

Experiências e Processos Sociais das Ocupações Secundaristas de São Paulo

Rubia de Araujo Ramos¹

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

RESUMO – Experiências e Processos Sociais das Ocupações Secundaristas de São Paulo. Este artigo busca analisar o movimento secundarista de São Paulo a partir do estudo dos repertórios discursivos e de ações desses atores em resposta contrária à política de reforma educacional da rede estadual paulista anunciada em 2015. O objetivo é compreender a experiência de luta das/dos jovens atrizes/atores e parte de seus processos sociais. O texto está dividido em duas partes: 1) breve análise da política educacional e da reprovação das/dos estudantes e o apoio da opinião pública, recorrendo ao paradigma do agir comunicativo; 2) reflexão sobre temas de intersecção, como feminismo e questões de gênero, que emergiram no interior do movimento. Conclui-se que a experiência das ocupações resultou na maior complexidade do movimento e de suas pautas.

Palavras-chave: Movimento Secundarista. Ocupações. Experiência. Processo Social.

ABSTRACT – Experiences and Social Processes of High School Students' School Occupations in São Paulo. In this paper we review the school occupation movements of São Paulo from the study of the discursive and action repertoires of the relevant players who were against the educational reform policy announced by the São Paulo State government in 2015. It aims to understand the struggle experience of the young players and part of their social processes. The article is divided into two parts: 1) a brief analysis of the educational policy and students' disapproval and the support of public opinion, using the paradigm of communicative action; 2) reflection on intersecting themes such as feminism and gender equity issues, for example, that emerged within the social movement. The conclusion indicates that the experience of the occupations resulted in a greater complexity of the movement and its agendas.

Keywords: High School Movement. Occupancies. Experience. Social Process.

Introdução

Por que devemos falar do movimento secundarista de São Paulo, também conhecido como movimento de ocupação das escolas estaduais paulistas? Já se passaram mais de cinco anos da revolta estudantil contra a política de reforma educacional no estado de São Paulo, e esse é um assunto que, além de despertar diferentes interesses voltados para a educação pública, não se desvincula do debate sobre juventude e políticas destinadas a essa parcela da sociedade civil.

Em primeiro lugar, o movimento secundarista de São Paulo se destacou como ação de maior relevância contra a política de grandes proporções na educação pública. Trata-se da experiência de luta em defesa da escola pública. Em segundo lugar, o movimento serviu de inspiração para a mobilização estudantil nacional contra uma série de projetos políticos voltados para a área da educação, dos quais destacaram-se a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, da Reforma do Ensino Médio, apoiada em ações de segregação (Cunha, 2017); a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016, do teto dos gastos públicos, que suspende por vinte anos o financiamento público ao ensino (Pinto, 2000); e os Projetos de Lei (PL) nº 867/2015 e nº 193/2016, conhecidos como “Escola sem Partido”, cujo argumento de limpeza ideológica serviu como justificativa para propor a proibição de debates políticos nas escolas (Guilherme; Picoli, 2018).

Entre questões que envolveram a experiência das/dos estudantes organizadas/ organizados no movimento de ocupação das escolas paulistas em 2015, cito algumas abordagens de maior recorrência na literatura: aspectos gerais do contexto político, econômico e educacional (Goulart; Pinto; Camargo, 2017; Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016; Catini; Mello, 2016; Rodrigues, 2016); autoritarismo da política educacional e de planejamentos e projetos pedagógicos (Arelaro; Jacomini; Carneiro, 2016; Ribeiro, 2018; Medeiros; Januário, 2017); precarização das condições educacionais, fechamento de salas de aula e diminuição de recursos pedagógicos (Goulart; Pinto; Camargo, 2017; Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016; Giroto, 2018); a concepção de educação na condução de políticas educacionais e a contraposição estudantil (Ximenes, 2019; Corti; Corrochano; Silva, 2016; Espinosa, 2019; Piolli; Pereira; Mesko, 2016; Catini; Mello, 2016; Santos; Segurado, 2016).

Temas transversais à experiência do movimento também compuseram estudos, tais como: o papel de mídias sociais e novas tecnologias de comunicação (Dios, 2017; Ketzer, 2018; Rico, 2016; Altheman; Marques; Martino, 2017; Paes; Pipano, 2017; Romancini; Castilho, 2017); a abordagem da grande imprensa sobre o movimento de ocupação das escolas (Canesin, 2018; Souza, 2018; Marin, 2017); feminismo e questões de gênero (Moresco, 2019; Leite, 2017; Araldi; Arendt, 2017; Santos; Cordeiro, 2016); interpretações jurídicas do conflito (Almeida, 2016; Tavorlari; Barbosa, 2019; Tavorlari et al., 2018); conquista da opinião pública (Medeiros; Januário; Melo, 2019; Stabelini, 2019).

Apesar da diversidade de estudos realizados, o movimento de ocupação das escolas foi pouco analisado a partir de uma perspectiva interessada na ação dos sujeitos, isto é, a partir de uma sociologia da ação focada nas formas de ação coletiva e seus processos sociais de resistência. Essa abordagem se ocupa da ação do sujeito engajado para intervir, conforme pode, na organização social vigente. Trata-se de uma forma de análise que nasce quando os homens tomam consciência de si, de que podem fazer sua própria história (Touraine, 1965) – aspecto que aparece entre as/os jovens atrizes/atores em questão. O sociólogo francês Alain Touraine (1978) defende que a análise dos conflitos e dos movimentos sociais permite conhecer a produção da sociedade por ela mesma, por meio das lutas sociais e das inovações culturais. E é partindo dessa premissa que compreendo o estudo da luta secundarista como necessário.

Este texto busca trazer algumas contribuições para o conhecimento a respeito do movimento secundarista marcado pelas ocupações, atentando para os repertórios discursivos e de ações das/dos estudantes organizadas/organizados em ação coletiva. O estudo se utiliza de registros documentais (notícias de jornais, decretos e leis, documentários, panfletos, postagens nas redes sociais e outras produções das/dos jovens atrizes/atores), entrevistas com estudantes ex-secundaristas que participaram do movimento de ocupação e uma bibliografia extensa sobre o movimento social e a política educacional paulista das últimas duas décadas. As entrevistas foram realizadas entre 2017 e 2019 com 13 jovens de diferentes regiões da cidade de São Paulo (zonas norte, sul e leste). As falas registraram memórias e reflexões sobre um tempo passado e bastante debatido entre essas/esses jovens. Em razão disso, optei por, em algumas passagens do texto, utilizar depoimentos feitos no calor do momento, registros de imagens transformados em documentários aprovados pelas/pelos atrizes/atores sociais em questão.

Do Anúncio da Reorganização Escolar à Mobilização de Revolta das/dos Estudantes e o Ganho da Opinião Pública

No dia 23 de setembro de 2015, o governo de São Paulo anunciou a política de reforma da rede estadual de ensino, intitulada “reorganização escolar”¹. A notícia saiu na capa do caderno Cotidiano da *Folha de S. Paulo* e anunciava a transferência de mais de um milhão de alunos, destacando que o governo esperava adotar tal mudança a partir de 2016 e que as crianças estudariam no máximo 1,5 km mais longe de suas casas (Monteiro, 2015)². A política de “reorganização” previa dividir escolas estaduais por ciclos de ensino, isto é, cada unidade escolar só atenderia um ciclo escolar (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio).

A separação entre jovens e crianças na rede estadual faz parte de uma política iniciada na década de 1990, cujo objetivo é enxugar a rede estadual de ensino, transferindo parte das responsabilidades com a educação pública para as prefeituras. A transferência dos primeiros

anos do ensino básico para os municípios acarreta a separação das diferentes etapas da vida escolar. Os efeitos no cotidiano da comunidade atingida se resumem em separações de irmãos, parentes e grupos de convivência, assim como novas dificuldades de acesso à escola, sobretudo na capital paulista, onde as condições de locomoção e transporte são deficientes, e em regiões de zona rural, onde alunas e alunos passam a andar quilômetros para chegar à escola.

A proposta de 2015 é certamente um passo de um projeto maior preexistente e de longo prazo, que é a transferência do ensino básico para as prefeituras, feita sem qualquer estudo e previsibilidade técnico-científica a respeito das consequências para os municípios e para os principais afetados: alunas/os e suas famílias, professores e demais funcionários da rede pública de ensino.

Vale lembrar que no estado de São Paulo a política de municipalização do ensino foi iniciada durante o governo de Mario Covas (1995 – 1998), a partir da reforma da educação do Estado (São Paulo, 1995), que tinha como um de seus objetivos descentralizar a administração e os recursos do sistema educacional paulista, de modo a alterar a oferta do ensino fundamental, passando parte dela para os municípios. Trata-se de uma postura política semelhante ao que o Banco Mundial e outros organismos transnacionais de financiamento sugerem aos países em desenvolvimento, a saber: que o Estado ocupe a função de “gestor” dos serviços, como educação e saúde, por exemplo, e que deixe de ser responsável prioritário pelo financiamento de políticas públicas e sociais para desenvolver sua economia (Adrião, 2018). A política de municipalização faz parte de um processo de abertura de serviços públicos para parcerias com empresas, sociedade civil e outras instâncias de governo, descentralizando a responsabilidade exclusiva do Estado: um precedente para diferentes formas de privatização da educação pública paulista (Martins, 2006; Peroni, 2003; Adrião, 2001; 2008).

Para a reorganização anunciada em 2015, cerca de 311 mil alunos da rede estadual deveriam mudar de escola e 74 mil professores seriam atingidos pela mudança (Pinho, 2015), conforme informações anunciadas pelo então secretário estadual da Educação, Herman Voorward, em entrevista aos principais meios de comunicação e informação. O plano anunciado pelo governo foi recebido pela comunidade escolar como uma ação sem garantias de que resultaria em melhorias para o ensino público. A ameaça da mudança de rotina gerou insatisfação imediata na comunidade escolar, e o tema da “reorganização” ganhou protagonismo e proporções consideráveis na esfera pública paulista.

A não aceitação da medida anunciada se deu como reação à forma pela qual o governo apresentou a ação, sem detalhamento de seus passos, sem mapeamento ou plano que ilustrasse com clareza como o projeto seria posto em prática e sem qualquer chance de debate, deixando brechas para que surgissem incertezas e muitas dúvidas.

Especialistas em educação ponderam as inquietações da comunidade escolar a respeito de nexos entre políticas educacionais e futuros impactos no sistema de educação do Estado, desde a administração e

estrutura das unidades escolares até o acompanhamento do desempenho escolar (Arelaro; Jacomini; Carneiro, 2016; Adrião, 2006; Adrião; Camargo, 2001). Entre pesquisadores da área, é consenso que políticas de reformas com grande impacto no sistema de ensino, isto é, que afetam milhões de pessoas, incluindo familiares de alunas/os e profissionais da educação, são importantes ferramentas para a diminuição de injustiças sociais, capazes de superar a longo prazo situações de exclusão social e desigualdades (Sen, 2000; Drèze; Sen, 2015). Dado esse potencial, essas políticas devem ser resultado de pesquisas bem fundamentadas e amplos debates com os afetados em consultas e audiências públicas. O caso da “reorganização escolar” paulista de 2015 não apresentou fundamentos de legitimidade, porque, além de utilizar um estudo mal fundamentado – baseado apenas em uma variável, o número de ciclos de ensino por escola, a relação entre a simplificação da gestão escolar e o rendimento escolar –, impediu aos principais afetados o direito de participação. Em decorrência disso, não apresentou soluções a problemas preexistentes, como por exemplo a dificuldade de acesso à educação de jovens e adultos que trabalham sem formação completa do ensino básico.

A “reorganização” certamente alteraria o funcionamento e a organização da vida das pessoas. Nas situações em que o aluno seria transferido para longe de sua casa, as famílias de menor poder econômico poderiam ter seus gastos afetados com comprometimento de seu orçamento, irmãos seriam separados, e pais teriam a rotina alterada. Observo que a alteração de rotina e, conseqüentemente, a interferência na vida privada foi um importante fator para que o movimento secundarista conquistasse a opinião de uma parcela da sociedade avessa às pautas mais progressistas. Vale lembrar que em novembro de 2015, pouco tempo antes do movimento secundarista partir para a tática das ocupações, uma pesquisa do Datafolha (Souza; Machado, 2015, s.p.) revelou que 59% dos paulistas se posicionavam contra a “reorganização escolar”.

(Entrevistada 4)

A notícia da reorganização escolar pegou todo mundo meio desprevenido. Foi totalmente de cima pra baixo, não houve discussão com alunos, professores. Foi do nada. No primeiro momento quando eu vi a notícia, eu tomei um susto, [...], mas eu não percebi os fatos de que a reorganização iria causar fechamento de salas, que professores seriam demitidos, as escolas iriam ser separadas por séries, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio, e como isso iria dificultar para alunos que, por exemplo, levam seus irmãos pra escola. Muitos alunos iriam estudar muito longe de suas casas, sendo que moravam pertinho. Então foi na internet que eu vi uma discussão acontecer, entre alunos, professores, em diferentes grupos e em jornais de esquerda com várias críticas. E aí que me deu um estalo (Ramos, 2020, p. 47).

Entre motivações para a emergência da luta secundarista, parece central a transformação estrutural e logística do cotidiano das pessoas, fato que certamente afetaria as relações sociais; em outros termos, podemos dizer que a política anunciada pelo governo do Estado interferiria na esfera privada. Em segundo lugar, a mobilização secundarista contra o projeto se dá pela tentativa de preservar a interação social partilhada no ambiente escolar, a qual estaria relacionada à representação do lugar de encontro e convivência e à disputa pelo sentido da escola, conforme se observa nas falas abaixo:

(Entrevistada 1)

Eu fui uma das primeiras a saber que a escola seria disponibilizada. [...] Eu achei um absurdo [...]. O motivo é que não tinha alunos. A ideia era transformar a escola numa ETEC. Não era bem assim, a gente notou que era uma farsa. Ele [governador] falou assim: ah não tem aluno na sala de aula. Mas se você pegasse as listas de chamada, de presença dos professores, tinha mais que o normal. Deveria ter 35 e tinha 50. Era coisa absurda. Como você vai usar a justificativa de que não tem aluno? (Ramos, 2020, p. 50).

(Entrevistado 5)

Minha mãe sempre colocou uma coisa na minha cabeça que é: educação não se tira, educação se dá. Eu acho que isso foi um lance que me motivou muito, principalmente saber que vai fechar uma escola, como isso ia atrapalhar as pessoas que eram da escola. E não era uma escola, eram 94 escolas. É muita coisa (Ramos, 2020)³.

(Falas de secundaristas – Documentário Lute como uma Menina)

Minha matrícula tá feita em outra escola, num período que não é o que eu escolhi.

No Ana Rosa, faz quatro anos que os dados melhoraram muito. A gente se empenhou muito e a gente conseguiu entrar no ranking de 10 melhores do Estado no ENEM, só que quem faz ENEM é ensino médio. Por que eles vão tirar ensino médio do Ana Rosa? (Beatriz Alonso; Flávio Colombini, 2016).

Na época, as primeiras declarações das/dos jovens secundaristas foram registradas, em sua maioria, nas redes sociais e outros espaços de comunicação via internet, as quais demonstraram revolta coletiva impulsionada pela incoerência dos argumentos do governo desconectados da realidade vivida nas escolas. Com a política de fechamento de centenas de salas e a disponibilização de prédios de escolas para outros fins públicos, o agravamento da superlotação das salas de aula seria uma consequência inevitável e distante de qualquer projeto que tenha como objetivo melhorar a qualidade do ensino. Essa era uma questão muito clara para a comunidade escolar, e me permite afirmar que a motivação maior para a luta secundarista se deu por questionamentos objetivos, a partir de padrões esperados, conteúdos e experiências partilhadas no ambiente escolar e na formação de laços sociais.

Para que se compreenda melhor o processo social que se formou a partir do anúncio da política de “reorganização”, é necessário considerar a formação de uma “consciência coletiva”, isto é, uma consciência partilhada entre as alunas e alunos, e entre estes e uma parcela expressiva da comunidade escolar, ainda que algumas ações contrárias à mobilização secundarista tenham partido de grupos de pais, vizinhança e apoiadores do governo da época. Apesar da diversidade que caracteriza as comunidades escolares da rede pública de ensino, incluindo opiniões e perspectivas, observa-se o compartilhamento de experiências e valores para pensar a escola pública, defender seu espaço e valorizá-la. A “reorganização” aparece, então, como ameaça à racionalidade partilhada e própria do ambiente escolar, isto é, ao que a escola representa, seu valor simbólico e às relações sociais intersubjetivas construídas a partir dela.

Entre os valores socialmente construídos e partilhados a respeito da escola, é sabido que a instituição escolar importa, como uma de suas funções, para a formação do sujeito e do cidadão. Esse processo de formação ocorre pela via da comunicação, das interações de reciprocidade e disposição de significados objetivos e subjetivos. Trata-se de relações dialógicas e do compartilhamento de uma racionalidade construída por meio de laços sociais (Habermas, 2011), cuja linguagem compartilhada entre sujeitos – regras, valores e saberes – diz respeito à socialização própria do ambiente escolar, refletindo também as relações da sociedade como um todo.

Tendo em vista a racionalidade socialmente construída em torno da escola, o anúncio da “reorganização escolar” foi recebido pela comunidade escolar como uma interferência nas relações intersubjetivas, uma ameaça à linguagem comum e uma interrupção no domínio da razão socialmente construída, cuja vivência cotidiana tende a fortalecer. Dessa forma, a política de “reorganização escolar” representou possibilidades reais de intervenção no *mundo da vida* (Habermas, 2011), ou seja, de intervenção do Estado nas interações cotidianas, nas relações intersubjetivas que foram construídas no ambiente escolar e na racionalidade coletiva, que servem de orientação para as ações e que geram sentimento de segurança e estabilidade.

A “reorganização” foi recebida pelas/pelos estudantes como um ataque ao sentido da escola, ferindo a linguagem conhecida e incorporada nas relações da comunidade escolar, nas interações simbolicamente mediadas e orientadas por normas e valores reconhecidos. Um exemplo é o consenso sobre os benefícios do convívio entre as diferentes idades no ambiente escolar, considerado importante para a socialização das/dos jovens e formação da identidade. A racionalidade em torno da escola, um processo educacional que força uma homogeneidade artificialmente construída – consequência da divisão de escolas por ciclos de ensino –, distorce a vida real, isto é, não permite que a escola cumpra com uma de suas funções essenciais que é ensinar a viver em sociedade respeitando as diferenças.

A escola pertence ao *mundo da vida*, ou seja, faz parte da vida social cotidiana e contempla estruturas – cultural, social e de personalidade –, a partir das quais se estabelecem mecanismos de interação. Assim, se a política educacional apresentada pelo Estado não corresponde às expectativas da escola, os indivíduos tendem a desaprová-la. A não aceitação da política pública anunciada revela um consenso construído coletivamente por processos de interação dialógica, a respeito dos sentidos da escola, e sobre sua realidade a ser enfrentada. Vale observar também que esse consenso socialmente construído se deve, em grande medida, às interações marcadas por experiências vividas e percebidas.

A noção de experiência diz respeito aos sujeitos e suas relações sociais, políticas e culturais. Trata-se de uma mediação entre vivências, relações sociais, formação de consciências e lutas (Wood, 2011). Essa concepção, desenvolvida por Edward P. Thompson (1987 [1963]), abrange a noção de *experiência vivida* – vivências ao longo da vida –, e *experiência percebida* – consciência social. Nesse sentido, a experiência vivida também é pensada e sentida pelos sujeitos (Martins, 2006). Assim, a perspectiva da experiência nos permite acessar os sentidos sociais de uma ação coletiva ou de um movimento social e outras formas de organização política das classes subalternas. O movimento de ocupação das escolas seria, portanto, um fenômeno da própria experiência social das/dos jovens secundaristas: das formas de vida escolar vivenciadas por esses sujeitos.

Outra abordagem que dialoga com a noção de experiência como mediação é apresentada por François Dubet (1994) em sua *Sociologia da Experiência*⁴. Para ele, a experiência se torna elemento central para o entendimento da ação do sujeito coletivo e suas interações. Essa perspectiva se mostra interessante porque permite a identificação de diferentes aspectos da vivência social em relação à formação do sujeito coletivo e de suas práticas de luta - formas de ação e repertório, sendo, uma delas, é a não existência de um movimento social que reúna indivíduos dedicados a um único projeto.

As formas de ação, por sua vez, também entendidas como repertório de ação e suas principais táticas, importam no que tange a intenção política do ator focado, e também como base para a ação do ator de oposição; nesse caso, o governo do Estado. Serve, também, para a formação da opinião pública a respeito da reforma educacional e do conflito em questão. O movimento das/dos estudantes, contrário à “reorganização”, optou pela ação direta, cujas principais táticas foram, além das ocupações, o predomínio da organização autônoma e horizontal, manifestações de rua, bloqueios simultâneos das principais vias públicas das cidades, panfletagem, boicote ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), construção de manuais para orientações internas e promoção de atividades culturais e educativas, de modo a prefigurar o modelo de escola desejada.

O desenvolvimento das formas de ação se constitui como respostas às medidas e ações do governo do Estado e aos grupos defensores da “reorganização escolar”, marcando as diferentes etapas do conflito,

conforme as condições políticas do movimento e as *estruturas de oportunidade* (Tarrow, 1998).

A formação da opinião pública a respeito da “reorganização” se constitui, em parte, como resultado da avaliação do discurso das/dos adolescentes mobilizadas/mobilizados, do repertório de ação do movimento e de experiências anteriores vividas pelas/pelos estudantes, marcadas por privações e precariedades, isto é, por desrespeito social sofrido em razão de condições de exclusão das relações legais de igualdade. O sentimento de *desrespeito social* (Honneth, 2011) teria impulsionado a luta das/dos jovens atrizes/atores para serem reconhecidos como estudantes em sua integridade, conforme se observa nas falas retiradas de dois documentários que abordam o assunto.

Estamos descobrindo a escola. Tudo o que tinha dentro de uma salinha que ficava trancada com grade. A gente só usava para pegar materiais de educação física, [...]. Tanta coisa. Material de química. Dá pra gente montar um laboratório! [...]. Tudo o que eles falavam que não tinham, eles mentiam pra gente (Escolas..., 2017).

A gente entrou numa sala com carteira nova. Eu tenho que procurar carteira pra poder estudar. Tem que chegar e procurar sala por sala, por que tem mais de 40 na minha sala, tem 44 alunos na minha sala (Lute..., 2016).

Esses materiais aqui (abriu o armário do laboratório) a gente nunca usou no laboratório. Na aula de química a gente sempre fica na sala, só caderno e lousa. Nunca usamos bicarbonato de sódio, ácido. Nada disso. E tem muito material, muita coisa (Lute..., 2016).

Tendo em vista essas experiências, comuns entre as filhas e os filhos da classe trabalhadora, a opinião crítica sobre os efeitos da política de “reorganização escolar” não se restringiu à comunidade escolar (Medeiros; Januário; Melo, 2019): ela também se fez presente entre pessoas sensibilizadas com a causa secundarista, incluindo aquelas sem vínculos com a educação da rede pública estadual paulista. Na época, a reprovação histórica do governo Alckmin foi associada, em grande medida, à reprovação da reforma do ensino e ao apoio da opinião pública conquistado pela luta secundarista. No período das ocupações e manifestações de rua, uma pesquisa do Datafolha (Mendonça, 2015) divulgou a queda da popularidade de Alckmin para 28% e apresentou a “reorganização escolar”, junto com a crise hídrica, como os principais fatores.

A reprovação da política anunciada e do governo, sobretudo em razão da forma autoritária com que a gestão de Alckmin atuou no conflito com as/os estudantes mobilizadas/mobilizados⁵, se deu via paradigma comunicativo, ou seja, por meio de relações dialógicas cotidianas, interações intersubjetivas, trocas de informações e experiências passadas de pessoa para pessoa nos diferentes espaços do *mundo da vida* – na rua, no comércio, no transporte público, nos locais de servi-

ços, nas redes sociais etc. O caminho da via comunicativa revela como pessoas sem ligações com a rede tomaram partido do conflito e se manifestaram em apoio ao movimento de ocupação das escolas, em alguns casos doando produtos essenciais para a manutenção das ocupações – produtos de higiene, alimentos, cobertores etc. –, apoio jurídico, doação de aulas nas ocupações, participação em vigílias nos momentos de maior tensão com a política etc.

Entre 2015 e 2016, o tema da política de reforma do ensino protagonizou o debate público paulista num processo social que é, por si mesmo, um processo democrático em uma rede de fluxos de comunicação, o qual gerou certo entendimento coletivo sobre a escola e a educação pública, reforçando a legitimidade do movimento secundarista que passou a ser amplamente apoiado pela sociedade civil.

Nas palavras de Habermas, importante referência da teoria da democracia contemporânea, “[...] a opinião pública, formada em poder comunicativo segundo processos democráticos, não pode ‘dominar’ por si mesma o uso do poder administrativo; mas pode, de certa forma, direcioná-lo” (Habermas, 2011, p. 23).

Nesse sentido, verifica-se pela primeira vez o crescimento da impopularidade do governo Alckmin, obtido, consideravelmente, em razão da reprovação da “reorganização escolar” e pela forma repressiva como esse governo reagiu à atuação do movimento secundarista. A ação organizada das/dos jovens atrizes/atores contra o fechamento de salas, escolas e turnos foi essencial para que o tema da defesa da escola pública ganhasse espaço e a opinião pública, levando o governo a voltar atrás com seu projeto político. Se o movimento não tem poder de decisão legal, a conquista da opinião pública via processos de legitimidade tende a gerar poder para pressionar os espaços de tomada de decisão no interior do aparelho do Estado.

As Ocupações e a Emergência de Debates Transversais

A convivência diária entre as/os estudantes nas ocupações manifestou conflitos sociais diversos no interior das escolas, expondo diferenças e necessidades que estavam para além da pauta única contra o fechamento de escolas e outros efeitos da “reorganização escolar”. A partir da experiência de ocupação, novas exigências passaram a compor a pauta secundarista, desde demandas específicas de cada unidade escolar mobilizada, como problemas de infraestrutura e gestão, até questões identitárias que não se desconectam das condições de classe e do debate sobre educação.

A ampliação da pauta secundarista reforçou o aspecto de que a luta comum contra a política de reforma educacional se traduzia, em linhas gerais, em busca por justiça social numa sociedade atravessada por desigualdades. A ação coletiva das/dos estudantes se desenvolve no sentido de compartilhamento de desrespeito social sofrido pelas/pelos adolescentes. Motivados pelas condições de exclusão de suas relações

legais de igualdade e pela privação de seus direitos, não só expressada concretamente na forma como o governo apresentara a nova política, como também nas interações cotidianas no ambiente escolar, incluindo o interior do movimento de base. Situações de comportamentos machistas entre alunos e alunas, no dia a dia das ocupações, intensificaram demandas por debates e aulas a respeito do tema. As meninas, que compunham maioria nas escolas ocupadas, não aceitaram subordinações no interior do movimento que elas construíam junto com os demais estudantes e que se pretendia horizontal.

Ao recusarem reproduções de injustiças estruturais da sociedade no ambiente escolar, as adolescentes construíram o discurso da necessidade de o movimento debater sobre a reforma da educação em diálogo com os problemas de ordem social enfrentados pelas/pelos estudantes. Desse ponto de vista, qualquer política de reforma da educação não poderia ser realizada sem a consideração das condições sociais dos principais afetados. Assim como episódios de comportamento machista, outros problemas, como preconceito racial e de gênero (Patta, 2017), também serviram para impulsionar as/os jovens atrizes/atores a incluírem, na pauta do movimento e na programação das ocupações (aulas, leituras, sessões de cinema, rodas de conversa, saraus e oficinas), temas de interesse do grupo e que estabelecem conexões com o debate da educação.

A ação secundarista, que lutava contra danos à integridade do indivíduo, toma novas dimensões a partir da experiência das ocupações, dando início a outros processos sociais internos de busca de formação e orientação contra injustiças sociais. Desde escolas da região central da capital paulista, como a Escola Estadual Fernão Dias Paes, cuja programação da ocupação tomou grandes proporções: com atividades culturais – shows, oficinas e aulas públicas, que contaram com a participação de artistas populares, intelectuais e personalidades públicas; até escolas com dificuldades de visibilidade, segurança e apoio externo. Em geral, tais escolas são de áreas periféricas do interior do estado e da cidade de São Paulo. As atividades organizadas pelas/pelos estudantes traziam questões vinculadas à condição de classe e de reconhecimento das identidades: temas como mobilidade urbana, direito à cidade, direitos indígenas, direitos LGBTQIA+ e discriminação racial.

(Entrevistada 7)

Tinha tanta coisa para fazer no aqui e agora! A gente tinha que ocupar uma outra escola em outro lugar, fazer reunião não sei onde, é obvio que a questão da mobilidade urbana, do direito à cidade vai tá em pauta. Se eu não tivesse passe livre estudantil na época, como que eu ia fazer essas coisas? (Ramos, 2020).

(Entrevistado 5)

Lutar por direito à cidade e entender que a periferia também faz parte disso. E lutar por direito à periferia, lutar por coisas que saiam do centro e corram para cá [periferia]. Lutar por arte na quebrada, por direito na quebrada,

de você poder andar na rua [...]. Essa ideia de direito à cidade ela surge muito mais numa questão da periferia. Da periferia poder trazer todas essas coisas que tem no resto da cidade e não tem na periferia. Trazer um montão de arte para cá, a gente conseguir sair à noite na rua e ficar suave [tranquilo], porque enquanto a gente não puder fazer isso, a gente não tem direito real à cidade. [Na ocupação] eu era o único que morava na quebrada, [...], então a gente sempre trocava ideia sobre isso, sobre abuso policial que rolava aqui [na periferia] mas não rolava lá [centro]. Também rola, mas não é da mesma forma (Ramos, 2020).

O mais próximo de aula diferente que a gente tinha era filosofia, sociologia. E aqui na ocupação a gente conseguiu promover aulas sozinhos. Aula de teatro, aula de desconstrução de gênero, de feminismo, de colocar a pauta sobre racismo e assuntos que são tabu, sabe? Coisas que a gente nunca conseguiu discutir direito na escola, a gente conseguiu discutir em poucas semanas de ocupação. [...], acho que isso falta no colégio porque são coisas que a gente encara na nossa realidade (Lute..., 2016).

Questões vinculadas às minorias políticas ocuparam centralidade no interior do movimento de ocupação que, embora organizado, em sua maioria, de forma autônoma e horizontal, muitas escolas tiveram suas ocupações e mobilizações protagonizadas por meninas e por estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexuais e transgêneros, buscando construir um movimento cujas relações pudessem ser de condições de igualdade e de respeito às diferenças.

O feminismo foi o tema mais trabalhado entre as diferentes escolas ocupadas, desde as unidades organizadas de forma autônoma, até aquelas lideradas por entidades estudantis ou grupos jovens de partidos, como o Juntos do PSOL. Nessas escolas, que foram minoria no movimento, casos de liderança masculina e maioria formada por meninas, o debate feminista também se fez central. As garotas aproveitaram o espaço das ocupações para montar uma agenda feminista no interior do movimento a fim de desconstruírem desigualdades de gênero vividas no ambiente da escola, da família, da igreja, do trabalho e de outros espaços por onde passavam⁶.

As ações de mudanças tiveram início por meio de divisão de tarefas para manutenção das ocupações. As funções ligadas à limpeza e à alimentação foram distribuídas entre todos, meninos e meninas. Muitos garotos passaram a fazer atividades nunca realizadas em casa, como cozinhar e lavar louça. Muitas funções de destaque – porta-voz da ocupação, segurança do prédio, representante da ocupação nas reuniões regionais, linha de frente nas manifestações de rua e mediação entre os secundaristas e a gestão escolar – foram assumidas pelas meninas, cuja dedicação na luta contra a “reorganização” e a capacidade crítica chamaram muita atenção. O que pode ser verificado em registros em redes sociais, documentários produzidos na época, jornais impressos, noticiários de televisão e demais meios de comunicação: cujas

imagens revelavam as meninas na condução do movimento, em rodas de conversa, puxando jogral, enfrentando policiais nas manifestações e improvisando músicas de protesto.

O protagonismo feminino trouxe consigo o desenvolvimento de ideias e reflexões críticas sobre a política do Estado e seu contexto. Debates internos foram realizados para tratar das motivações e objetivos do governo para a “reorganização escolar”. O desenvolvimento do movimento de ocupação foi marcado por processos de reflexão crítica sobre a crise do sistema de ensino; sobre as intenções ocultas do governo em fechar algumas escolas e transformar outras em escola de cursos técnicos; sobre a diminuição de custos com a educação; sobre a concepção de escola como empresa, como negócio que pode gerar lucro ou prejuízo; e, ainda, sobre o fato de a escola pública ser o lugar de formação das/dos filhas/filhos dos trabalhadores.

(Entrevistada 3)

A crítica que a gente fazia muito na época das ocupações é que o ensino técnico é baratear a mão de obra, porque muitos conhecimentos que a gente viu [no curso técnico] no curso de meio ambiente eu fui ver depois na faculdade. [...]. O que eu quero dizer é que muitos conhecimentos do técnico são a mesma coisa que a galera da graduação aprende, mas eles aprendem como técnico. Então é diferente de você ter um diploma de graduação. Qual vai ser mais valorizado? Vai ter o mesmo conhecimento, praticamente, mas quem vai ganhar mais? Quem vai ganhar menos? Tem toda uma questão de considerar a exploração. Então a gente ficava dizendo: isso não é bom! (Ramos, 2020).

Em diversas escolas, os/as estudantes tiveram apoio de professoras/professores, estudantes universitárias, ativistas e grupos com condições de oferecer aulas e palestras – normalmente para promover discussões sobre militância, educação pública, e para tratar de assuntos que já vinham sendo debatidos pelas/pelos adolescentes, como machismo e homofobia, por exemplo. Nota-se que os temas transversais que compuseram a ampliação da pauta do movimento secundarista reforçaram a luta pela educação pública de qualidade e pelo sentido normativo da escola enquanto espaço público que não marginaliza.

De modo geral, os temas de discussão tratavam de exclusões sofridas pelas/pelos adolescentes dentro e fora do ambiente escolar – discriminação, opressão e desigualdades entrecruzadas e não dissociadas do sistema de ensino e de políticas educacionais, como a “reorganização escolar”. Formas de injustiça social foram debatidas sem hierarquizações ou sobreposições, compreendendo que todos os temas levantados no interior do movimento, durante as ocupações, são formas de exclusão e, portanto, igualmente importantes como causa de sofrimento, revolta e resistência.

Os conflitos externos e internos do movimento de base descortinou entrecruzamentos entre problemas do ensino público paulista, políticas de educação, precariedades e desrespeito social, incluindo o não

reconhecimento das identidades das/dos jovens estudantes. Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade (bastante utilizado nos estudos feministas)⁷ serve como ferramenta teórico-metodológica para se considerar diferentes formas de injustiça social que um mesmo indivíduo ou uma geração possa sofrer, e, como consequência, para o desenvolvimento de um movimento social, cuja trajetória passa pela ampliação de suas reivindicações, denunciando diferentes formas da vida precária.

Ao observar trajetórias das/dos jovens atrizes/atores aqui enfocados, observa-se que, a partir da experiência de ocupação, uma mesma pessoa se manifesta a favor de causas que possam lhe afetar direta ou indiretamente, passando a fazer parte de diferentes coletivos, grupos ativistas e movimentos sociais. Essa passou a ser uma realidade comum entre os secundaristas mobilizados, mostrando o perfil de identidades políticas que se formavam naquele momento, a partir de nexos estabelecidos entre as diferentes injustiças sociais vividas. Assim, uma/um mesma/mesmo estudante começa a se dividir entre a luta secundarista e outras pautas de militância fora da escola.

(Entrevistado 5)

Minha militância política começou na escola, no momento da ocupação e depois ela foi crescendo. Mas eu nunca tinha participado de nada antes, eu sempre via manifestação, mas nunca tinha participado de nada. [...] O movimento me ajudou em muita coisa, porque depois do movimento secundarista eu fiz parte de outros movimentos e esses movimentos me ensinaram muitas coisas. Fiz parte do ZN em Luta [...], conheci uma galera que colava [ia] nas escolas para criar grêmio livre, [...] também frequentei o Sarau Sete Jovens, o Samba do Bowl, a Frente Negra também. [...] O movimento secundarista representa pra mim uma transformação muito grande (Ramos, 2020).

O processo de ampliação do debate político da mobilização das/dos estudantes secundaristas de São Paulo, isto é, a complexidade no interior do movimento secundarista de 2015 encontra-se nos diferentes lugares e experiências sociais que as/os estudantes ocupam e vivem, seja em razão da sexualidade, da identidade de gênero, de estigma racial ou, ainda, das condições de trabalho e de classe que confluem para o comum, ou seja, aproximam as diferenças. Diante desse contexto, a predominância da organização autônoma e horizontal fez com que as ocupações se tornassem verdadeiras arenas políticas sobre Educação e temas de intersecção, cujos nexos se estabelecem pelas experiências das/dos adolescentes. Mostrando, com isso, que uma reforma educacional não pode ser realizada sem considerar as relações de preconceito e diferenças que afetam a vida escolar, ou seja, uma política de educação jamais deve ser feita de maneira isolada, sem levar em conta realidades das comunidades escolares.

São jovens de realidades distintas que se reuniram para lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade, mas que durante o processo de luta, sobretudo a partir das ocupações, a convivência diária e o

aparecimento de problemas estruturais da sociedade no interior do movimento – como a divisão do trabalho por gênero, por exemplo –, serviu de porta de entrada para a ampliação das pautas, tanto sobre questões oriundas da má distribuição de recursos, quanto sobre diferentes formas de discriminação e de opressão. Esse processo de formação política levou muitas/muitos estudantes, que antes da mobilização contra a “reorganização” não tinham qualquer experiência de militância, a fazer parte de grupos ativistas, movimentos sociais e outras formas de organização política, como mencionado anteriormente.

(Entrevistada 3)

A minha [militância] começou na escola mesmo. Minha família é classe média, antes de eu entrar no ensino médio eu estudava em escola particular, era uma coisa muito bolha, muito isolada. [...] eu moro em bairro periférico, mas sei lá, não era uma coisa assim tão violenta. Mas minha militância começou mesmo no segundo ano do ensino médio. Teve influência de professores que tive, professores maravilhosos, de coisas que trouxeram que eu nunca tinha pensado antes [...]. Eu vejo que meu pensamento crítico nasceu no ensino médio (Ramos, 2020).

Casos identificados durante a pesquisa mostraram estudantes que passaram a fazer parte de grupos feministas, movimento negro e movimentos de bairros periféricos para construção de projetos culturais e educativos. Tendo em vista o ganho político entre as/os adolescentes, é certo considerar que a experiência construída na escola e especialmente no interior do movimento secundarista deu início à conscientização e participação dessas/desses jovens atrizes/atores em relação às organizações da sociedade civil, bem como sobre formas alternativas de ação coletiva. Assim, o que eu observo da experiência de luta contra a “reorganização escolar” é um processo de formação política e, em muitos casos, de formação a partir de linguagem própria do ativismo. Nesses casos, trata-se de posição radical e ação alternativa de participação política e crítica ao modelo deliberativo vigente (Young, 2014 [2001]; 2000), na busca por conquista de direitos.

Observando a complexidade descrita, que caracteriza a formação das novas identidades políticas, verifico a percepção crítica das e dos adolescentes a respeito de conexões entre diferentes formas de injustiça social. Entendimento que remete às contribuições de Nancy Fraser (2006) sobre as categorias de conflito do tempo presente – redistribuição e reconhecimento – serem injustiças conectadas que geram demandas por justiça social também conectadas. Pessoas sujeitas a injustiças de natureza econômica, isto é, vítimas da má distribuição das riquezas produzidas pela sociedade, tendem a ser sujeitas a injustiças de natureza cultural, preconceito e outras formas de discriminação. Fraser lida com esse diagnóstico considerando perfis híbridos, isto é, pessoas que pertencem a classes economicamente exploradas e a grupos culturalmente discriminados.

Pessoas que sofrem as duas formas de injustiça, econômica e cultural, necessitam de políticas que garantam eficácia como dois remédios, reparando as desigualdades vinculadas ao reconhecimento das

identidades e as desigualdades materiais, de modo a garantir equidade entre as diferentes formas de vida.

As intersecções entre as diferentes formas de injustiça social foram muito bem compreendidas e expressadas pelas/pelos adolescentes no movimento de ocupação. O processo de ampliação da pauta do movimento ocorreu em decorrência dessa percepção e do compartilhamento das experiências dentro e fora do ambiente escolar, por meio de diálogos e interações cotidianas organizadas em torno da busca comum pela derrota de uma política que significava intensificação das injustiças já sofridas pelos alunos e alunas de escolas públicas.

Os nexos entre a exigência de um ensino público, gratuito e de qualidade, e as pautas que se somaram ao desenvolvimento da luta revelaram a crítica secundarista de que as injustiças sofridas, de natureza econômica e cultural, são cooriginárias. Nesse sentido, vale o que Fraser (2006) afirmara sobre políticas voltadas a compensar injustiças de distribuição contribuir também para compensar injustiças de reconhecimento.

Nesses termos, uma política educacional que garanta formação de qualidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora também pode contribuir para o enfraquecimento das injustiças de distribuição e de reconhecimento das identidades. Assim, as/os jovens atrizes/atores revelam, a partir da experiência social, que inclui a vivência nas ocupações, que a política de reforma do sistema público de ensino terá que ser formulada em diálogo com a comunidade, a fim de considerar, junto com as questões estruturais das escolas, temas transversais indissociáveis do debate sobre Educação.

Considerações Finais

Neste texto, alguns argumentos foram apresentados para mostrar a relevância de ainda hoje falarmos sobre o movimento de ocupação das escolas ocorrido em 2015. Tanto do ponto de vista simbólico, quanto do ponto de vista da análise da ação coletiva organizada por sujeitos ainda na fase da adolescência.

O texto foi construído buscando destacar dois momentos importantes da experiência da mobilização secundarista, que foram: 1) a formação e conquista da opinião pública, tomando como necessária a consideração das formas de ação do movimento, e a complexidade no interior da luta, com a ampliação de sua pauta a partir da tática de ocupação das escolas; e 2) o compartilhamento de vivências de diferentes formas de injustiça social.

Entrevistas utilizadas recorreram às memórias das/dos jovens atrizes/atores e suas reflexões sobre as vivências no movimento e sua relevância, reforçando a importância de suas histórias de luta para o pensamento crítico sobre a educação pública paulista nos dias atuais. Os depoimentos retirados de documentários que registraram o pensamento dos/das estudantes no calor do momento serviram para identificar as motivações da mobilização, bem como as escolhas das ações

que compuseram o repertório secundarista. As duas formas de registro utilizadas revelam que o desenvolvimento do movimento de ocupação resultou na sua própria complexidade e de suas pautas, carregadas de experiências dentro e fora do ambiente escolar.

Se de um lado a política visa o sistema de ensino como mais uma ação de governo a ser cumprida com e para seus pares, as/os estudantes, por outro lado, enxergam-na como possibilidade real de mudança das condições de vida social, demandando uma reforma do ensino não apenas no sentido da educação formal, mas de uma educação integral, democrática, capaz de formar cidadãos humanizados.

Recebido em 4 de agosto de 2021

Aprovado em 18 de julho de 2022

Notas

- 1 O emprego de aspas para expressar a política em questão carrega ironia em relação aos efeitos do projeto político, reprovado pelas/pelos estudantes e pela comunidade escolar como um todo.
- 2 A reportagem destaca o tamanho da reforma do sistema público estadual de ensino e apresenta indícios de que o governo não se utilizou de estudos científicos para embasar o projeto.
- 3 A partir desta citação, as falas das/dos estudantes, identificadas como entrevistados e entrevistadas e destacadas ao longo do texto, são inéditas e fazem parte da pesquisa de doutoramento intitulada *Movimento autônomo secundarista de São Paulo: conflitos, processos sociais e formação política* (Ramos, 2020).
- 4 Dubet (1994) chega à concepção de experiência como mediação por meio de estudo empírico feito com jovens de periferia urbana, em que trata do caráter subjetivo da experiência (representação do mundo vivido) e do caráter cognitivo da experiência (a reflexividade e a consciência crítica).
- 5 Sobre o autoritarismo na condução do conflito, além de episódios de violência envolvendo a polícia militar, no auge das ocupações, uma reunião dirigida por Fernando Pádula (hoje secretário de educação da prefeitura de São Paulo), na época chefe de gabinete do então secretário da Educação, Herman Voorwald, teve sua gravação vazada e divulgada pelos principais meios de comunicação (Rossi, 2015), revelando um acordo com dirigentes regionais de ensino para espalhar informações falsas sobre a conduta das/dos estudantes nas ocupações. O objetivo era colocar a população contra o movimento secundarista, mas o vazamento dos áudios, com a voz de Pádula falando em “guerra de informações”, resultou na ampla reprovação do governo na condução do conflito.
- 6 Sobre a dimensão de gênero nas ocupações de escolas paulistas e de outros estados: Moresco (2019); Castilho (2018); Leite (2017).
- 7 Conceito bastante utilizado por intelectuais feministas e ativistas negras, como Patrícia Hill Collins, Bell Hooks, Angela Davis e Kimberlé Crenshaw para problematizar limitações do feminismo branco. Sobre a recepção do conceito de interseccionalidade no Brasil, ver: Rodrigues, Cristiano. *A atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil*. Seminário Internacional Fazendo o Gênero. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

Referências

- ADRIÃO, Theresa. **Autonomia monitorada como eixo de mudança**: padrões de gestão do ensino público paulista. 2001. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- ADRIÃO, Theresa. Oferta do Ensino Fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 79-98, 2008.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018.
- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- ALMEIDA, Tomás. **A questão da posse na ocupação de escolas públicas**: a experiência paulista. 2016. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- ALTHEMAN, Francine; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; MARTINO, Luis Mauro Sá. Comunicação nos movimentos insurgentes: conversações políticas on-line durante a ocupação de escolas em São Paulo. **Esferas**, Taguatinga, v.1, n. 10, 7 abr. 2018.
- ARALDI, Etiane; ARENDT, Ronald. As ocupações estudantis e a possibilidade de uma explicação feminista da educação e da aprendizagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE – ESOCITE.BR, 7., 2017, Brasília. **Anais [...]** Brasília: ESOCITE.BR, out. 2017.
- ARELARO, Lisete; JACOMINI, Márcia; CARNEIRO, Silvio. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, out./dez., 2016.
- CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- CANESIN, Eduardo. **Comunicação e esfera pública**: análise da cobertura do jornal Folha de S. Paulo (versão online) sobre a reorganização escolar (2015) e as ocupações secundaristas. 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.
- CASTILHO, Débora. **Era ele, e era eu**: atravessamentos entre gênero e horizontalidade em narrativas de ocupação estudantil secundaristas. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- CATINI, Carolina; MELLO, Gustavo. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out./dez. 2016.
- CORTI, Ana Paula; CORROCHANO, Maria; SILVA, José. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.

DIOS, Valesca. **Jovens e seus celulares**: narrativas audiovisuais produzidas nas ocupações de 2015. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

DREZE, Jean; SEN, Amartya. **Glória incerta**: A Índia e suas contradições. Tradução: Ricardo Doninelli Mendes e Laila Coutinho. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994

ESCOLAS em Luta. Direção: Eduardo Consonni, Rodrigo T. Marques e Tiago Tambelli. Produção: Fernanda Lomba, Guilherme Valiengo e Maurício Monteiro Filho. Intérpretes: Alcía Esteves, Clara Esteves, Elena Paroline, entre outros. Brasil, 2017. (77 min).

ESPINOSA, Luccas. **O neoliberalismo e a educação no Estado de São Paulo**: Uma análise da resistência do movimento das ocupações de escolas à reorganização proposta pelo governo. 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Economia Política, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

GIROTTO, Eduardo. **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

GOULART, Débora; PINTO, José; CAMARGO, Rubens. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, 2017.

GUILHERME, Alexandre; PICOLI, Bruno. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia entre facticidade e validade**. Volume II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

HONNETH, Axel. **A luta pelo reconhecimento**: para uma gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora70, 2011.

KETZER, Araciele. **“Lutar também é educar”**: o potencial político e comunicativo do movimento estudantil secundarista brasileiro nas escolas e redes sociais (2015-2016). 2018. 267 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

LEITE, Miriam. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. especial, p. 23-47, jan./mar. 2017.

LUTE como uma menina. Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Intérpretes: Alice Magalhães, Andreza Delgado, Beatriz Gonçalves, entre outros. Roteiro: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Brasil, 2016. (76 min).

MARIN, Thais Rodrigues. As vozes da reorganização escolar na cobertura dos portais UOL e Folha de S. Paulo. **Revista do EDICC (Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura)**, Campinas, v. 3, p. 126-137, 26 abr. 2017.

Experiências e Processos Sociais das Ocupações Secundaristas de São Paulo

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Em tese – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política**, v. 2, n. 2, 1 ago. 2006.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano. Desrespeito, indignação ou injustiça: o que motivou os secundaristas paulistas a ocuparem suas escolas? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18., 2017, Brasília. **Anais [...]** Brasília: ADALTECH, 2017. P. 1-22.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. Sociedade civil, esferas públicas e desobediência civil: uma comparação entre dois movimentos de ocupação de escolas. 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. 320-345.

MENDONÇA, Ricardo. Popularidade de Alckmin atinge pior marca, aponta Datafolha. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 dez. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1714813-popularidade-de-alckmin-atinge-pior-marca-aponta-datafolha.shtml>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MONTEIRO, André. SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 set. 2015.

MORESCO, Marcielly. 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.

PAES, Bruno; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 3-25, jan./mar. 2017.

PATTA, Caetano. **Contestando a ordem: um estudo de caso com secundaristas da Zona Leste paulistana**. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHO, Márcio. Reorganização atinge 311 mil alunos e ‘disponibiliza’ 94 escolas de SP. **G1**. São Paulo, 26 out.2015, Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html> Acesso em: 29 de Junho de 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

RAMOS, Rubia de Araujo. **Movimento Autônomo secundarista de São Paulo: conflitos, processos sociais e formação política**. 2020. 284 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RIBEIRO, João Carlos Cassiano. **Ocupar e resistir: sentidos e significados atribuídos por alunos ao movimento de ocupação de uma escola pública paulista**. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RICO, Omar Alejandro Sánchez. **Comunicação midiática e consumo de afetos: narrativas sobre protestos e ocupações contra a Reorganização Escolar em São**

Paulo. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo, Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Priscilla de Paula. **Instituto Unibanco e Programa Jovem de Futuro**: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda. Novos letramentos e ativismo: aprendizagens formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 128-138, jan./jun. 2017.

ROSSI, Marina. Governo Aleckmin se prepara para “guerra” e alunos vão para as ruas. **El País**, São Paulo, 30 nov. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/30/politica/1448902421_861769.html. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, Larissa Araújo; CORDEIRO, Maria Paula Jacinto. Uma ocupação feminina: questões de gênero na ocupação da escola JAF em Crato-CE. In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]** Natal: CONEDU, 05-07 out. 2016. P. 1-12.

SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel dos; SEGURADO, Rosemary. Ocupação dos espaços públicos e a produção do comum: a ação política dos estudantes secundaristas nas escolas públicas de São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 40., 2016, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANCOPS, 2016. P. 1-22.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Decreto Estadual n. 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das escolas da Rede Estadual e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 105, n. 222, 22 nov. 1995.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, Felipe; MACHADO, Leandro. **59% dos paulistas reprovam remanejamento de alunos no Estado**. Folha S. Paulo, São Paulo, 4 nov. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1701990-59-dos-paulistanos-reprovam-remanejamento-de-alunos-no-estado.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SOUZA, Thaísa Elis de. **“Ocupa e resiste”**: discursos da Folha de São Paulo sobre as ocupações das escolas nos anos de 2015 e 2016. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

STABELINI, Ana Maria. **O mundo público e a autogestão em Rosa Luxemburgo**: uma análise do movimento das ocupações das escolas do estado de São Paulo em 2015. 2019. 117 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

TARROW, Sidney. **Power in movement. Social movements and contentious politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TAVOLARI, Bianca et al. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015–2016): entre a posse e o direito de manifestação. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 291-310, 2018.

TAVOLARI, Bianca; BARBOSA, Samuel. Judiciário e reintegrações de posse de escolas ocupadas: jurisprudência comparativa. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁ-

Experiências e Processos Sociais das Ocupações Secundaristas de São Paulo

RIO, Adriano; MELO, Rúrion (Org.). **Ocupar e Resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019. P. 291-319.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**. Volume III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOURAINÉ, Alain. **Sociologie de l'action**. Paris: Seuil, 1965.

TOURAINÉ, Alain et al. **Lutte étudiante**. Paris: Seuil, 1978.

WOOD, Ellen. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

XIMENES, Salomão. 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.

YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

YOUNG, Iris Marion. Desafios ativistas à democracia deliberativa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 13, p. 187-212, 2014.

Rubia de Araujo Ramos é doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio de pesquisa na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP-Campus Araraquara). Atualmente integra pesquisa realizada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5658-6755>

E-mail: ramos.arubia@gmail.com

Editora responsável: Lodenir Karnopp

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.