticas democráticas? Se sim, elas partiram dos próprios alunos ou foram incentivadas pelos professores que estavam apoiando o movimento?

11.2 Após a ocupação, como ficou a relação dos alunos com a escola? Foi possível notar diferença(s) na relação entre alunos, professores e direção?

11.3 Em 2016, após o golpe e com o Temer no poder vieram: a Reforma do Ensino Médio e o congelamento dos gastos públicos com educação. Naquele momento algumas escolas foram ocupadas. Os alunos da escola em que você dava aula tentaram ocupar? Poderia falar um pouco sobre esse assunto?

11.4 Os alunos que estão hoje no Ensino Médio sabem sobre o movimento estudantil ocorrido em 2015? Esse é assunto abordado, de alguma forma, em sala de aula?

12. Engajamento político:

12.1 Depois da primeira onda de ocupações de escolas tentaram consolidar um Movimento Secundarista de Campinas. Saberia dizer algo a respeito? É possível notar uma dificuldade em se formar e consolidar um movimento secundaristas?

12.2 Não sei se ainda tem contato com alunos que participaram do movimento ocorrido em 2015, saberia dizer se hoje fazem parte de algum coletivo, movimento estudantil ou partido político?

13. Gestão democrática:

O princípio da gestão democrática do ensino, previsto na CF, na LDB e no PNE, se verifica na prática? Poderia falar um pouco sobre esse assunto?

14. Marcas do movimento:

Passados quase 05 (cinco) anos da primeira escola ocupada, é possível falar em um legado desse movimento? Se sim, poderia comentar um pouco a respeito?

15. Algo a acrescentar:

Há mais algum fato, episódio ou acontecimento que entenda relevante, sobre o qual não foi realizada nenhuma pergunta? Se sim, fique à vontade para falar a respeito.

Professor(a), muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 03 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Da Governança Global ao Movimento Secundarista em Campinas/SP: discursos sobre a educação para a democracia

Pesquisador: VIVIANE TAVARES LEITE MORENO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 28801419.1.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.439.023

Apresentação do Projeto:

O final do "breve século XX" assiste à queda do Muro de Berlim (em 1989), à desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e ao fim da Guerra-Fria (em 1991). Tem início uma nova ordem mundial, que busca garantir a expansão do capitalismo por meio da instauração e consolidação de regimes democráticos liberais. Isso repercute na produção jurídica internacional referente à promoção da democracia e, destaca-se aqui, da educação para a democracia, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), especificamente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entidade especializada a ela vinculada, que atua na área da cooperação internacional no campo da educação. Nesse contexto, a UNESCO edita os seguintes documentos: "Plano de Ação Mundial em favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia", (1993); "Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia" (1995); "Preparando alunos para os desafios do século XXI" (2015); e, "Tópicos e objetivos de aprendizagem" (2016). Estes, em linhas gerais, fazem referência à promoção de práticas educacionais coerentes com os conteúdos democráticos neles reconhecidos e recomendam o desenvolvimento de métodos pedagógicos e a organização da escola de forma democrática, para além da inclusão de conteúdos escolares. Não se trata, portanto, de uma simples reforma curricular, visto que o processo educacional deve ser por si mesmo um processo democrático e participativo (UNESCO, 1993, p. 09). No cenário de expansão democrática multicontinental, inspirado no direito internacional dos direitos humanos, é

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.439.023

promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que institui um Estado democrático de direito, prevendo amplo rol de direitos humanos fundamentais, dentre os quais a educação. Entretanto, como explica Markoff, passadas três décadas da "onda de democratização" liberal, é possível observar, mesmo em países recém-democratizados, um profundo descontentamento com as práticas democráticas: "(...) a democracia nem sempre entregou o que seus adeptos esperavam dela e nem sempre teve as consequências salutares que seus teóricos previam" (MARKOFF, 2013, p. 20/21). Depois de 30 (trinta) anos da promulgação da Constituição Brasileira, dita "Cidadã", o Estado democrático de direito brasileiro se depara com a ineficiência de políticas públicas que garantam uma educação democrática, voltada à promoção da democracia – como no projeto do governo do estado de São Paulo de fechar escolas e realocar alunos, sem qualquer tipo de diálogo social. Contudo, essa postura tem por resposta o movimento das ocupações das escolas, promovido pelos estudantes secundaristas. Se de um lado vemos que organismos internacionais, como a UNESCO, procuram, por meio da Cooperação Internacional, traçar diretrizes e orientações para a adoção de políticas educacionais pelos Estados-Membros no âmbito da educação para a democracia e, posteriormente, da educação para a cidadania global; por outro vemos posturas estatais como o projeto do governo do estado de São Paulo mencionado anteriormente. Portanto, é possível notar um descompasso entre previsões normativas (estabelecidas em Tratados, Declarações, Planos de Ação Internacionais, bem como na Constituição e legislações locais) e suas aplicações. Assim, a presente pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: em que medida as práticas e narrativas dos participantes das ocupações secundaristas, ocorridas na cidade de Campinas/SP, representam um modelo normativo de "educação para a democracia" e de "gestão democrática do ensino" – previstas no ordenamento jurídico brasileiro –, que se aproxima do conteúdo conferido pela UNESCO, conforme preceitos e diretrizes estabelecidas à "educação para a democracia" e à "educação para a cidadania global" consagrados nos documentos da organização? Parte-se da premissa de que há um descompasso entre o conteúdo normativo da educação para a democracia (estabelecido em Tratados, Declarações, Planos de Ação Internacionais, bem como na Constituição e legislações locais) e sua verificação na realidade fática. Diante disso, a preocupação da presente pesquisa é verificar se, em tempos de crise democrática, o movimento das ocupações secundaristas, ocorrido no estado de São Paulo, e mais especificamente na cidade de Campinas, pode ser pensado como um movimento de ruptura com as práticas educacionais que vinham sendo adotadas, representando, ou não, uma experiência que se aproxima das traçadas pela UNESCO, no que tange a uma educação voltada para a democracia

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.439.023

e/ou para a cidadania global, bem como do princípio de gestão democrática do ensino, consagrado na Constituição Federal.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

"Alunos e professores que participaram do movimento das ocupações secundaristas na cidade de Campinas/SP, nos anos de 2015 e/ou 2016", subentendendo-se que os que não se encaixem nestas condições serão excluídos.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

A presente pesquisa tem por objetivo geral verificar se, e em que medida, as práticas e narrativas dos participantes das ocupações secundaristas, ocorridas na cidade de Campinas/SP, representaram um modelo normativo para a "educação para a democracia" e de "gestão democrática do ensino" – previstas no ordenamento jurídico brasileiro – que se aproxima do conteúdo conferido pela UNESCO, conforme preceitos e diretrizes estabelecidas à "educação para a democracia" e à "educação para a cidadania global" consagrados nos documentos da organização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- i) Delimitar os conceitos, segundo a UNESCO, de "educação para a democracia" e "gestão democrática do ensino", inserido no "Plano de Ação Mundial em favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia" (1993) e na "Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia" (1995), bem como o conceito de "educação para a cidadania global", inserido no "Preparando alunos para os desafios do século XXI" (2015) e nos "Tópicos e objetivos de aprendizagem" (2016).
- ii) Analisar o cenário de descontentamento em relação à democracia e, nesse contexto, apresentar os movimentos de ocupação e outras formas de protesto.
- iii) Reconstruir narrativas, por meio de entrevistas, sobre as Ocupações Secundaristas, no município de Campinas, como forma de protesto contra políticas educacionais apresentadas pelo governo de São Paulo.

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.439.023

iv) Realizar uma análise comparativa e crítica entre o movimento das ocupações secundaristas e as diretrizes nacionais e internacionais que estabelecem a educação voltada para a democracia/cidadania global e a questão da gestão democrática do ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Fazendo uma análise crítica quanto aos riscos envolvidos na participação nesta pesquisa, em consonância com a Resolução 510/2016, do CNS - que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana - não poderá ser descartada a possibilidade de a pessoa entrevistada, ao relatar situações vivenciadas, venha a demonstrar alterações em seu estado de espírito, em decorrência de eventuais lembranças dolorosas e/ou desagradáveis. Caso isso venha a ocorrer, a pesquisadora interromperá imediatamente a entrevista, oferecerá água à pessoa entrevistada e, com empatia, irá conversar com ela e auxiliá-la a retomar o estado de espírito inicial. Na hipótese de as medidas adotadas não serem suficientes, mostrando-se necessário o auxílio de um profissional da área da saúde, a pesquisadora levará, em seu próprio carro, a pessoa entrevistada ao hospital vinculado à PUC-Campinas, e arcará com todos os custos necessários para que o/a participante da pesquisa tenha sua integridade física, psíquica e moral restabelecidas.

BENEFÍCIOS:

Os benefícios da presente pesquisa estão atrelados à possibilidade de os jovens e professores, que participaram das ocupações, ao contribuírem com a (re) construção das narrativas desse movimento, serem levados e, ao mesmo tempo, levarem a comunidade a refletir sobre uma forma de mobilização que, pelo menos aparentemente, teve potencial de fazer frente a uma política pública educacional anunciada pelo governo de forma autoritária. Em tempos em que a educação brasileira é ameaçada: pelo discurso "escola sem partido", por cortes em investimentos em pesquisas e por medidas tomadas sem qualquer tipo de diálogo social, poder fazer uma análise crítica sobre esta realidade e refletir sobre formas de resistir e tentar reverter essas situações poderá servir como um incentivo à participação democrática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

EMENDA E1: Submetida para análise e apreciação, em carta datada de 06/11/2020, como segue:

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.439.023

1. O título da pesquisa fazendo referência à alteração na brochura do projeto, bem como nos documentos: Declaração de Infraestrutura (Anexo 01); Declaração de custos e recursos (Anexo 2); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 03); e Termo de Compromisso para Utilização de Dados (Anexo 04);

2. O meio pelo qual as entrevistas serão realizadas;

3. O número da amostra; e

4. O Cronograma.

A Emenda propõe alteração dos itens acima, estando em conformidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados encontram-se com os ajustes apontados, foram lidos e estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendendo a uma pendência apresentada por este CEP, a pesquisadora procurou alterar o cronograma na Plataforma Brasil (já alterado e aprovado no texto do projeto). No entanto, não obteve êxito em função das funcionalidades do sistema, pois este não permite alterar datas anteriores ao dia da postagem. A pesquisadora apresentou argumentação e fac-símile da tentativa frustrada, o nos leva a acolher a alteração feita apenas no corpo do projeto, dando por APROVADA a inclusão da emenda apresentada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para a presente emenda: APROVADO.

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puo-campinas.edu.br

Continuação do Parecer: 4.439.023

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1659604_E1.pdf	02/12/2020 18:07:26		Aceito
Outros	Carta_CEP_Justificativa_Adequacao_Cronograma_Plataforma.pdf	02/12/2020 18:06:23	VIVIANE TAVARES LEITE MORENO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA_EMENDA.pdf	09/11/2020 11:43:31	VIVIANE TAVARES LEITE MORENO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_CEP_Justificativa_Pedido_de_Emenda.pdf	06/11/2020 16:23:18	VIVIANE TAVARES LEITE MORENO	Aceito
Cronograma	ANEXO_06_RETIFICADO_Cronograma_emenda.pdf	06/11/2020 16:22:48	VIVIANE TAVARES LEITE MORENO	Aceito
Outros	ANEXO_04_RETIFICADO_Termo_de_Compromisso_para_Utilizacao_de_Dados_emenda.pdf	06/11/2020 16:21:31	VIVIANE TAVARES LEITE MORENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_03_RETIFICADO_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_emenda.pdf	06/11/2020 16:21:08	VIVIANE TAVARES LEITE MORENO	Aceito
Orçamento	ANEXO_02_RETIFICADO_Declaracao_de_Custos_e_Recursos_emenda.pdf	06/11/2020 16:20:52	VIVIANE TAVARES LEITE MORENO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANEXO_01_RETIFICADO_Declaracao_de_Infraestrutura_emenda.pdf	06/11/2020 16:20:38	VIVIANE TAVARES LEITE MORENO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Viviane_Tavares_Leite_Moreno_emenda.pdf	06/11/2020 16:20:17	VIVIANE TAVARES LEITE MORENO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 04 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Mário Edvin Greters
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Professor Doutor Eurycides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

ANEXO 04 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do **projeto de pesquisa**, inicialmente intitulado “Educação para a democracia: o dito pelo Direito, o lido pela UNESCO, o feito pelo Estado brasileiro e a resposta dos secundaristas por meio do movimento das ocupações, em Campinas/SP”, que, após o exame de qualificação passou a ter por título: **“Da Governança Global ao Movimento Secundarista em Campinas/SP: discursos sobre a educação para a democracia”**, de responsabilidade da pesquisadora Viviane Tavares Leite Moreno, do Curso de Mestrado em Direito, com o objetivo de observar se, e em que medida, as práticas e narrativas dos participantes das ocupações secundaristas, ocorridas na cidade de Campinas/SP, representaram um modelo normativo para a “educação para a democracia” e de “gestão democrática do ensino” – previstas no ordenamento jurídico brasileiro – que se aproxima do conteúdo conferido pela UNESCO, conforme preceitos e diretrizes estabelecidas à “educação para a democracia” e à “educação para a cidadania global” consagrados nos documentos da organização. A amostra será composta por entrevistas a serem realizadas com alunos e professores que participaram das ocupações secundaristas, na cidade de Campinas, nos anos de 2015 e/ou 2016.

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, e se dará a partir de entrevista gravada, com duração de até 01 (uma) hora, sendo garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento.

Por outro lado, a participação na presente pesquisa poderá gerar alterações em seu estado de espírito, em decorrência de eventuais lembranças dolorosas e/ou desagradáveis. Caso isso venha a ocorrer, a pesquisadora interromperá imediatamente a entrevista e, com empatia, irá conversar com você de modo a auxiliá-lo(a) a retomar o seu estado de espírito inicial.

Na hipótese de as medidas adotadas não serem suficientes, mostrando-se necessário o auxílio de um profissional da área da saúde, a pesquisadora levará, em seu próprio carro, a pessoa entrevistada ao hospital vinculado à PUC-Campinas, e arcará com todos os custos necessários

para que o(a) participante da pesquisa tenha sua integridade física, psíquica e moral reestabelecidas.

Os benefícios relacionados à participação na presente pesquisa estão na possibilidade de, ao contribuir com a (re)construção da(s) narrativa(s) do movimento das ocupações, ser levado(a) e, ao mesmo tempo, levar a comunidade a refletir sobre uma forma de mobilização que, pelo menos aparentemente, teve potencial de fazer frente a uma política pública educacional anunciada pelo governo de forma autoritária. Portanto, em última análise, os benefícios estão atrelados à possibilidade de incentivar a participação democrática.

Além disso, caberá à pesquisadora manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos (contados do término da pesquisa), os dados coletados, contendo fichas individuais e todos os demais documentos. Transcorrido o prazo mencionado os arquivos serão fragmentados e descartados.

Por fim, cumpre reforçar que a desistência, a qualquer tempo, não acarretará qualquer penalização ou prejuízo a você, participante.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas**, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00, **que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto**. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável Viviane Tavares Leite Moreno, telefone de contato (19) 99767-9387, e-mail: vivianetavaresleite@gmail.com.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, assine o seu nome abaixo e sinta-se à vontade para responder às perguntas que lhe serão realizadas oralmente.

Atenciosamente,

Viviane Tavares Leite Moreno

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa e/ou responsável:

Data: