

Rede Escola Pública e Universidade: produção do conhecimento para/ com as lutas educacionais*¹

Débora Cristina Goulart^I 

Fernando L. Cássio^{II} 

Salomão Barros Ximenes^{III} 

RESUMO

A irrupção dos secundaristas no estado de São Paulo relaciona-se a um tipo de ação coletiva que, embora recente, encontra lastro em outros movimentos de caráter antineoliberal e anticapitalista deste século, com formas de ação e dinâmicas de organização inspiradas no repertório autonomista. Há tempos um movimento social não expressava tamanho poder de mobilização, ruptura e resistência no Brasil quanto as ocupações escolares. Este artigo recupera alguns aspectos da resistência à política de reorganização escolar no estado de São Paulo, entre 2015 e 2016, e discute as estratégias de resistência surgidas das ocupações, alicerces para uma renovação das lutas por uma educação democrática no Brasil. Particularmente, tratamos da interação entre os movimentos estudantis, as universidades públicas e o sistema de justiça no contexto das ocupações escolares. Conforme dito no artigo, tal articulação constituiu um campo fértil de resistência e de solidariedade, de onde emergiu a Rede Escola Pública e Universidade (Repu). A Repu propõe o estreitamento das relações entre as universidades públicas e os movimentos de luta pela educação pública, constituindo espaço singular para a produção do conhecimento e para a ação política cujos limites e potencialidades são apresentados e discutidos.

PALAVRAS-CHAVE

educação democrática; movimentos sociais; reformas educacionais; universidade.

¹Todos os autores fazem parte da Rede Escola Pública e Universidade (Repu). Mais informações sobre a Repu podem ser encontradas em: www.repu.com.br. Acesso em: 9 ago. 2019.

*Versão revista e expandida do artigo "School occupations, knowledge production and new strategies in defence of public education in Brazil", publicado em *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, Sydney, v. 18, n. 1, p. 34-47, 2019. A publicação desta versão foi autorizada pela revista australiana.

^IUniversidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil.

^{II}Universidade Federal do ABC, Santo André, SP, Brasil.

^{III}Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

PUBLIC-SCHOOL AND UNIVERSITY NETWORK: KNOWLEDGE PRODUCTION FOR/WITH EDUCATIONAL STRUGGLES

ABSTRACT

The uprising of secondary school students in the state of São Paulo, Brazil, is related to a type of collective action that, although recent, finds support in other anti-neoliberal and anti-capitalist movements of this century, with forms of action and organizational dynamics inspired by the autonomist repertoires. For a long time, no social movement had expressed such power of mobilization, rupture and resistance in Brazil as the recent school occupations. This article recovers some aspects of resistance towards the policy of school reorganization in the state of São Paulo, between 2015 and 2016, and discusses the resistance strategies that emerged from the occupations, pillars for a renewal of struggles for democratic education in Brazil. In particular, we consider the interaction between student movements, public universities and the justice system in the context of school occupations. As discussed in the article, this articulation constituted a fertile field of resistance and solidarity, from which emerged the Public-School and University Network (Repu). The Repu proposes a closer relationship between public universities and movements for the struggle for public education, constituting a singular space for knowledge production and political action whose limits are presented and discussed.

KEYWORDS

democratic education; social movements; educational reforms; university.

RED ESCUELA PÚBLICA Y UNIVERSIDAD: PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PARA/CON LAS LUCHAS EDUCATIVAS

RESUMEN

La irrupción de los secundarios en el estado de São Paulo, Brasil, se relaciona con un tipo de acción colectiva que, aunque reciente, encuentra lastre en otros movimientos antineoliberales y anticapitalistas de este siglo, con formas de acción y dinámicas de organización inspiradas en el repertorio autonomista. Hace tiempo un movimiento social no expresaba tamaño poder de movilización, ruptura y resistencia en Brasil en cuanto a las ocupaciones escolares. Este artículo recupera algunos aspectos de la resistencia a la política de reorganización escolar en el estado de São Paulo, entre 2015 y 2016, y discute las estrategias de resistencia surgidas de las ocupaciones, pilares para una renovación de las luchas por la educación democrática en Brasil. En particular, tratamos de la interacción entre los movimientos estudiantiles, las universidades públicas y el sistema de justicia en el contexto de las ocupaciones escolares. Conforme tratado en el artículo, tal articulación constituyó un campo fértil de resistencia y de solidaridad, de donde emergió la Red Escuela Pública y Universidad (Repu). La Repu propone el estrechamiento de las relaciones entre las universidades públicas y los movimientos de lucha por la educación pública, constituyéndose espacio singular para la producción del conocimiento y la acción política cuyos límites y potencialidades son presentados y discutidos.

PALABRAS CLAVE

educación democrática; movimientos sociales; reformas educativas; universidad.

INTRODUÇÃO

No fim de 2015, estudantes das escolas públicas da rede estadual de São Paulo entraram em luta contra uma reorganização escolar imposta pelo governo estadual que resultaria no fechamento de quase uma centena de escolas e no deslocamento compulsório de centenas de milhares de estudantes e profissionais do magistério. Tais mobilizações, posteriormente disseminadas por todo o país, desencadearam o maior movimento de resistência estudantil às políticas educacionais desde a redemocratização da década de 1980. Os impactos desse movimento ainda se fazem sentir.

Este artigo analisa uma experiência de atuação universitária e de pesquisa surgida nesse contexto: a Rede Escola Pública e Universidade (Repu). Para isso, contextualizamos essa nova dinâmica de movimentos sociais no âmbito das ações contemporâneas de resistência aos efeitos perversos da política neoliberal na organização social e nas políticas públicas. Em seguida, tratamos do fenômeno das ocupações escolares ocorrido no Brasil entre 2015 e 2016, discutindo suas principais pautas e características. Seguimos com a apresentação da Repu, seu surgimento, características e dilemas enquanto uma rede de professores e pesquisadores que visa tanto produzir conhecimento como intervir em defesa da escola pública e de uma educação democrática. Para aprofundar a compreensão da prática da Repu, são apontadas três de suas iniciativas e, ao final, discutidos os desafios presentes que se colocam a esse tipo de atuação do campo acadêmico nas políticas educacionais. Ou seja, a proposta de não apenas produzir pesquisas educacionais *para* as lutas sociais, mas de fazer isso *com* as lutas sociais em defesa da educação pública democrática e de qualidade no Brasil.

O “MOVIMENTO SOCIAL COMO UM TODO”: PROTESTOS ESTUDANTIS NO BRASIL DOS ÚLTIMOS 15 ANOS

Sobre o movimento Occupy Wall Street, Mike Davis afirmou que, “quando se ergue um para-raios, não deve causar surpresa que afinal caia um relâmpago” (Davis, 2012, p. 43). A centelha das ocupações escolares no Brasil foi gerada muito antes do nascimento dos jovens ocupantes de escolas em 2015, com a Primeira Declaração da Selva Lacandona, em 1º de janeiro de 1994, e a insurgência do Exército Zapatista de Libertação Nacional contra o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio, deflagrando um longo período de ações contra a mundialização neoliberal que culminou com manifestações de multidões e atos diretos de desobediência civil. Caracterizaram tais ações a amplitude de temáticas e a participação de setores sociais diversos (Aguiton, 2002).

Consideramos as ocupações escolares no Brasil como parte de um “movimento social como um todo”, nas palavras de Colin Barker (2014), afastando as definições que frequentemente caracterizam os movimentos sociais como “entidades múltiplas e relativamente isoladas” (Barker, 2014, p. 7). Nesse sentido, os movimentos de ocupações no Brasil não são a manifestação de um reificado movimento estudantil, mas um fato novo, de grandes repercussões:

Considerado como um “todo”, um movimento social pode ser qualquer coisa menos uma entidade *homogênea*. A imagem de uma “rede” é mais adequada do que a de uma “organização” (Diani, 1992). Assim como uma renda, redes de movimentos podem ter múltiplos padrões; elas consistem em diversos agrupamentos, organizações, indivíduos e assim por diante, entrelaçados de maneira variada em relações de cooperação e (algumas vezes) antagonismo. (Barker, 2014, p. 9, grifos no original)

A heterogeneidade dos círculos sociais que compõem um movimento amplia a variedade de temas e as pautas específicas que os movem sem que isso signifique o seu enfraquecimento. O “movimento como um todo” comporta ondas de protestos que eclodem de uma relação entre demandas de diversas esferas sociais — demandas heterogêneas que podem levar ao avanço ou à contenção das lutas em uma dinâmica histórica complexa. Ao compartilharmos dessa perspectiva, assumimos que não é possível pensar as dimensões do conflito dissociadas das dimensões de classe, tal como se apresentam na dinâmica dos protestos.

Apesar de existir uma tradição de pesquisa bastante estabelecida a respeito de movimentos sociais e sindicais no Brasil, Tatagiba e Galvão (2019) apontam que os estudos sobre protestos constituem uma agenda de pesquisa ainda embrionária no país. As autoras têm desenvolvido uma “abordagem integrada dos protestos”, que

busca articular a teoria do confronto político à teoria marxista, associando economia e política, classe e outros pertencimentos, trabalho e movimentos sociais, o nacional e o global. [...] Esse ponto de partida incita-nos a olhar para além das especificidades de um movimento, evento de protesto ou campanha. Isso requer, de um lado, compreender as oportunidades e ameaças políticas às quais os atores respondem, ou seja, as dimensões do processo político; de outro, recuperar as bases estruturais do conflito. Para além das contingências relacionadas às mudanças de regime (dimensão geralmente abarcada nos estudos de movimentos sociais por meio do conceito de oportunidade política), os movimentos sociais contemporâneos respondem, de forma não unívoca, à dinâmica do capitalismo e suas crises. (Tatagiba e Galvão, 2019, p. 64)²

Partindo da crise financeira de 2008, Tatagiba e Galvão (2019) descrevem como a crise da democracia representativa e as políticas de austeridade nos países periféricos concorreram com as lutas pela manutenção de direitos sociais em articulação com lutas pautadas em questões de gênero, raça e classe. O projeto democrático-popular sustentado pelas organizações da classe trabalhadora brasileira formadas nos anos 1980 — Partido dos Trabalhadores (PT), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

2 Em outra perspectiva, Alonso e Mische (2017) partem da abordagem de ciclos de protesto, buscando incorporar elementos culturais dos processos, mecanismos e repertórios de ação coletiva que caracterizam determinados ciclos.

— sofreu alterações programáticas ao longo dos anos 1990, adaptando-se a um “democratismo pragmático” (Martuscelli, 2007). Uma vez no governo, o PT estabeleceu alianças com o grande capital financeiro, o médio capital e o grande capital industrial e agrário (Boito Jr., 2012), sem romper, apesar disso, com as expectativas dos trabalhadores nem com a ampliação dos gastos sociais.

A conciliação de interesses de diferentes frações de classe em governos progressistas não ocorreu apenas no Brasil. Alguns elementos do democratismo pragmático brasileiro podem ser observados em outros países da América Latina, que adotaram, com nuances, a noção de autonomia com ênfase na participação cidadã por meio de canais institucionalizados e limitados (Zibechi, 2009; Rey, 2011). Zibechi (2009) adverte que a abertura desses canais de participação, que vinham acompanhados da acomodação da militância ao aparato estatal, levou essa militância a oscilar entre um apoio incondicional aos governos e um enfrentamento fraco com baixa adesão. O autor argumenta que os programas sociais se converteram em instrumentos de diminuição da capacidade organizativa dos movimentos, cujas demandas, cada vez mais fragmentadas, impõem dificuldades para a elaboração de agendas comuns com alta capacidade de mobilização.

Alonso e Mische (2017) reconhecem o compartilhamento de um repertório autonomista em diversos protestos, como em Seattle, na Primavera Árabe, no movimento Occupy e na ocupação de praças públicas europeias. Tais protestos exibem formas de organização descentralizada e horizontal, com a tomada de decisões por consenso e a prioridade de ações diretas (violentas ou não) — danos a prédios públicos ou privados e ocupações — em geral contra agentes estatais e corporações privadas. Há ainda uma forte combinação de elementos políticos e artísticos — *performances*, imagens, jograis, músicas e indumentária.

No Brasil, uma grande massa tomou as ruas em 2013, em um conjunto de ações que culminaram com as Jornadas de Junho, destacando-se as manifestações de grandes proporções contra o aumento das tarifas do transporte público, iniciadas pelo Movimento Passe Livre (MPL). Em todas as manifestações, mas especialmente nas convocadas pelo MPL, havia forte presença de estudantes, universitários e secundaristas, estes últimos já organizados com o repertório autonomista em decorrência do trabalho para a formação de grêmios escolares desenvolvido pelo próprio MPL em anos anteriores (Spina, 2016). As lutas por educação, com a presença significativa de estudantes, são parte importante desse período de conflitos não apenas no Brasil, mas na América Latina. Exemplos inescapáveis são a Assembleia Popular dos Povos de Oaxaca, no México, e a Revolta dos Pinguins, no Chile, ambas ocorridas em 2006 (Brancaleone, 2008; Zibas, 2008).

A ampliação das lutas estudantis já vinha ocorrendo no Brasil. Souza (2017, p. 70) mostra que, dentro do ciclo de lutas que vai de 2003 a 2013, os estudantes compunham a terceira força em protestos no Brasil, chegando a 8,2% do total, atrás apenas dos assalariados (26,8%) e dos Sem Terra (21,5%). Nesse ciclo há preponderância dos estudantes universitários que vivem as contradições da expansão numérica das universidades públicas, com a chegada de setores jovens da classe trabalhadora a níveis mais altos de escolarização, a pressão por condições de permanência e progresso nos estudos universitários e a crescente demanda por empregos mais

qualificados. O autor avalia que os secundaristas passaram a ter papel fundamental no ciclo de protestos estudantis que se abriu após 2013, sobretudo a partir de 2015, com as ocupações escolares em São Paulo.

Os resultados de Tatagiba e Galvão (2019, p. 79) corroboram os achados de Souza (2017), apontando os estudantes como a terceira força em protestos (11,9%) no Brasil no período de 2011 a 2016. As autoras mostram que o número de protestos estudantis subiu de 50, entre 2011 e 2013, para 112, entre 2013 e 2016³, destacando a atuação dos estudantes no período por “terem sido os madrugadores do pico de mobilização de 2013, com protestos contra o aumento das tarifas dos transportes públicos ainda em 2011, bem como pela campanha dos secundaristas contra as propostas de reformulação do ensino médio, em 2015 e 2016” (Tatagiba e Galvão, 2019, p. 81)⁴.

Com a ruptura institucional de 2016, fruto do golpe parlamentar contra Dilma Rousseff (PT), uma nova agenda de ataques aos direitos sociais ganhou impulso, abandonando-se a ambiguidade dos governos anteriores em favor de uma agenda claramente ultraliberal. As medidas governamentais que deflagraram o levante estudantil das ocupações estavam alinhadas a essa agenda: cortes orçamentários, suspensão de investimentos, atrasos salariais e rebaixamento do currículo escolar. Enquanto resistiam ao prenúncio e à implementação dessas medidas, os movimentos de ocupação assumiram a proposição, explícita ou implícita, de novas alianças, práticas e prioridades, produzindo uma visão renovada sobre o direito à educação, constitucionalmente garantido no Brasil, e os objetivos educacionais, em oposição às tendências reducionistas e tecnicistas das reformas educativas.

OCUPAÇÕES ESCOLARES EM SÃO PAULO: UM NOVO CICLO DE LUTAS EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

O triênio 2015–2017 viu nascer uma inédita dinâmica de lutas em defesa da educação básica pública no Brasil, resultado da emergência de um movimento estudantil de novo tipo, não burocrático e com novas táticas, voltado à ação direta de resistência às reformas educacionais gerenciais de caráter autoritário, tecnocrático ou reacionário (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016). Em comum às mobilizações

3 O período analisado foi de 1º de janeiro de 2011 a 31 de julho de 2016. Para a análise do impacto de junho de 2013 sobre a participação nos protestos de diferentes grupos sociais, as autoras excluíram da contagem de protestos o período entre 6 de junho de 2013 (data do primeiro protesto contra o aumento da tarifa) e 20 de junho de 2013 (data da revogação do aumento da tarifa), comparando os padrões de protestos dos diferentes grupos antes e depois das Jornadas de Junho (Tatagiba e Galvão, 2019).

4 Sinaliza a conflituosidade do campo educacional outro achado da pesquisa de Tatagiba e Galvão (2019). Na análise desagregada dos protestos de trabalhadores, os mais presentes nas ruas entre 2011 e 2016 (31% do total de protestos) foram os trabalhadores da educação (16,3% do total de protestos de trabalhadores), seguidos pelos da indústria (15,2%).

estudantis, uma denúncia difusa das más condições do ensino e da precariedade das escolas públicas.

Em 9 de novembro de 2015 ocorreu a primeira ocupação de escola no estado de São Paulo. O auge da mobilização deu-se em menos de um mês, com a ocupação de 213 escolas. Esse processo, que mudou radicalmente o debate educacional no país, teve início no dia 23 de setembro de 2015, quando estudantes e comunidades escolares foram surpreendidos com uma proposta de reorganização escolar que fecharia 94 escolas e separaria em escolas de ciclo único⁵ outras 754, implicando o deslocamento forçado de cerca de 311 mil estudantes e 71 mil professores no estado, além da demissão de milhares de professores com contratos precários (Moraes e Ximenes, 2016).

A inconsistência dos argumentos oficiais e a ausência de transparência sobre os critérios que levaram à escolha das escolas a serem reorganizadas ou extintas contribuíram para o aumento das preocupações e para o descontentamento geral. Segundo o governo, havia vagas ociosas nas escolas. Tal afirmação baseava-se na alegada redução de cerca de dois milhões de alunos, nos últimos 17 anos, na rede estadual — argumento posteriormente rebatido em dois estudos produzidos (Repu, 2016; Cássio *et al.*, 2016). Argumentava também a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que, “sob a ótica da aprendizagem”, a separação dos alunos em escolas de ciclo único favoreceria o desempenho superior dos alunos (SEE-SP, 2015). Esse estudo só veio a público semanas após o anúncio do processo de reorganização, em resposta a dezenas de manifestações críticas de instituições de ensino e pesquisa, universidades, instituições de formação de professores e entidades representativas do campo educacional. Até então, tratava-se de uma política de enorme impacto que, além de decidida unilateralmente, não contava sequer com uma justificativa técnica.

Por seu turno, o estudo *Análise da política pública de reorganização escolar proposta pelo governo do estado de São Paulo* (Pó *et al.*, 2015), produzido na Universidade Federal do ABC (UFABC) a pedido do Ministério Público do Estado de São Paulo, analisou os pressupostos e as conclusões da justificativa técnica oficial e identificou ausência de rigor científico, falhas elementares que decorriam da análise baseada em uma única variável de desempenho — o número de ciclos existentes em cada escola —, ignorando todos os demais elementos amplamente documentados na literatura educacional e que incidem sobre os resultados das escolas nas avaliações externas, tais como o nível socioeconômico dos estudantes, as condições de trabalho dos professores, o número de alunos por classe etc.

5 Escolas que atendem *exclusivamente* estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (6–10 anos de idade), anos finais do ensino fundamental (11–14 anos de idade) ou ensino médio (15–17 anos de idade). O governo de São Paulo defendia, sem nenhuma base empírica, que crianças e adolescentes aprenderiam melhor em escolas de ciclo único, utilizando algumas escolas privadas de elite para apoiar suas alegações. A maior parte das escolas privadas de elite de São Paulo, no entanto, atende crianças e adolescentes da educação infantil ao ensino médio.

Enquanto isso, o movimento dos estudantes crescia. Durante seis semanas, entre setembro e novembro de 2015, os jovens foram às ruas centenas de vezes para protestar contra as medidas da reorganização, às vezes com a participação de famílias e professores. Foram mais de 160 protestos, em pelo menos 63 cidades do estado. Essas primeiras ocupações influenciaram um grande número de processos de luta pela educação pública no Brasil, com a ocupação de milhares de escolas na maior parte dos estados brasileiros (Costa e Groppo, 2018). No fim de novembro, a intensidade das ocupações aumentou e atingiu a média de oito novas escolas ocupadas por dia, em uma mobilização que cativou a atenção de milhões de pessoas (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016). Sem surpresa, o movimento secundarista desencadeou uma reação violenta do governo de São Paulo:

A reação do governo estadual não tardou, com intensa mobilização de seu aparato judicial e policial. Os pronunciamentos oficiais sobre o movimento e a primeira decisão judicial — que concedeu o pedido de reintegração de posse na noite do dia 12 de novembro —, sinalizaram uma perspectiva comum no olhar para a participação juvenil: teria sido a [Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo] Apeoesp a responsável por organizar e mobilizar os estudantes para as ocupações. Essa leitura denota a ambiguidade nos modos socialmente estabelecidos de tratar a participação juvenil: quando os jovens não se mobilizam, são acusados de apáticos e individualistas; quando se manifestam, são acusados de ser manipulados por sindicatos ou partidos. (Corti, Corrochano e Silva, 2016, p. 1169)

A ampliação da mobilização estudantil, contudo, foi capaz de alterar a própria posição do Poder Judiciário na análise das ações de reintegração de posse propostas pelo governo. Se inicialmente os juízes concediam a ordem de desocupação utilizando a jurisprudência aplicável aos conflitos possessórios comuns, a resistência estudantil obrigou-os a uma mudança inusual de compreensão: os juízes passaram a considerar e a decidir em favor do direito à manifestação, admitindo o argumento de que os estudantes não objetivavam tomar a propriedade do Estado — as escolas —, mas resistir a uma medida considerada injusta e autoritária (Tavolari *et al.*, 2018). Portanto, o próprio direito à manifestação fora, até aqui, um crucial ponto de litigância.

Segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), uma das principais características da mobilização foi a sua heterogeneidade: cada escola apresentou uma dinâmica política própria. Os secundaristas receberam apoio e solidariedade de diferentes grupos políticos — estudantil, sindical, partidário ou do movimento popular —, mas mantiveram a postura autônoma ao longo de todo o processo de mobilização. Essa autonomia, o cuidado com o espaço público e a criatividade nos métodos de luta desmontaram, ao menos nas primeiras semanas, os aparatos de repressão e possibilitaram que o movimento ganhasse a simpatia de amplos setores sociais. Medidas tomadas pelos estudantes foram determinantes nesse sentido, como a ocupação de parte dos horários anteriormente destinados às aulas com atividades de estudo, palestras, debates e aulas públicas, a preparação colaborativa dos alimentos

e as atividades de limpeza e conservação dos prédios escolares (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016; Corti, Corrochano e Silva, 2016; Costa e Groppo, 2018). Isso ajudou a mobilizar a simpatia da opinião pública em favor dos estudantes e contra a violência policial desmedida amplamente registrada nas ruas das grandes cidades, sobretudo em São Paulo.

O movimento também contrariou a suposição governamental de que os estudantes refletiriam um sentimento de não pertencimento, e até de desprezo, em relação à escola e aos professores. O que se viu foi o oposto: apesar da precarização das condições de ensino e de trabalho nas escolas, os estudantes mantiveram uma relação positiva com elas (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016). A ocupação prolongada do espaço escolar alimentou de sentidos inovadores o próprio significado daquilo que é público na escola. A resistência à política autoritária do governo estadual mostrou à população que a escola não pertence ao governo de plantão. Se cabe ao Estado assegurar condições adequadas para o funcionamento das escolas, a qualidade delas também depende de sua apropriação pelo público, por professores, estudantes, famílias e comunidades escolares. As ocupações mostraram que cada escola pode ser uma experiência única, ainda que voltada a objetivos sociais comuns.

Os mutirões de limpeza e o cuidado com a manutenção e a conservação do patrimônio público contribuíram para uma visão da escola como espaço que é dos estudantes por direito. O contraste entre os espaços destinados a todos e os espaços restritos à gestão escolar, aos quais os estudantes dificilmente tinham acesso no cotidiano, suscitou questionamentos quanto à falta de transparência e à ausência de uma gestão democrática e participativa nas escolas estaduais. Por meio de fotografias, os estudantes documentaram a existência de pilhas de livros empoeirados, de instrumentos musicais e de materiais esportivos e de laboratório ainda encaixotados e trancados em salas de acesso restrito. Reivindicaram grêmios estudantis independentes, reuniões regulares dos conselhos de escola e das associações de pais e mestres para as tomadas de decisão, além de novos canais de participação na gestão escolar, como indicam as fontes — relatos e depoimentos dos estudantes, fotos e filmografia dos acontecimentos (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016).

As ocupações, ao menos em seu primeiro ciclo, lograram vitórias significativas. Por meio das ocupações em São Paulo, foram derrotadas ou adiadas as principais iniciativas de reforma gerencial da educação propostas em 2015. A maior vitória deu-se no estado de São Paulo, no dia 4 de dezembro de 2015, quando um constrangido Geraldo Alckmin, governador no quarto mandato e um dos principais postulantes à presidência da república em 2018, anunciou à imprensa a revogação das medidas de “reorganização escolar” (São Paulo, 2015), reconhecendo a derrota imposta pelas ocupações e pelas dezenas de ações diretas de trancamento de ruas e avenidas. O sucesso do movimento em São Paulo foi quase que imediatamente reproduzido no estado de Goiás, onde as ocupações de escolas foram determinantes na resistência ao projeto piloto de privatização das escolas públicas impulsionado pelo governo goiano. Ali, o objetivo era transferir, em 2016 e 2017, centenas de escolas públicas estaduais para a administração de organizações sociais privadas, que passariam a contratar diretamente todo o pessoal administrativo e até 80% dos professores sem concurso público — sem estabilidade, portanto (Ximenes *et al.*, 2018).

Exitosos em seu propósito de resistência política, os movimentos e as táticas de luta dos estudantes brasileiros explodiram como reação a medidas educacionais autoritárias, não se tratando

de uma negociação em moldes tradicionais por caminhos institucionalizados e nem de propor uma luta ofensiva (que reivindicasse imediatamente a “tarifa zero” ou a “educação pública de qualidade”), mas sim de barrar medidas governamentais e quebrar seus discursos tecnocráticos. (Januário *et al.*, 2016)

Desde os primeiros dias das ocupações, passou a emergir, da experiência concreta dos estudantes e de sua interação com os movimentos educacionais, uma ampla e diversificada agenda de reivindicações. Nos movimentos de ocupação que se sucederam ao longo daqueles anos, propósitos negativos e de resistência misturaram-se a propósitos positivos, assim como se diversificaram as pautas desencadeadoras das mobilizações.

No Rio de Janeiro, dezenas de escolas foram ocupadas em apoio à greve dos professores, que se encontravam com salários atrasados — efeito da crise fiscal duramente sentida no estado —, e em defesa de condições básicas de funcionamento das escolas e de gestão democrática. No Rio Grande do Sul, tais pautas também estiveram presentes, somadas à luta contra os projetos de lei de regulamentação estadual das Organizações Sociais e do Programa Escola sem Partido, proposta legislativa que objetiva censurar as discussões sobre política, gênero e sexualidade nas escolas (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016). No Ceará, estado reconhecido como referência nacional de sucesso em reformas gerenciais orientadas à produção de resultados de aprendizagem, o brutal contingenciamento de recursos anunciado pelo governo local em 2016 — com a consequente demissão de milhares de professores com contratos precários — desencadeou uma greve docente e, posteriormente, a ocupação de dezenas de escolas pelos estudantes. O rol de reivindicações das ocupações escolares no Ceará abarcava, além das pautas dos professores, “a melhoria da merenda escolar, a reforma da infraestrutura dos prédios escolares, a maior democratização da gestão escolar e a inclusão de temáticas de gênero e do combate à discriminação nos currículos escolares” (Braz *et al.*, 2017, p. 215; Ximenes *et al.*, 2018). Em São Paulo, um segundo ciclo de ocupações envolvendo as escolas técnicas e profissionalizantes também teve como eixo a denúncia da inexistência ou da péssima qualidade da alimentação escolar, tendo obtido do governo paulista compromisso de melhoria no ano de 2016 (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016).

A REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE

Em 3 de dezembro de 2015, em uma audiência pública do Ministério Público do estado de São Paulo e da Defensoria Pública do estado de São Paulo, um grupo de professores e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento articulou-se para contribuir na análise das políticas educacionais do estado e para apoiar o movimento de resistência estudantil. Seu primeiro estudo, publicado no início de 2016, analisava as consequências da reorganização (e de sua suspensão) na rede pública estadual. Antes disso, ainda durante as ocupações, o estudo de Pó *et al.* (2015) fora

o primeiro documento a expor argumentos contrários ao governo e à sua incipiente sustentação da reorganização escolar. Estava lançado o gérmen do que viria a ser a *Rede Escola Pública e Universidade* (Repu)⁶.

A Repu foi criada com o objetivo de produzir pesquisas que pudessem desmascarar as frágeis justificativas do governo de São Paulo para a proposta de reorganização escolar e, assim, fortalecer o movimento dos secundaristas. Desde então, ela tem se dedicado a realizar estudos, pesquisas e intervenções com vistas à ampliação e à qualificação do debate sobre a qualidade de ensino na rede estadual paulista, em articulação com as grandes questões da educação nacional. Os participantes da Repu comungam a visão de que os conhecimentos produzidos na universidade devem estar integrados ao movimento da sociedade, dialogando incessantemente com ela. Para que esses conhecimentos tenham alguma influência na ação política e na luta social, é preciso reduzir o tradicional hiato entre o tempo de produção das pesquisas na universidade e o tempo em que se desenrolam as lutas políticas.

Na primeira reunião da Repu, realizada em fevereiro de 2016, buscou-se dar forma ao que era expectativa. Em conjunto, os participantes da Repu definiram que as tarefas prioritárias do grupo eram sistematizar o conhecimento disponível, identificar lacunas e subsidiar os movimentos e a opinião pública, estabelecendo um debate qualificado com os movimentos estudantis e docentes, o Ministério Público, a mídia, os movimentos sociais envolvidos com a educação e o governo. Desde então, a Repu tem feito reuniões de trabalho mensais, abertas e com a participação de pesquisadores das universidades e da escola pública, além de encontros maiores de caráter científico e de mobilização. Os encontros têm sido espaço de troca de impressões, de vivências, de formulação de hipóteses, de exposição de dados, de relatos de pesquisa e têm servido para potencializar a compreensão dos processos nos quais se materializam as políticas educacionais exógenas aos contextos escolares. Além disso, os encontros têm fornecido materiais para a elaboração de inúmeras investigações no âmbito da Repu, construídas em parceria com grupos de pesquisa nas universidades e com a participação de professores da rede estadual paulista⁷. Publicados como artigos científicos, diversos estudos da Repu foram pré-lançados

6 Da Repu participam professores de escolas públicas paulistas e pesquisadores das seguintes instituições públicas de ensino superior: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade Federal do ABC (UFABC).

7 Alguns estudos da Repu publicados como artigos científicos incluem: Cássio *et al.* (2016), Giroto (2016), Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016), Corti, Corrochano e Silva (2016) — no dossiê de *Educação & Sociedade* organizado por Moraes e Ximenes (2016) —; Giroto *et al.* (2017), Travitzki e Cássio (2017), Goulart, Rezende Pinto e Camargo (2017), Giroto e Cássio (2018) e Cássio, Goulart e Ximenes (2018). Foram ainda publicados capítulos de livros (Repu, 2019; Jacomini *et al.*, 2019), notas técnicas (Repu, 2016; Corti *et al.*, 2018), dezenas de artigos de imprensa e folhetos para a disseminação dos resultados das pesquisas em escolas e sindicatos. Todas essas produções, além de informações sobre os encontros da Repu, estão disponíveis em: www.repu.com.br. Acesso em: 9 ago. 2019.

na forma de notas técnicas, artigos de imprensa e folhetos para ampla circulação em escolas e sindicatos.

As estratégias para a disseminação dos estudos e pesquisas são um desafio permanente para a Repu. Em primeiro lugar, a aceleração do tempo da pesquisa não pode sacrificar o rigor metodológico dos estudos, tendo em vista a pretensão de que seus resultados venham a influenciar lutas políticas concretas nas escolas. A participação de pessoas de diversas áreas do conhecimento⁸ na Repu contribui para reduzir o tempo de realização de investigações quali-quantitativas de maior envergadura.

Espelhando-se nos secundaristas que insurgiram contra a reorganização em 2015 e, posteriormente, contra a reforma do ensino médio, a Repu também diversificou as suas pesquisas e estratégias. Outro de nossos desafios permanentes na produção de pesquisas é o acesso a dados públicos (Travitzki e Cássio, 2017; Cássio e Stoco, 2017), para que possamos, *mais do que reagir* a políticas de governos, *analisar tendências* e, juntamente com os movimentos em prol da educação pública, *construir propostas* sempre mais coletivas e enraizadas nas comunidades escolares e em suas práticas. Nesse sentido, a decisão por determinada estratégia de divulgação das produções significa muito mais do que uma decisão pontual sobre a melhor forma de publicizá-las, de atingir o público. Aí se localiza uma das tensões mais importantes nos debates internos da Repu: queremos produzir pesquisas *para* as lutas sociais ou *com* as lutas sociais? Em outras palavras, trata-se de identificar, nas pautas das lutas educacionais, temas e enfoques de pesquisa, devolvendo os resultados das pesquisas aos movimentos e à comunidade acadêmica ao final ou durante o processo. Ao mesmo tempo, trata-se de mobilizar os instrumentos e o discurso acadêmico para propor pautas de ação com os movimentos, fazendo parte deles.

Há um traço importante e comum no percurso dos participantes da Repu e que provavelmente responde por sua constante relação com a realidade da escola pública. Todos têm, em sua trajetória profissional, a vivência da escola pública que hoje buscam compreender por meio das pesquisas. Foram estudantes formados na educação básica em escolas públicas, docentes nas redes públicas e participam ou participaram do movimento sindical e social em defesa da educação pública. Muitos atuam hoje em cursos de licenciatura, orientando futuros ou atuais professores em cursos de graduação e pós-graduação. Outros continuam atuando na educação básica, em escolas públicas. Em grande medida, as trajetórias profissionais dos participantes da rede acumulam um ou mais desses elementos, plasmados na concretude das lutas sociais pela educação pública, gratuita e de qualidade. Essa característica individual gera uma sensação coletiva de que não é suficiente produzir pesquisas educacionais de alta qualidade e num tempo praticamente inatingível ante a rotina do trabalho universitário. Também é preciso cerrar fileiras e lutar com estudantes,

8 Participam da Repu pessoas com formação em pedagogia, sociologia, história, economia, direito, química, física, comunicação, geografia, letras, filosofia e biologia, e com especialização em ciências da informação, demografia, gestão e administração educacional e ciência política. Essa lista está longe de ser exaustiva.

professores, famílias e comunidades escolares. As diferentes estratégias adotadas para a disseminação dos estudos da Repu, apresentadas a seguir em três exemplos, exprimem com nitidez essa tensão.

PESQUISA EDUCACIONAL EM MOVIMENTO: TRÊS EXEMPLOS

NOTA TÉCNICA SOBRE A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A primeira nota técnica produzida pela Repu tratando da reorganização escolar foi publicizada em uma coletiva de imprensa (Repu, 2016)⁹. O momento conflagrado e as dúvidas sobre uma eventual continuação velada do processo de reorganização escolar, que fora proibido pela justiça paulista, levaram a rede a decidir por essa forma de divulgação da nota técnica. Em síntese, o documento apontava a inconsistência das informações fornecidas pelo estado quanto aos dados utilizados para justificar a tentativa de reorganização, posteriormente suspensa por conta da mobilização dos estudantes. Todavia, conforme demonstrado, a redução demográfica alegada pela SEE-SP não era compatível com a proposta de fechamento massivo de classes, tendo sido identificada uma elevação deliberada do número de alunos por classe na rede estadual, acarretando prejuízos ao funcionamento das escolas. O estudo da Repu demonstrou que as escolas que seriam extintas ao final de 2015 tiveram um maior número de classes e turnos eliminados em 2016, o que poderia representar uma intenção de fechamento gradual dessas unidades escolares, uma reorganização velada (Repu, 2016).

Nos cinco dias que se seguiram à coletiva, foram publicadas 21 matérias na imprensa, metade delas em veículos de circulação nacional. Respondendo aos jornalistas, a SEE-SP limitou-se a declarar que a tese do estudo era absurda, sem, contudo, apontar nenhuma inconsistência metodológica ou contrapor seus resultados. Do ponto de vista da divulgação e da qualificação do debate público, a estratégia adotada foi um sucesso: a Repu virou um nome conhecido e buscável no Google. Do ponto de vista de uma efetiva contribuição para as frentes de luta nas escolas, restaram muitas dúvidas internas.

Produzida, disseminada e discutida publicamente a nota técnica (Repu, 2016), era o momento de consolidar seus achados em publicações de relevância na pesquisa educacional. Com esse propósito, Cássio *et al.* (2016) produziram uma longa análise sobre a demanda escolar na rede estadual paulista na transição entre os anos letivos de 2015 e 2016, período em que ocorreria a reorganização. Os autores estabeleceram as diferenças conceituais entre matrícula e demanda escolar. Enquanto a primeira se relaciona a um procedimento administrativo de inserção dos estudantes no sistema, a demanda escolar vai além dessa dimensão burocrática e leva em conta fatores como a população fora da escola, o fluxo escolar, o tamanho das classes e as dinâmicas demográficas:

9 Realizada em 28 de junho de 2016, na Ação Educativa (São Paulo/SP).

Essas são algumas das razões que nos levam a questionar o planejamento da oferta de classes que considera apenas o movimento do volume de matrículas, uma vez que as dimensões da demanda dependem de diversos fatores de natureza demográfica, socioeconômica e relacionados à gestão da educação; e, como já demonstrado nos dados da projeção populacional, apesar da onda esperada de queda do volume da população infanto-juvenil paulista, a tendência, pelo menos até 2020, ainda será de estabilidade. (Cássio *et al.*, 2016, p. 1098)

O estudo demonstrou que, impossibilitado de implementar a reorganização nos moldes inicialmente propostos, o governo de São Paulo realizou uma série de intervenções sutis na dinâmica de organização da rede, aproximando-se dos objetivos pretendidos com a reorganização sem fazer alarde. Os dados levantados apontam, por exemplo, acréscimo de 24.433 novas matrículas na rede estadual (ensinos fundamental e médio) entre 2015 e 2016, o que em si contradiz a tese governamental de redução no número de matrículas, ao mesmo tempo em que foram fechadas 2.158 classes. O resultado líquido foi a concentração de classes com um grande número de estudantes, amparada pela flexibilização da legislação administrativa relacionada ao tamanho das classes nas escolas estaduais (Cássio *et al.*, 2016). Ainda que a reorganização não tenha sido levada a cabo nos mesmos termos de antes, os dados indicaram que uma política de redução de custos foi implementada entre 2015 e 2016, com a consequente piora das condições de oferta educacional na rede estadual paulista. Política educacional gerando retrocessos em matéria de direito à educação.

As análises sobre a reorganização também resultaram no estudo de Giroto *et al.* (2017), no âmbito do projeto de pesquisa *A reorganização escolar em mapas*, desenvolvido no Laboratório de Ensino e Material Didático (Lemadi) do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP). Esse trabalho desenvolve um enfoque original que incorpora a análise espacial na compreensão das políticas educacionais. Ficam estabelecidas, a partir daí, novas chaves explicativas para as relações entre reorganização, fechamento de classes e implantação de escolas de tempo integral e os processos de revalorização econômica dos espaços urbanos¹⁰.

IMPLICAÇÕES SOCIOESPACIAIS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

A disseminação dos primeiros resultados da pesquisa sobre o Programa Ensino Integral (PEI) (Giroto e Cássio, 2018), demonstrando que a referida política governamental gerava gritantes desigualdades socioespaciais e educacionais na rede estadual, foi realizada em uma reunião aberta¹¹ com o objetivo de definir estratégias para capilarizar a difusão dos resultados nas escolas. Além dos participantes da Repu, compareceram à reunião professores e diretores da rede estadual, pesquisadores, representantes sindicais e estudantes.

10 Uma primeira reunião de mapas e análises espaciais sobre a rede estadual paulista pode ser encontrada no *Atlas de rede estadual de educação de São Paulo* (Giroto, 2018).

11 Realizada em 21 de outubro de 2017, na Ação Educativa (São Paulo/SP).

Com a avaliação de que a coletiva de imprensa para a divulgação da nota técnica sobre a reorganização escolar não produzira os efeitos esperados nas escolas, a ideia de convocar uma nova coletiva só seria levada adiante após a realização de um trabalho de base de disseminação da pesquisa com sindicatos, estudantes e movimentos sociais. Daí a opção por iniciar essa disseminação em uma reunião aberta. Decidiu-se na reunião pela edição de uma cartilha ilustrada contendo um condensado dos resultados do estudo para circulação em escolas e sindicatos¹². O folheto foi amplamente distribuído nos canais de comunicação da Repu, mas não gerou a resposta imediata colhida no processo de divulgação da nota técnica anterior. Por ser o PEI uma política educacional que começou em 2012 e de implantação paulatina, a divulgação do estudo não encontrou uma demanda pública massiva naquele momento. Contudo, a progressiva implementação da política, com os efeitos de geração de desigualdades educacionais descritos nos estudos (Giroto e Cássio, 2018; Giroto, 2018), tem gerado demandas pela divulgação desses resultados nas escolas à medida que o PEI vai sendo ampliado na rede estadual.

IMPLANTAÇÃO DE UM CONTRATO DE IMPACTO SOCIAL NA REDE ESTADUAL

O terceiro exemplo é a atuação da Repu diante da tentativa de implantação de um contrato de impacto social (CIS)¹³ na rede estadual paulista, modalidade de parceria público-privada inédita no Brasil. Como no caso da reorganização, a implantação do CIS foi divulgada festivamente nos jornais. O primeiro movimento da Repu foi produzir um artigo de opinião na imprensa (Ximenes *et al.*, 2017) questionando os pressupostos essenciais do CIS — éticos, políticos, administrativos e jurídicos —, fundamentado no documento divulgado pelo governo (SEE-SP, 2017a). Em seguida, registrou-se um pedido oficial de informações ao governo de São Paulo, obtendo-se o processo administrativo (SEE-SP, 2017b) que serviu de base para a elaboração de uma segunda cartilha ilustrada¹⁴. A circulação principal dessa cartilha deu-se nas subsedes do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) cujas escolas estavam diretamente envolvidas com a implantação do CIS. Isso só foi possível porque a lista das escolas que haviam aderido ao projeto — sem saber do que efetivamente se tratava — constava do processo administrativo requisitado pelos membros da Repu. O resultado, após diversas reuniões nas subsedes sindicais com pesquisadores da Repu, foi que inúmeras escolas reconsideraram a decisão colegiada de aderir ao projeto. A proximidade do período eleitoral em 2018 e o risco de desgastes políticos para a candidatura presidencial do então governador Geraldo Alckmin levaram o governo a suspender a implantação

12 Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/9cce30_8a603b4f5e6f46f6a2317d883e4fc897.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

13 Conhecidos em outros lugares como *social impact bonds* (Inglaterra, Austrália, México) ou *pay by results* (Estados Unidos).

14 Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/9cce30_352df2da4aff4462a2948eae5e0e3c40.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

do CIS em 2018. Com clara incidência do trabalho da Repu, a luta contra o CIS nas escolas resultou em uma vitória política concreta naquele momento.

Os resultados dessa incidência também foram teoricamente maturados no artigo de Cássio, Goulart e Ximenes (2018), que documentou todo o processo de tentativa de implantação do CIS em São Paulo tendo como fontes primárias o referido processo administrativo obtido na SEE-SP (2017b) via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), documentos internos das escolas e entrevistas com membros das comunidades escolares potencialmente afetadas. O trabalho analisou o desenvolvimento de uma nova arquitetura de privatização dos serviços educacionais à luz das tendências atuais da nova gestão pública e suas implicações jurídicas, éticas e para a gestão escolar, demonstrando que, da forma como foi concebido — um experimento social para a testagem da eficácia de intervenções controladas em escolas públicas —, o CIS viola gravemente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Além disso, conforme documentado em visitas a escolas e em reuniões nas subsedes da Apeoesp, a adesão das escolas ao CIS deu-se mediante fraude à boa-fé das comunidades, induzidas a aderir a um programa genérico de redução da evasão escolar sem conhecer a fundo o desenho ou as implicações dos CIS. O estudo também dialoga com trabalhos internacionais centrados na financeirização da oferta de serviços públicos a populações vulneráveis, somando-se à ainda escassa literatura crítica sobre os CIS no mundo.

Tomados em perspectiva, os três exemplos mostram que a experiência acumulada vem modificando as estratégias de ação da Repu. No caso do CIS, o passo inicial foi estabelecer um ponto de dissenso na imprensa, o que guarda semelhanças com a estratégia de divulgação do estudo sobre a reorganização escolar em 2016. Da mesma forma, aproveitou-se a experiência de produzir materiais impressos para divulgação direta em escolas e sindicatos, com a vantagem, nesse caso, de que o CIS era uma política educacional de implementação pontual e abrupta, tal como a reorganização escolar em 2015. O clamor por debates sobre o CIS nas escolas afetadas selou o sucesso da estratégia de aproximar as investigações da Repu às comunidades escolares interessadas.

Nesse último exemplo, não fica claro se o estudo foi realizado *para* as lutas educacionais ou *com* elas, visto que boa parte da pesquisa foi produzida durante o processo de luta contra a implantação da política, nas escolas e nos sindicatos, via grupos de WhatsApp e na panfletagem com as comunidades escolares. A experiência do CIS selou a formação de uma rede colaborativa em que já não era mais possível diferenciar sujeitos de pesquisa e pesquisadores. Aqui, a ação política impôs o tempo da investigação. A grande receptividade do estudo sobre o CIS nas escolas também serviu como medida da difusão dos trabalhos anteriores da Repu: muita gente já conhecia as produções sobre a reorganização escolar e sobre o PEI, embora a própria Repu não tivesse uma ideia muito clara do alcance desses estudos.

PESQUISA EDUCACIONAL PARA/COM A LUTA SOCIAL POR DIREITOS

A irrupção dos secundaristas em São Paulo se relaciona a um tipo de ação coletiva que, embora recente, encontra lastro em outros movimentos deste século,

sobretudo os de caráter antineoliberal e anticapitalista que questionam a supremacia do mercado e de suas instituições e a ação limitada dos governos progressistas. Suas formas de ação e suas dinâmicas de organização estão em constante alteração, inspiradas no repertório autonomista — auto-organização, horizontalidade e espontaneidade nas ações.

Há tempos um movimento social não expressava tanto poder de mobilização, ruptura e resistência no Brasil quanto as ocupações escolares. As marcas do período estão fincadas nos debates das políticas educacionais no Brasil, seja nas tentativas de apropriação do levante estudantil e de descaracterização de suas pautas pelos movimentos empresariais que patrocinaram as recentes reformas curriculares, especialmente a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), seja no acirramento de outros embates do campo educativo, com a mudança de escala e a nacionalização da repressão estatal aos estudantes ocorrida após 2015 — desocupações sumárias, indiciamento policial massivo, espionagem e intimidação dos ocupantes, chantagem e incitação à violência (Tavolari *et al.*, 2018; Ximenes *et al.*, 2018).

Os novos movimentos de luta contra as reformas educacionais autoritárias e pela defesa de uma educação democrática exigem a construção de novas inteligibilidades para a compreensão dos processos políticos e dos processos das políticas. Sem um esforço genuíno para operar em novas lógicas, não é possível pensar em fortalecer as lutas por uma educação democrática no Brasil atual, em que um acelerado processo de reforma gerencial e de privatização impõe uma nova e decisiva fase de desafios para a defesa da escola pública. Três medidas governamentais regressivas estabeleceram as bases para um novo ciclo de reformas educacionais, que tendem a se acentuar e, conseqüentemente, a expressar novos limites e contradições.

A primeira é a Emenda Constitucional nº 95/2016, que cria o teto de gastos públicos. Ela proíbe por 20 anos a ampliação dos investimentos em políticas públicas em geral e, no caso da educação, suspende por igual período a mais elementar garantia constitucional de financiamento público ao ensino no Brasil: o gasto mínimo federal de 18% da receita de impostos em educação (Pinto, 2016; Pinto e Ximenes, 2018). A segunda é a já mencionada reforma do ensino médio, medida de viés elitista e reacionário que retoma a segregação oficial no currículo da educação básica com o intuito de conter a demanda por ampliação do acesso ao ensino superior mediante a diferenciação entre um ensino propedêutico e uma formação técnica e profissional aligeirada e classista destinada à maioria dos estudantes (Cunha, 2017). A terceira é a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa padronizar e, com isso, reduzir o currículo escolar, ajustando-o às rebaixadas expectativas do mercado de serviços e do subemprego e, pela via da omissão, aos privilégios de gênero, raça e sexualidade que se reproduzem na escola (Lima, 2013; Cássio, 2018; Cássio e Catelli Jr., 2019). A centralização curricular preconizada na BNCC vai, além do mais, na contramão das demandas estudantis por maior participação na produção do currículo, submetendo as redes públicas de ensino a interesses privados e minando as possibilidades de ampliação de sentidos democráticos na gestão das escolas.

No campo educacional, paralelamente às mobilizações estudantis, a ruptura institucional de 2016 deu impulso a uma macabra coalizão de atores políticos com

incidência no campo educacional, articulando, nem sempre de forma declarada, desde reformadores neoliberais vinculados ao mercado e a institutos e fundações empresariais, até neoconservadores e reacionários, que opõem à escola pública uma agenda convergente de reformas: redução drástica do financiamento público, ataques ao trabalho docente, privatização, militarização e censura (Cássio, 2019). Dialeticamente, é nesse mesmo cenário adverso de contrarreformas educacionais que múltiplas influências entre movimentos, protestos e ativismo têm dinamizado as lutas pela educação pública no Brasil. Articulada no “movimento como um todo” (Barker, 2014), a Repu é ela mesma um nó, parte de um processo de construção de lutas sociais por direitos que intenta novas formas de enfrentamento dos governos e do capital na educação, em ações protagonizadas fora da institucionalidade¹⁵ e baseadas em relações horizontais e no repertório autonomista — ações disruptivas dos espaços propositivos consolidados.

Com maior ou menor sucesso, a Repu vem tentando conciliar esse espírito disruptivo e de apoio à resistência democrática na educação a demandas de pesquisa menos conjunturais, que venham a iluminar as grandes tendências e contradições do presente. Nesse sentido, tem-se desenvolvido a pesquisa *Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Reunindo quase 60 pesquisadores, em diferentes eixos de análise da política educacional, a investigação tem como propósito suprir a lacuna representada pela ausência de pesquisas de grande escopo sobre o tema objeto de intervenção cotidiana da Repu.

Enquanto isso, a dicotomia das pesquisas educacionais *para* as lutas sociais/*com* as lutas sociais vai sendo suplantada à medida que se constroem canais de diálogo e de troca pautados na confiança e com objetivos convergentes. Esses objetivos incluem combater políticas que produzam ou ampliem desigualdades educacionais, que privatizem a educação pública de forma direta ou indireta, ou que submetam os sujeitos escolares a controle ou assédio com vistas ao cumprimento de metas e resultados. Também incluem a luta por melhores condições de acesso e permanência nas escolas — com a manutenção do ensino médio noturno para estudantes trabalhadores, bem como as classes da educação de jovens e adultos — e por uma gestão educacional que possibilite a construção participativa de currículos e projetos político-pedagógicos autônomos e adequados às comunidades escolares.

Embora as investigações da Repu não estejam propriamente a serviço dos movimentos, é pela forte interação com eles que se podem captar indícios da ação governamental na dinâmica da política educacional. Seguir esse rastilho ajuda a conhecer a prática da política no cotidiano das escolas e na resistência dos sujeitos, a construir explicações potentes e argumentos sólidos e a estabelecer diálogos com diversos setores interessados em educação. Mais do que construir pontes entre a

15 Embora os participantes da Repu sejam membros de diversas instituições, o principal papel destas na rede é de legitimação simbólica dos estudos produzidos (e de cessão de espaços de reunião). As ações da Repu, como esperamos ter mostrado ao longo deste texto, são protagonizadas em outro tipo de espaço.

universidade e as escolas para a disseminação de resultados de pesquisa de interesse social, o acúmulo de experiências tem levado a Repu a produzir conhecimentos cada vez mais (co)adjuvantes nas lutas políticas da educação básica: pesquisa educacional também *como* luta social.

O trabalho em rede, não pautado em instituições, entidades ou grupos constituídos, mas em agentes emergidos da luta imediata — e combinados a outros já estabelecidos —, expande a possibilidade de lutas políticas em que a interação e a autonomia se sobrepõem à hierarquia e ao engessamento do fluxo das ações. Nesse movimento, a Repu apresenta-se como um espaço singular para a produção do conhecimento e para a ação política nas lutas educacionais no Brasil, contribuindo, por fim, para ampliar a relevância social de nossas universidades públicas na realização dos direitos fundamentais.

AGRADECIMENTOS

A todos os participantes da Repu, pesquisadores, professores, estudantes, famílias, gestores escolares, jornalistas e demais profissionais que tornam possível a ideia de colocar a produção do conhecimento no movimento das lutas educacionais.

REFERÊNCIAS

- AGUITON, C. **O mundo nos pertence**. São Paulo: Viramundo, 2002.
- ALONSO, A.; MISCHÉ, A. Changing Repertoires and Partisan Ambivalence in the New Brazilian Protests. **Bulletin of Latin American Research**, v. 36, n. 2, p. 144-159, 2017. <https://doi.org/10.1111/blar.12470>
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167343>
- BARKER, C. “O movimento como um todo”: Ondas e crises. **Revista Outubro**, n. 22, p. 5-34, 2014.
- BOITO JR., A. Governos Lula: A nova burguesia nacional no poder. *In*: BOITO JR., A.; GALVÃO, A. (orgs.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 69-104.
- BRANCALEONE, C. Em busca do “governo barato”? A Assembléia Popular dos Povos de Oaxaca como experimento de (re)criação política. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 19/20, p. 136-149, 2008.
- BRAZ, M. A. *et al.* Educação e protagonismo juvenil: uma experiência de litigância estratégica em apoio ao movimento de ocupações das escolas no Ceará. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DA REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 1., 2017. **Reformas de ensino e movimentos de resistência: diálogos entre Brasil e América Latina**. São Paulo: Repu/Letra e Voz, 2017. p. 215-218. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/9cce30_7c7007b26ef545bab40d1d87f60bf033.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>

CÁSSIO, F. L. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CÁSSIO, F. L.; CATELLI JR., R. (orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, F. L. *et al.* Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1089-1119, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167297>

CÁSSIO, F. L.; GOULART, D. C.; XIMENES, S. B. Social Impact Bonds in São Paulo's State Public School System: New Modality of Public-Private Partnership in Brazil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 130, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3711>

CÁSSIO, F. L.; STOCO, S. Privatizando a informação: refletindo sobre o caso da reorganização da rede estadual paulista. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017. **Anais [...]**. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1185.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

CORTI, A. P.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. "Ocupar e resistir": a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167337>

CORTI, A. P. *et al.* **Nota sobre o estudo do IPEA "Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar"**. São Paulo: REPU, 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/9cce30_4e3df9e5be6f4c9e86a6a5b5db274691.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (orgs.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>

DAVIS, M. Chega de chiclete. *In*: HARVEY, D. *et al.* **Occupy**: movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2012. p. 39-43.

GIROTTTO, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167626>

GIROTTTO, E. D. (org.). **Atlas de rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>

GIROTTTO, E. D. *et al.* A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 134-158, 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647805>

GOULART, D. C.; REZENDE PINTO, J. M.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 109-133, 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>

JACOMINI, M. A. *et al.* Democratic Management in Brazilian Schools: Practices of Resistance. In: RIDDLE, S.; APPLE, M. W. (orgs.). **Re-imagining Education for Democracy**. Londres/Nova York: Routledge, 2019. p. 190-202.

JANUÁRIO, A. *et al.* As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro: Política, Teoria, Cultura**, n. 9, p. 1-26, 2016.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTUSCELLI, D. E. Ruptura sem precedentes, pluralismo irrestrito e democratismo: as três faces ideológicas da identidade petista. **Lutas & Resistências**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 22-35, 2007.

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016171219>

PINTO, E. G. Novo Regime Fiscal e a mitigação dos pisos de custeio da saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 12, e00179516, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00179516>

PINTO, E. G.; XIMENES, S. B. Financiamento dos direitos sociais na Constituição de 1988: do “pacto assimétrico” ao “estado de sítio fiscal”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 980-1003, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018209544>

PÓ, M. V. *et al.* **Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo**. São Bernardo do Campo: UFABC, nov. 2015. Disponível em: <https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizaca3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). **Nota técnica: análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo à Ação Civil Pública (ACP) movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo, processo n. 1049683-05.2015.8.26.0053**. São Paulo: Repu, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/9cce30_8b9559f45601483f8b0024d5f0b52c7c.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). Produção do conhecimento e a luta contra a barbárie na educação. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 193-198.

REY, M. T. La autonomía: entre el mito y la potencia emancipadora. *In*: ADAMOVSKY, E. *et al.* **Pensar las autonomías**: alternativas de emancipación al capital y el Estado. México D.F.: Sísifo Ediciones / Bajo Tierra Ediciones, 2011. p. 151-214.

SÃO PAULO. **Decreto nº 61.692, de 4 de dezembro de 2015**. Revoga o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61692-04.12.2015.html>. Acesso em: 9 ago. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP). **Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos**. São Paulo: SEE-SP/CIMA, 2015. Disponível em: <http://download.uol.com.br/educacao/2015-documento-reorganizacao-rede-estadual-SP.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP). **Minuta de edital de concorrência, objetivando a contratação de serviços de execução e gerenciamento de ações pedagógicas voltadas ao aumento na aprovação e diminuição da evasão escolar, sem redução da aprendizagem, dos alunos da rede estadual de Ensino Médio**. São Paulo: SEE-SP, 2017a. (mimeo.).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP). **Processo administrativo SE nº 1.967/2017**: Projeto “Contrato de Impacto Social”. São Paulo: SEE-SP, 2017b. 3 v. (mimeo.).

SPINA, P. R. **O Movimento Passe Livre São Paulo: da sua formação aos protestos de 2013**. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SOUZA, D. C. C. Lutas de classes e ciclos de luta no Brasil de 2003-2013: os limites para a constituição de uma força social. *In*: AMORIM, H.; SOUZA, D. C. C. (orgs.) **As classes sociais no início do século XXI**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 57-88.

TATAGIBA, L.; GALVÃO, A. Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016). **Opinião Pública**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 63-96, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0191201925163>

TAVOLARI, B. *et al.* As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): entre a posse e o direito à manifestação. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 291-310, 2018. <http://dx.doi.org/10.25091/s01013300201800020007>

TRAVITZKI, R.; CÁSSIO, F. L. Tamanho das classes na rede estadual paulista: a gestão da rede pública à margem das desigualdades educacionais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 159-183, 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647765>

XIMENES, S. B. *et al.* Políticos e banqueiros forjam “experimento social”. **Carta Educação**, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoartigo/politicos-e-banqueiros-forjam-experimento-social-com-estudantes-da-rede-publica-de-sao-paulo/>. Acesso em: 9 ago. 2019.

XIMENES, S. B. *et al.* “Ao vivo é muito pior”: direitos, resistência e repressão aos estudantes nas ocupações de escolas do Ceará. *In*: COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (orgs.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 145-174.

ZIBAS, D. “A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 199-220, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200002>

ZIBECHI, R. Gobiernos y movimientos: entre la autonomía y las nuevas formas de dominación. **Viento Sur**, Montevideú, n. 100, p. 247-54, 2009. Disponível em: http://cdn.vientosur.info/VScompletos/vs_0100.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.

SOBRE OS AUTORES

DÉBORA CRISTINA GOULART é doutora em ciências sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professora da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).
E-mail: debcgoulart@gmail.com

FERNANDO L. CÁSSIO é doutor em química pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal do ABC (UFABC).
E-mail: fernando.cassio@ufabc.edu.br

SALOMÃO BARROS XIMENES é doutor em direito do estado pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal do ABC (UFABC).
E-mail: salomaoximenes@gmail.com

Recebido em 12 de março de 2019
Aprovado em 23 de julho de 2019

