

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA
LATINA

MARIA EUGENIA AUGUSTO GREGÓRIO

**Movimentos sociais, comunicação e educação na América
Latina:** uma análise comparativa dos movimentos secundaristas
no Chile e no Brasil

Versão Corrigida

SÃO PAULO
2022

MARIA EUGENIA AUGUSTO GREGÓRIO

Movimentos sociais, comunicação e educação na América Latina: uma análise comparativa dos movimentos secundaristas no Chile e no Brasil

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciências

Linha de pesquisa: Comunicação e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Dennis de Oliveira.

São Paulo

2022

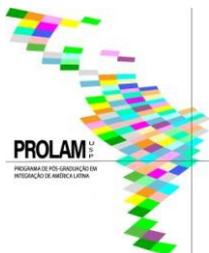
Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G818m Gregório, Maria Eugenia Augusto
Movimentos sociais, comunicação e educação na América Latina: uma análise comparativa dos movimentos secundaristas no Chile e no Brasil / Maria Eugenia Augusto Gregório; orientador Dennis de Oliveira - São Paulo, 2022.
192 f.

Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina. Área de concentração: Integração da América Latina.

1. MOVIMENTOS SOCIAIS. 2. COMUNICAÇÃO. 3. EDUCAÇÃO. 4. PARTICIPAÇÃO POLÍTICA. 5. DEMOCRACIA REPRESENTATIVA. I. Oliveira, Dennis de , orient. II. Título.



Universidade de São Paulo – Prolam USP
Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do orientador

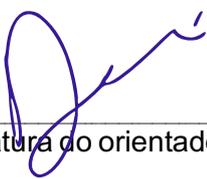
Nome da aluna: Maria Eugenia Augusto Gregório

Data da defesa: 04/11/2022

Nome do orientador: Prof. Dr. Dennis de Oliveira

Nos termos da legislação vigente, declaro ESTAR CIENTE do conteúdo deste EXEMPLAR CORRIGIDO elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me plenamente favorável ao seu encaminhamento e publicação no Portal Digital de Teses da USP.

São Paulo, 16/12/2022


Assinatura do orientador

GREGÓRIO, M. E. A. **Movimentos sociais, comunicação e educação Na América Latina:** uma análise comparativa dos movimentos secundaristas no Chile e no Brasil. 2022. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovada em: 04/11/2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Dennis de Oliveira (presidente)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Júlio César Suzuki

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Ricardo Alexino Ferreira

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Luís Antônio Groppo

Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Oscar Eduardo Aguilera Ruiz

Instituição: Universidad de Chile

Julgamento: Aprovada

Aos jovens, em especial, à minha filha Manuela. Que uma educação digna se realize no presente porque há vida agora!

AGRADECIMENTOS

Ao Maurício, com quem somo nas alegrias e nas tristezas, parceiro com quem pude contar incansavelmente durante todo esse período.

À minha mãe, exemplo de luta por uma educação digna.

À minha filha Manuela, amor da minha vida, alegre e justa.

Aos meus sogros Manoel Durval Martins Araújo (*in memorian*) e a Marisa Aparecida de Campos Araújo (*in memorian*), por sempre me acolherem.

Ao meu querido orientador, Dennis de Oliveira, intelectual orgânico, mestre admirável e exemplo de luta.

Aos professores que contribuíram para meu exame de qualificação: Prof. Dr. Ivan Cláudio Pereira Siqueira e Prof.^a Dr.^a Vivian Grace Fernández-Dávila Urquidi.

Aos professores que muito enriqueceram a defesa final de minha tese: Prof. Dr. Oscar Aguilera Ruiz, Prof. Dr. Luís Antônio Groppo, Prof. Dr. Júlio César Suzuki e Prof. Dr. Ricardo Alexino Ferreira.

Ao Prof. Dr. Oscar Aguilera Ruiz por toda acolhida na Universidad de Chile e pela enorme colaboração com a pesquisa de campo.

Ao Prof. Dr. Luís Antônio Groppo por abrir oportunidade à participação no Grupo de Estudos sobre Juventude como extensão da Universidade Federal de Alfenas - Minas Gerais - UNIFAL-MG.

Aos professores e professoras do curso de Pós-Graduação Integração da América Latina que muito contribuíram durante todo o percurso.

À Secretaria de Pós-Graduação do PROLAM na ECA-USP, em especial, ao William por todo apoio dedicado.

Aos colegas do PROLAM-USP, em especial, à Mariela Loreto Pizza e Juliana Salles que contribuíram com a transcrição das entrevistas.

Aos colegas do Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação,

o CELACC.

Às amigas, grandes mulheres e intelectuais: Tatiana Oliveira, Maria Aparecida Veiga, Eliete Edwiges, Maria da Glória Calado, Aline Carmo, Débora Cidro.

Aos amigos, Sandra Mara Saraiva Fernandes, José Antônio de Andrade, Guilherme Gadelha, André Lima, que além da amizade ainda contribuiu com a revisão desta tese.

Ao meu irmão, José Francisco Augusto Gregório, com quem compartilhei as alegrias e as tristezas ao longo da vida.

À Professora Salete que mediu a aproximação com os secundaristas brasileiros.

Aos ex-estudantes secundaristas que contribuíram para esta pesquisa, nos permitindo conhecer a sua versão da luta por uma educação digna: Sebastián, Juan Carlos, Javiera, Gabriel, Douglas, Amanda e Bárbara.

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

A vida deu os muitos anos da estrutura
Do humano à procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, arquitetura
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu
Depois de tudo até chegar neste momento me negar
Conhecimento é me negar o que é meu

Não venha agora fazer furo em meu futuro
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo pra lutar pelo que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha, tem que ter escola
Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio
Nem artista, nem polícia militar
Vocês vão ter que engolir e se entregar
Ninguém tira o trono do estudar

BLACK, D. O trono do Estudar.

RESUMO

GREGÓRIO, Maria Eugenia Augusto. **Movimentos sociais, comunicação e educação na América Latina**: uma análise comparativa dos movimentos secundaristas no Chile e no Brasil. 2022. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa Integração da América Latina, Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

O início do século XXI foi marcado por uma série de ações coletivas e mobilizações de movimentos sociais que protestavam contra as desigualdades e as injustiças sociais produzidas pelo avanço do neoliberalismo e da globalização. São exemplos, a Primavera Árabe, o movimento Occupy Wall Street, os indignados da Espanha, entre outros, que têm em comum valores, formação, indignação contra as injustiças sociais, fazendo uso das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs. Na América Latina do século XXI, no período democrático posterior às décadas de ditaduras, milhares de estudantes secundaristas ocuparam distintos espaços públicos, físicos e virtuais mobilizados via redes sociais, em casos como as mobilizações massivas do movimento secundarista no Chile em 2006 e depois em 2011 e no Brasil, de 2015 e 2016. Diante de tais formas de agir coletivamente, objetivamos analisar as características organizacionais políticas, comunitárias e sociais dos movimentos secundaristas chilenos (2004-2006-2011) e brasileiros (2015-2016). Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, realizando análise bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com sete ex-lideranças secundaristas das cidades de Quilpué e Santiago, do Chile, e Diadema e São Paulo, do Brasil. Em seguida, utilizamos a Análise de Conteúdo, relacionando-a a nossas referências teóricas, construindo as categorias: *gestão do movimento, relação com as instituições e relação com as organizações não formais, produção político-cultural do movimento secundarista e com o movimento secundarista*. Consideramos que as semelhanças entre os movimentos em ambos os países passam pelo questionamento constante dos significados da representação democrática, assumindo que a comunicação em seu sentido dialógico cumpre um papel fundamental, em seu formato híbrido, ou seja, presencial, como nas assembleias, e virtual, como na comunicação pelas redes sociais.

Palavras-chave: Movimentos estudantis secundaristas; Movimentos sociais; Comunicação; América Latina

ABSTRACT

GREGÓRIO, Maria Eugenia Augusto. **Social movements, communication and education in Latin America:** a comparative analysis of High School movements in Chile and Brazil. 2022. Thesis (PhD in Sciences) - Programa de Integração da América Latina, Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The beginning of the 21st century was marked by a series of collective actions and mobilizations of social movements that protested against the inequalities and social injustices produced by the advance of neoliberalism and globalization. Examples of this are the Arab Spring, the Occupy Wall Street movement, the indignados of Spain, among others, who have in common values, training, indignation against social injustices, making use of so-called Information and Communication Technologies, ICT. In 21st century Latin America, in the democratic period after decades of dictatorships, thousands of high school students occupied different public, physical and virtual spaces mobilized by social networks, in cases such as the massive mobilizations of the secondary movement in Chile in 2006 and then in 2011 and in Brazil in 2015 and 2016. In view of these ways of acting collectively, we intend to analyze the political, community and social organizational characteristics of the Chilean (2004-2006-2011) and Brazilian (2015-2016) secondary movements. We developed a qualitative research, conducting bibliographic analyses and semi-structured interviews with seven former high school leaders from the cities of Quilpué and Santiago, Chile, and Diadema and São Paulo, from Brazil. Next, we used Content Analysis, relating it to our theoretical references, building the categories: *of movement management, relationship with institutions and relationship with non-formal organizations, political-cultural production of the secondary movement and secondary movement*. We consider that the similarities between movements in both countries go through the constant questioning of the meanings of democratic representation, assuming that communication in its dialogical sense plays a fundamental role, in its hybrid format, that is, face-to-face, as in assemblies, and virtual, as in communication through social networks.

Keywords: High school student movements; Social movements; Communication; Latin America

RESUMEN

GREGÓRIO, Maria Eugenia Augusto. **Movimientos sociales, comunicación y educación en América Latina:** una análisis comparativo de los movimientos secundarios de Chile y de Brasil. 2022. Tesis (Doctorado en Ciencias) – Programa Integração da América Latina, Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

El comienzo del siglo 21 estuvo marcado por una serie de acciones colectivas y movilizaciones de movimientos sociales que protestaron contra las desigualdades e injusticias sociales producidas por el avance del neoliberalismo y la globalización. Ejemplos de ello son la Primavera Árabe, el movimiento Occupy Wall Street, los indignados de España, entre otros, que tienen en común valores, formación, indignación contra las injusticias sociales, haciendo uso de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC. En América Latina del siglo XXI, en el período democrático después de décadas de dictaduras, miles de estudiantes de secundaria ocuparon diferentes espacios públicos, físicos y virtuales movilizándose a través de las redes sociales, en casos como las movilizaciones masivas del movimiento secundario en Chile en 2006 y luego en 2011 y en Brasil, 2015 y 2016. En vista de estas formas de actuar colectivamente, nos propusimos analizar las características organizativas políticas, comunitarias y sociales de los movimientos secundarios chileno (2004-2006-2011) y brasileño (2015-2016). Desarrollamos una investigación cualitativa, realizando análisis bibliográficos y entrevistas semiestructuradas con siete ex líderes de secundaria de las ciudades de Quilpué y Santiago, Chile, y Diadema y São Paulo, de Brasil. A continuación, utilizamos el Análisis de Contenido, relacionándolo con nuestras referencias teóricas, construyendo las categorías: *gestión del movimiento*, *relación con las instituciones* y *relación con las organizaciones no formales*, *producción político-cultural del movimiento secundario* y *del movimiento secundario*. Consideramos que las similitudes entre movimientos en ambos países pasan por el cuestionamiento constante de los significados de representación democrática, asumiendo que la comunicación en su sentido dialógico juega un papel fundamental, en su formato híbrido, es decir, cara a cara, como en asambleas, y virtual, como en la comunicación a través de las redes sociales.

Palabras claves: Movimientos estudiantis secundarios; Movimientos sociales; Comunicación; Latino America

LISTA DE SIGLAS

ACES	Assembleia Cordinadora de Estudiantes Secundários
ANES	Asembleia Nacional de Estudiantes Secundários
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAA	Centros de Alumnos
CCU	Compañía de Cervecerías Unidas
CELACC	Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIEPS	Centros Integrados de Educação Públicas
CONFECH	Confederación de Estudiantes de Chile
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DC	Democracia Cristiana
DEM	Democratas
ECA	Escola de Comunicação e Artes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica
FECH	Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile
FEL	Frente de Estudiantes Libertários
FEMES	Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios
FESES	Federación de Estudiantes Secundários de Santiago
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JOTA	Juventud del Partido Comunista
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MES	Movimento Estudantil Secundarista
MG	Minas Gerais
MINEDUC	Ministerio de Educación del Gobierno de Chile
MIR	Movimiento de Izquierda Revolucionária
MPL	Movimento Passe Livre
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional para a Avaliação dos Estudantes
PM	Polícia Militar
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressistas
PR	Partido Republicano
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROLAM	Programa Integração da América Latina
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEP	Ley de Subvención Escolar Preferencial
SEREMI	Secretaria Ministerial
SIMCE	Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USACH	Universidad de Santiago de Chile
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	CONTEXTO QUE GEROU OS MOVIMENTOS SECUNDARISTAS NO CHILE E NO BRASIL.....	25
2.1	NEOLIBERALISMO E REDEMOCRATIZAÇÃO NO CHILE.....	29
2.2	O IMPACTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CHILE.....	32
2.3	MOVIMENTO SECUNDARISTA NO CHILE - 2004-2006 - 2011.....	37
2.4	REDEMOCRATIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL.....	42
2.5	O IMPACTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	46
2.6	MOVIMENTO SECUNDARISTA NO BRASIL - 2015-2016.....	50
2.7	SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CONTEXTOS CHILENO E BRASILEIRO.....	54
3	MAPEANDO O FEITO: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA COMO HERANÇA QUE OS MOVIMENTOS GERARAM.....	58
3.1	ANÁLISES COMPARADAS JÁ REALIZADAS SOBRE O CHILE E O BRASIL.....	59
3.2	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O MOVIMENTO NO CHILE – 2006-2011.....	60
3.3	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O MOVIMENTO NO BRASIL – 2015-2016.....	64
3.4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE OS MOVIMENTOS NO CHILE E NO BRASIL: PARALELOS POSSÍVEIS.....	67
4	PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS RELAÇÕES COM COMUNICAÇÃO E CULTURA.....	69
4.1	MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA.....	70
4.1.1	Relações entre poder e comunicação.....	78
4.1.1.1	Poder e contrapoder na sociedade em rede.....	78
4.1.1.2	Colonialidade do poder e naturalização da dominação/opressão.....	84
4.1.2	Cultura.....	94
4.1.2.1	Novos protagonismos midiáticos.....	94
5	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	96

5.1	ORGANIZAÇÃO DA COLETA E FORMA DE ANÁLISE.....	96
6	SECUNDARISTAS NA VOZ.....	102
6.1	CHILE.....	102
6.1.1	Movimento secundarista: período 2004-2006.....	102
6.1.2	Movimento secundarista: dos antecedentes a 2011.....	121
6.2	BRASIL.....	144
6.2.1	O movimento no Brasil: 2015-2016.....	144
6.3	CHILE E BRASIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	168
6.3.1	Reconhecendo os significados da representação.....	169
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS.....	178
	ANEXOS.....	187
	APÊNDICES.....	190

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1970, a crise econômica do capitalismo mundial, intensificada pela crise do petróleo, impulsionou a implantação do neoliberalismo como resposta na América Latina, em especial no Chile e nas décadas seguintes, em outras regiões do mundo. Os anos de 1990 foram marcados pelo avanço deste modelo político, econômico e social que se estende até a atualidade e que vem amplificando as desigualdades sociais.

Tais desigualdades sociais geraram um descontentamento mundial que marcou o início do século XXI. Por meio de uma série de ações coletivas de movimentos como a Primavera Árabe, o movimento Occupy Wall Street, os indignados da Espanha, de movimentos de estudantes na América Latina, contando fortemente com a participação de jovens e tendo a ocupação de espaços públicos uma de suas estratégias, sejam estes virtuais ou não: ruas, praças, assembleias governamentais, escolas, redes sociais.

Entre 2004-2006, no Chile, os secundaristas ocuparam ruas e escolas como forma de resistência à privatização do ensino iniciada, décadas antes, com a implantação do neoliberalismo no governo de Pinochet, mas que o governo da *Concertación* veio mantendo desde a transição democrática. O movimento, conhecido como “Revolta dos Pinguins”, em alusão ao uniforme usado pelos estudantes, contou com a participação de milhares de estudantes pelo país.

Essa intensa participação juvenil levou à mobilização de diversos segmentos da sociedade e culminou numa longa reforma, ainda inconclusa, da educação chilena, a começar pela demissão do então Ministro da Educação do governo da presidente Michelle Bachelet, recém-empossada na ocasião (ZIBAS, 2008). Em 2011-2012, as manifestações e ocupações no Chile iniciaram-se com os universitários, muitos dos quais os “ex-pingüins” e logo mais ganharam a adesão dos secundaristas.

Por outro lado, em junho de 2013, no Brasil, as ruas foram ocupadas inicialmente por jovens ligados ao Movimento Passe Livre, em manifestações que se caracterizavam contra o aumento das tarifas de ônibus, manifestações estas que ficaram conhecidas como Jornadas de Junho. Aos poucos, essas manifestações tomaram maiores proporções à medida que outras demandas e outros segmentos foram sendo incorporados, como reivindicações por melhorias na saúde, na

segurança e na educação, por direitos. Em comum, o uso da internet, a desconfiança da mídia, o sentimento de injustiça (CASTELLS, 2013).

Em outubro de 2015 no Brasil, no Estado de São Paulo, a notícia de reorganização de escolas públicas estaduais paulistas foi anunciada pela Secretaria de Estado de Educação e veiculada pelos grandes jornais. O Secretário de Educação, Hermann Voorwald do governo de Geraldo Alckmin, anuncia o fechamento de 93 escolas, informando que 311 mil alunos seriam transferidos para outros espaços. O argumento era de que estas escolas eram onerosas aos cofres públicos e seriam transferidas aos municípios ou teriam seu espaço adaptado a outras funções.

Diversas manifestações foram realizadas por estudantes, professores, pais e sindicatos com o intuito de que o governo voltasse atrás, fato que não ocorreu. Assim, no dia 09 de novembro de 2015, a primeira escola estadual é ocupada pelos jovens alunos e, em menos de um mês, 208 no total, demonstrando uma grande velocidade nessas ocupações facilitadas pelas chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs, fossem elas da grande mídia nacional e internacional, mídias alternativas, redes sociais, principalmente WhatsApp e Facebook, que serviram ao mesmo tempo, como fonte de informação e canais de comunicação.

A partir do movimento secundarista de ocupações no Estado de São Paulo em 2015 e do cenário político-econômico de proposta de reforma do Ensino Médio entre 2015 e 2016, muitas outras mobilizações estudantis ocorreram em território nacional. Secundaristas de escolas de Ensino Médio e técnicas de outros Estados foram se mobilizando e ocupando escolas, acompanhados de ocupações de universitários, como nos Institutos e Universidades Federais em todas as regiões do país: Goiás, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Norte. Ainda que o motivo inicial das ocupações se fizesse distinto gerando demandas distintas, a demanda maior era pela qualidade da educação pública e gratuita.

Castells (2013) destaca que as características comuns entre os movimentos do século XXI, como a Primavera Árabe, Occupy Wall Street, Indignados da Espanha são valores, formação, ausência de liderança, sustentados na horizontalidade da internet e nas decisões tomadas em assembleias. Essas similitudes emergem aliadas a um sentimento de indignação contra as injustiças

sociais, fazendo uso das TICs, como canal de ocupação. Esse canal de ocupação para o autor não é alvo do controle de governos e do mercado, sendo marcado pela autonomia. A nosso ver, essa é uma compreensão ingênua uma vez que os meios de comunicação estão sob o controle do capital, sujeitos diretamente à ação do capital ou são mediados pelas políticas de Estado.

Alguns fenômenos chamam nossa atenção nesse processo. O primeiro é que muitos trabalhos sobre os movimentos com tais características estão centrados em análises do Norte global sobre si próprios, à exceção da Primavera Árabe e mais recente, de outros contextos do Sul global.

Com a restauração dos regimes democráticos na região por volta dos anos de 1990, as pesquisas sobre a participação política dos jovens são retomadas na América Latina, mas retratando a juventude como pouco interessada e participante, uma vez que a relaciona com as tradicionais formas de participação política, como sindicatos e partidos.

A partir do início dos anos 2000, passa a haver um reconhecimento de outras formas de participação política como os coletivos cuja produção cultural advinda principalmente da periferia dos grandes centros urbanos (CALIARI, 2009; MENDES, 2014) e dos movimentos estudantis passam a caracterizar a juventude, configurando-a a partir de conceitos como juventudes, levando em conta sua pluralidade.

Autores como Aguilera (2016) assinalam que o Movimento dos Pinguins de 2006 no Chile contribuiu para a mudança da ação coletiva dos jovens, da visão que tinham de si mesmos e da sociedade para com eles, bem como, para a ampliação da participação política para além dos movimentos estudantis. Castells (2009) reforça a ideia de ampliação dos repertórios de ações coletivas e o papel das redes nesse processo.

Pesquisas sobre a relação entre participação política da juventude e as TICs, como a de França (2015) no Brasil e as de Ekman e Amna (2012) na Suécia, têm aumentado nos últimos anos. Os autores suecos construíram uma tipologia sobre participação que envolve formas individuais e coletivas, ativas e passivas de participação, diferenciando-as entre a não participação e a participação política.

Em nosso caso, estamos interessados na participação política de uma parcela das juventudes, a de secundaristas no movimento estudantil mais recente na América Latina, em especial, do Chile e do Brasil. Identificamos apenas quatro

pesquisas que analisaram comparativamente os movimentos estudantis do Chile e do Brasil, sendo três artigos e uma dissertação (CLASEN; NETTO; ACCORSI, 2021, MIRANDA GONZÁLEZ, 2018, 2020; RODRÍGUEZ MANCILLA, 2018). Embora estas pesquisas discutam as questões de organização do movimento, seja interna ou externamente, apenas duas delas (MIRANDA GONZÁLEZ, 2018, 2020) discutem a relação entre organização e comunicação, entendendo a comunicação a partir do uso das redes sociais, como repertório de ação coletiva. No Capítulo 3, iremos detalhar mais estas e outras produções.

A partir disso, nos perguntamos quais são as características organizacionais presentes entre os movimentos secundaristas chileno (2004-2006-2011) e brasileiro (2015-2016)?

Algumas hipóteses foram levantadas:

1 – As semelhanças entre as características organizacionais dos movimentos chileno e brasileiro estão relacionadas com uma dialogicidade, ou seja, com uma capacidade organizacional que prima pelo diálogo nas ações do movimento, com uma capacidade de comunicar tanto interna como externamente. Internamente, a organização dos movimentos primou por uma gestão compartilhada com base na heterogeneidade ideológica dos secundaristas, havendo a busca da tomada de decisões nas assembleias e nas redes sociais; no rodízio de funções na divisão de tarefas dentro das ocupações; autonomia em relação às instituições, como partidos e sindicatos, mas com apoio em distintas redes institucionais, como a família, e não institucionais como os coletivos de apoio jurídico, comunicacional e pessoas físicas.

A dialogicidade como descrita por Freire (1987) é uma construção histórica e por isso, não é uma característica natural. Não se trata de uma característica essencial, mas construída historicamente nas relações. É também uma característica cultural produzida por e entre sujeitos cognoscentes, por isso, por intersubjetividades que se expressam por práticas políticas comunitárias e sociais, em um determinado território.

2 - As diferenças entre as características organizacionais estão relacionadas com as formas de comunicação offline dos movimentos chileno e brasileiro e com o contexto histórico, político e organizacional que produziram tais práticas dialógicas, ou seja, no Chile o movimento construiu uma forma permanente de comunicação e organização, ou seja, a Assembleia Cordinadora de Estudantes Secundários

(ACES), além das assembleias provisórias nos momentos de intensa mobilização. No Brasil, as assembleias tiveram caráter provisório, não se institucionalizando.

3 – Outra diferença diz respeito ao rodízio nas divisões de tarefas dentro das ocupações, nas quais a divisão sexual das comissões teve um caráter mais feminista no Brasil do que no Chile, dado o avanço histórico dos movimentos feministas na América Latina.

4 - Outra diferença se refere à relação entre comunicação e tamanho do território. No Chile, a experiência de organização offline na trajetória do movimento e o tamanho do território contribuíram para a circulação da informação dentro do movimento. No Brasil, dado a grandeza do território e uma disseminação maior no uso das redes sociais no cotidiano, estas tiveram um papel importante na difusão da informação.

Esta pesquisa se faz relevante para pensarmos como a América Latina tem construído um olhar sobre si mesma no geral, especialmente para observarmos a retomada do cenário político de atores que ficaram de fora na reconstrução do espaço público democrático, ao mesmo tempo, que insere estes atores no debate mais amplo sobre uma modalidade de participação política de parcela das juventudes no escopo mundial deste século XXI e suas relações com a comunicação.

Assim sendo, estabelecemos como **objetivo geral** analisar as características organizacionais políticas, comunitárias e sociais dos movimentos secundaristas chilenos (2004-2006-2011) e brasileiros (2015-2016). Entre nossos **objetivos específicos**, nos propusemos a:

1. Identificar e comparar as semelhanças e diferenças do discurso e da prática contra hegemônica dos movimentos;
2. Analisar e comparar a relação das ex-lideranças com o território (a escola e seu entorno), as práticas culturais e processos comunicativos que contribuíram para a construção da identidade política.

Esta pesquisa se insere como continuidade de minha trajetória profissional, quer seja como educadora social, formadora de educadores e professores que trabalham com jovens, quer seja como pesquisadora que vem se dedicando às relações entre educação e política.

Na monografia de especialização, estudamos o impacto da Consciência Política de formadores na formação continuada de educadores sociais de

Organizações Sociais. Pudemos identificar naquele momento que a Consciência Política dos formadores era demarcada por uma identidade coletiva cuja identificação se dava na diferenciação entre os formadores dos outros programas e os valores e crenças que tinham em relação ao Programa que estavam atuando. (GREGÓRIO, 2011).

Em nosso mestrado (GREGÓRIO, 2015), a Consciência Política dos educadores sociais naquele momento estava constituída por uma identidade coletiva de identificação pelo trabalho realizado como reparador das injustiças cometidas contra si próprios e contra os educandos pelo afastamento do Estado na prestação de serviços públicos, assumidos por eles mesmos.

Mais recentemente, apresentamos o trabalho intitulado: E o que pensam os jovens sobre política? (GREGÓRIO; PEREIRA, 2015) cujo objetivo é analisar os significados que jovens atribuem à política, lançando mão de duas sessões de grupo focal, com jovens de 14 a 18 anos de um Programa de Ensino Profissionalizante, na cidade de São Paulo, e recorrendo à Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005).

Observamos uma diferença entre ambas, pois uma sessão de grupo focal ocorreu em setembro e a outra em dezembro de 2015, ou seja, uma antes das ocupações e a outra, durante. A análise da primeira sessão revelou que os jovens atribuem a si a capacidade de influir na opinião da família sobre os assuntos relacionados à política e que política é associada ao Estado ou ao governo. Na segunda sessão, o discurso se amplia e política aparece também como aquela exercida no cotidiano das pessoas, inclusive pela participação de alguns jovens na ocupação das escolas públicas paulistas.

Essa leitura ampliada sobre política relacionada à experiência política dos jovens paulistas redefiniu o conceito de participação política da juventude para ela própria como também já vem redefinindo os significados e os sentidos para outros jovens e para a produção científica latino-americana. Ao correlacionar a participação política da juventude latino-americana com a produção científica, identificamos na produção dos anos de 1990, uma compreensão que correlacionou participação política da juventude às instituições formais como sindicatos e partidos o que passou a caracterizar uma falsa ideia de que a juventude não tinha interesse em política. Na década seguinte, tais análises vão sendo revisadas à medida que novas formas de participação política juvenis vêm assumindo o espaço público, a exemplo dos coletivos juvenis e movimentos estudantis (secundaristas e universitários).

Nossas principais referências teóricas para construir esta pesquisa e analisar esta dialogicidade foram os conceitos de cultura do silêncio e educação para Freire (1976, 1980, 1987, 2006); comunicação para Oliveira (2014); movimentos sociais para Gohn (1997), Silva e Oliveira (2018, 2020); poder e comunicação nas sociedades em rede, para Castells (1999, 2009, 2013); colonialidade do poder de Quijano (2005); mídias radicais de Downing (2004).

No Capítulo 2, apresentamos o **“CONTEXTO QUE GEROU OS MOVIMENTOS SECUNDARISTAS NO CHILE E NO BRASIL”**, analisando a relação entre o neoliberalismo e a redemocratização e seus impactos sobre a educação, as políticas educacionais e a resposta dos movimentos secundaristas nos dois países.

Assim, no Capítulo 3, **“MAPEANDO O FEITO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA COMO HERANÇA QUE OS MOVIMENTOS GERARAM”** analisamos as contribuições conceituais e epistemológicas que as produções geraram, apresentando e discutindo os objetivos e autores das produções científicas encontradas sobre o movimento em ambos os países, considerando esta “fortuna” como um dos impactos produzidos pelo movimento.

No Capítulo 4, abordamos a **“PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS RELAÇÕES COM COMUNICAÇÃO E CULTURA”**, discutindo a participação política da juventude secundarista, os movimentos sociais na era da informação, articulando uma análise do poder com base na colonialidade do poder, cultura do silêncio e relações entre poder e comunicação e contrapoder na articulação da mídia radical alternativa como produção cultural de resistência.

No Capítulo 5, **“O PERCURSO METODOLÓGICO”**, apresentamos os instrumentos escolhidos para realização da pesquisa de campo, a forma como abordamos o tratamento dos documentos coletados e/ou construídos e as categorias de análise: *gestão do movimento, relações com as institucionalidades e com as não institucionalidades e produção político-cultural dos secundaristas e com os secundaristas*.

No Capítulo 6, **“SECUNDARISTAS NA VOZ”**, apresentamos a descrição e a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com as oito ex-lideranças secundaristas, quatro do Chile e quatro do Brasil.

Por último, nas **“CONSIDERAÇÕES FINAIS”**, retomamos nossos objetivos e nosso referencial teórico relacionando-o com a nossa análise, apresentando nossos “achados” e reflexões.

2 CONTEXTO QUE GEROU OS MOVIMENTOS SECUNDARISTAS NO CHILE E NO BRASIL

Para entender o contexto latino-americano, é preciso iniciar por um deslocamento temporal mais amplo, localizado na Modernidade europeia, a inauguração de um “processo civilizatório” com o advento do capitalismo, ou seja, para além daquilo que Marx chamou de modo de produção capitalista como um sistema cujas relações de produção tem assento na propriedade privada e na exploração da mão de obra.

Concordamos com Comparato (2011) que o capitalismo se constituiu como um “processo civilizatório” nunca antes visto, que se fundou como antirepublicano (não é da coisa pública e sim, da privada) e antidemocrático (não é para todos). É só com a civilização capitalista que *“a vida privada é anterior e superior à vida pública”* (COMPARATO, 2011, p.261). Para o autor, antes do capitalismo, era a mentalidade da época que influenciava a hierarquia e as instituições de poder. No capitalismo, ao contrário, são as instituições de poder que moldam a mentalidade coletiva, sendo a primeira civilização da história sem base geoeconômica:

Chegamos finalmente, neste 21º século da era cristã, a uma etapa histórica em que todos os povos da Terra, em maior ou menor grau, participam da mesma civilização: a capitalista. No entanto, poucos, no mundo todo, dão-se conta desse fenômeno único em toda a História. Qual a razão dessa inconsciência coletiva? Há duas razões principais, a meu ver. A primeira delas é que o curso dessa evolução histórica só veio a se completar recentemente. Até a segunda metade do século XX, o capitalismo ainda não havia alcançado todos os confins do orbe terrestre. Algumas regiões permaneciam, até então, isoladas do resto do mundo, envoltas no espesso manto de velhas tradições. A segunda razão, pela qual uma boa parte da humanidade ainda não tomou consciência desse fato histórico sem precedentes, é que, fora do círculo intelectual marxista, o capitalismo sempre foi apresentado, pura e simplesmente, como um sistema econômico; e boa parte dos economistas o analisava, e continua a analisá-lo, na esteira dos fisiocratas franceses que influenciaram Adam Smith, como o único sistema natural da vida econômica. (COMPARATO, 2011, p.251).

Esse processo civilizatório apresenta determinadas características que segundo Comparato (2011), podem ser consideradas como um poder que não tem título jurídico, sendo exercido em benefício próprio e não como um bem comum (até esse período, a realeza europeia era dotada de poder jurídico e do exercício em nome do bem comum); um poder que está relacionado com a acumulação

permanente (seu valor econômico) e centralização do capital (em termos de poder de controle e não propriamente só da propriedade); um poder que alcançou hegemonia mundial e é um poder com uma ideologia.

Essa hegemonia chega ao século XX superando suas inúmeras crises. Após o final da Segunda Guerra Mundial, o mundo se bipolarizou: de um lado, liderado pela ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, um bloco formado por países comunistas passou a confrontar o modelo capitalista, agora então, liderado pelos Estados Unidos, do outro lado do bloco.

Procurando assumir sua posição de destaque no cenário mundial, oferecendo ajuda financeira aos países europeus destruídos pela Guerra, os Estados Unidos passam à liderança do bloco capitalista opondo-se política, ideológica e militarmente ao avanço soviético.

Esse cenário vê seu desfecho com a queda do Muro de Berlim nos anos de 1990 e o fim da União Soviética marcando o fim da Guerra Fria e o avanço da hegemonia capitalista na segunda onda de globalização. Com a crise do petróleo nos anos de 1970 e as principais economias diminuindo seu crescimento, temas como o papel do Estado na condição de regulador da economia, a soberania nacional, as empresas estatais e os direitos trabalhistas passam a ser pautas das políticas econômicas que responsabilizam o Estado pelas restrições à livre circulação do capital.

Diante desse panorama, para liberar o capital de suas amarras, o neoliberalismo é adotado como novo modelo no processo civilizatório. Pensado por um grupo de intelectuais, entre eles Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, como alternativa ao liberalismo clássico no começo do século XX, o neoliberalismo é retomado como doutrina e principalmente, como modelo civilizatório.

Segundo Dardot e Laval (2016), a concepção do liberalismo clássico do século XVIII assentava-se na limitação do poder do governo, uma vez que as leis “naturais” teriam o poder para reger as leis de mercado. Com a crise política e econômica e doutrinal dos anos de 1930, o neoliberalismo surge como doutrina, mas é nos anos de 1970 que é retomado a partir de duas correntes decorrentes do Colóquio Walter Lippmann de 1938, uma corrente de origem alemã (ordoliberalismo alemão) representada por Walter Eucken e Wilhelm Röpke, e a corrente austro-americana, representada por Ludwig von Mises e Friedrich A. Hayek.

Harvey (2005) analisa o neoliberalismo como uma teoria das práticas

político-econômicas que redefinirá o papel do Estado muito mais em termos de criar as condições necessárias à sua existência, trabalhando a serviço do mercado:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. (HARVEY, 2005, p.12).

Essa leitura se assemelha à análise de Sader (2008) quando este afirma que ao dar ênfase à liberdade de mercado, o neoliberalismo redefine as relações com o Estado, sendo:

[...] o Estado o principal obstáculo ao desenvolvimento econômico, seja por este limitar a livre circulação de capital, ou pela responsabilidade de gastos excessivos, que pressionariam a base monetária, gerando aumento de preços e inflação. As políticas neoliberais, molas propulsoras da globalização contemporânea, têm vários aspectos: privatização de empresas estatais, abertura para o mercado internacional, desindexação dos capitais, precarização das relações de trabalho. Todas contêm um elemento central, que perpassa todos os outros e os articula: desregulamentação da economia, isto é, retirada das travas à livre circulação dos capitais. (SADER, 2008, p.39).

Por outro lado, autores como Dardot e Laval (2016, p.15) afirmam que o neoliberalismo é um sistema normativo que como tal se constitui em um *“conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.”*

Para os autores, o neoliberalismo seria mais do que uma ideologia ou uma política econômica, seria uma racionalidade que:

tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

(DARDOT; LAVAL, 2016, p.15).

Assim como Harvey e Sader, Dardot e Laval descrevem que o neoliberalismo redefiniu o papel do Estado. Para estes, o neoliberalismo deve ser compreendido como uma racionalidade que produz subjetividades com características mercadológicas, fundadas numa lógica empresarial e competitiva. Dardot e Laval fazem sua análise a partir de uma leitura foucaultiana, partindo do conceito de racionalidade política deste.

Concordamos com os autores que o neoliberalismo redefiniu o papel do Estado, mas diferentemente de Dardot e Laval que não o considera como uma ideologia. Assim como Harvey e Sader, consideramos que o neoliberalismo é uma doutrina, cujo arcabouço se constitui por meio de uma ideologia e uma prática político-econômica cujo alcance penetra em todas as formas de relações sociais, constituindo-se em um modelo civilizatório hegemônico, como definido por Comparato (2011).

Os primeiros modelos de neoliberalismo foram implantados na América Latina, em especial, no Chile de Pinochet como resposta à inflação interna e em substituição ao modelo econômico vigente até então, mantendo foco na estabilidade monetária. O período de desenvolvimento da América Latina, com a implantação do processo de industrialização e urbanização em diversos países da região, vê-se reestruturado ao longo do final do século XX e também por todo o planeta. Conforme o neoliberalismo foi avançando, se constituindo como modelo hegemônico, ficou cada vez mais evidente, o processo de acumulação do capital nas mãos de poucos e o aumento abissal das desigualdades sociais, paulatinamente produzido pela *ação direta do capital* (OLIVEIRA, 2014).

Oliveira (2014) descreve como a “*ação direta do capital*” vai exercendo uma forma de controle social a partir do tripé de monopólios: do dinheiro, das armas e da voz. Segundo o autor, com o fim da Guerra Fria e o avanço neoliberal, o capitalismo foi se processando como um modo de produção em rede planetária cujas sedes de controle estão nos países hegemônicos, mas contam com apoio das elites dos países emergentes ou mais pobres. As grandes corporações gerenciam/controlam a produção planetária de mercadorias mundo afora e contam com os Estados para “*desregulamentar os fluxos internacionais de capital e as relações de trabalho.*” (OLIVEIRA, 2014, p.10).

Nesse sentido, a *ação direta do capital* pode ser entendida como a:

desintermediação de todas as relações sociais, subordinando-as todas às regras de mercado e de obtenção imediata do lucro; e também a globalização da economia, onde a tendência é se constituir um mercado mundial de livre circulação de mercadorias, inclusive de bens simbólicos. (OLIVEIRA, 1997, p.18).

Passemos à compreensão do neoliberalismo na América Latina, em especial, no Chile e no Brasil para chegarmos à análise dos movimentos secundaristas como resistências ao neoliberalismo e à *ação direta do capital*.

Assim, pensar o capitalismo na América Latina, especialmente, no Chile e no Brasil faz-se importante para identificarmos as diferenças que vêm marcando a nossa vivência em relação ao restante do mundo.

2.1 NEOLIBERALISMO E REDEMOCRATIZAÇÃO NO CHILE

Com o apoio da elite econômica chilena e dos Estados Unidos, temerosos com as práticas e ideias de socialistas como Salvador Allende, o general Pinochet dá um golpe de Estado em 1973, iniciando um longo processo ditatorial no país que durou até 1990. Ao assumir, o general rompe com a ideia de promover um desenvolvimento da industrialização que combinasse com mercado interno e externo, a exemplo do proposto pelos teóricos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

O modelo adotado centrou-se nas ideias dos economistas americanos e chilenos do grupo conhecido como *Chicago Boys*, liderados por Milton Friedman, da Universidade de Chicago. Fundamentado não mais nas importações, o Chile centrou-se no modelo agrário exportador, em especial, de cobre, frutas, peixes e madeira, como também na liberação de preços, na supressão de uma série de direitos trabalhistas e na privatização de empresas estatais. O plano de estabelecimento econômico tinha como objetivo reduzir a inflação, apoiar o restabelecimento do capital privado e abrir a economia interna para o mercado mundial. Essa abertura significou a redução no processo de industrialização que havia produzido automóveis e outros bens de consumo duráveis.

Outras reformas estruturais foram realizadas, tais como, a privatização do sistema de pensões; a criação de leis que permitissem concessões internacionais no setor de mineração, a privatização da maior parte do ensino, construindo um

processo de mercantilização da educação ao privatizá-la e transferindo aos municípios a responsabilidade sobre a educação. Leis, decretos com aprovação das Constituições de 1980 e 1984-1989 foram garantindo ao longo dos anos a implantação da política neoliberal no Chile antes dos demais países latino-americanos:

A fim de restabelecer os mecanismos do mercado e criar um novo pólo de crescimento — as exportações não tradicionais —, liberaram-se os preços, e as restrições que ‘pesavam’ sobre as relações de trabalho foram suprimidas. Enquanto os impostos indiretos se elevavam e eram eliminadas as subvenções ao consumo popular, as despesas públicas, especialmente no domínio social, sofreram uma brutal amputação. A fim de permitir uma reestruturação das indústrias, os direitos alfandegários passaram de 100 a 10%, enquanto a supervalorização do peso em relação ao dólar aumentava as importações. De mais a mais, em 1976 o Chile se retirou do Pacto Andino a fim de atrair os capitais, subtraindo-os às limitações e proibições comunitárias. A supressão da maior parte dos controles estatais, a desnacionalização das empresas socializadas pelo regime da Unidade Popular (1970-1973) e uma contrarreforma agrária complementaram esse tratamento de choque do qual se esperava o ‘milagre chileno.’ (GAMBA, 2013, p.70).

De um país centrado no Estado democrático social para um Estado neoliberal, o Chile se fez por meio da ditadura imposta por Pinochet que seguiu a cartilha dos Chicago Boys, à exceção do cobre, que não foi privatizado.

Esse poder econômico e político alcançado no Chile, apoiado pelos Estados Unidos e por uma elite econômica chilena serviu de “modelo” para a implantação do neoliberalismo na América Latina a partir do final dos anos de 1980 quando o *Consenso de Washington* foi organizado.

Nesta reunião, realizada em Washington em 1989, estiveram presentes organismos de financiamento internacional (FMI, Banco Mundial e BID), funcionários do governo estadunidense e economistas latino-americanos para avaliar as reformas econômicas da América Latina e traçar a implantação dos princípios neoliberais. Entre as recomendações, estavam em pauta, privatizações, priorização de gastos públicos, investimento estrangeiro (CARCANHOLO, 1998 apud MONTAÑO, 2002).

Para que todo esse processo de implantação desse certo, numa América Latina com muitos governos ditatoriais, com Estados fortes e ao mesmo tempo, com pressão popular, o neoliberalismo precisava do apoio político necessário para se efetivar ditado no Consenso de Washington em 1989, mas já vinha em uma marcha que estava sendo engendrada no processo de redemocratização da América Latina.

Assim, no Chile a negociação para redemocratização começa com um plebiscito proposto durante o governo de Pinochet que culmina em sua derrota política e na vitória da transição democrática. Em poucos meses, a *Concertación de Partidos pela Democracia* inicia a transição que resulta nas primeiras eleições diretas após 16 anos de ditadura enquanto a oposição dos partidos da *Concertación* negociou com Pinochet e seu regime diante das reformas constitucionais que:

junto com um setor de direita, lograram impor, através de complexas negociações com o governo, e submeter a plebiscito em julho de 1989, tendiam precisamente a reduzir alguns desses enclaves autoritários exclusivamente na questão constitucional (flexibilização do sistema de reforma constitucional, redução para quatro anos do primeiro período presidencial, diminuição da importância relativa dos senadores designados, mudanças na composição e nas atribuições do Conselho de Segurança Nacional para restringir a tutela militar, ainda que sem eliminá-la, maior proteção dos direitos humanos, especialmente eliminando a proscricção e exclusão ideológico políticas). Mas o governo militar procurou estender esses enclaves e aprofundá-los em outros âmbitos. Exemplos disto são as políticas de redução do manejo estatal sobre a economia, as leis orgânicas constitucionais como aquela que consagra a autonomia do Banco Central, a da Televisão, a das Forças Armadas (que, como se disse, tende a consagrar um "Estado dentro do Estado"), etc, e as medidas que asseguram aos partidários do pinochetismo os cargos da administração pública, das reitorias nas universidades, do Poder Judiciário e, em particular, dos altos comando do Exército. É certo que se tratava de heranças de um projeto político derrotado, mas podiam ter consequências muito importantes enquanto problemas pendentes da transição. (GARRETON M., 1992, p. 65).

Essa transição democrática não se deu em um contexto de crise econômica como vinha acontecendo em outros países da América Latina, mas os governos da *Concertación* se tornaram herdeiros de um emaranhado legal construído nos anos de ditadura, tais como um sistema político autoritário naquilo que se convencionou chamar de democracia pactuada.

A democracia pactuada no Chile foi construída por meio de uma política de negociação que privilegiava a busca por consensos, concedendo acordos pontuais a determinados atores políticos e inviabilizando a construção de uma sociedade democrática dados os entraves institucionais e à Constituição herdada da ditadura:

Portanto, já desde o início da transição democrática, ficaram evidenciadas as dificuldades do governo - da coalizão de partidos que lhe dava apoio - para desmontar a estrutura institucional e a Constituição herdada dos militares. Essa atitude teria sua origem na "aprendizagem traumática" da classe política chilena, que optou por uma saída negociada e instrumental, livre das dimensões de confronto e dos estigmas autoritários do passado. A síntese do

ideário segundo o qual se deve avançar para a plena democracia de forma “lenta e gradual” (como costumavam afirmar os generais brasileiros) obedeceu a uma atitude negativamente negociadora, na qual se está, finalmente, disposto a abdicar de valores caros à democracia, como a representação das minorias, a participação ampla da cidadania, a subordinação das Forças Armadas ao poder civil etc. Esse estilo de fazer política – segundo os termos definidos pela transição –, que procura a consagração de acordos harmônicos e ordenados, recebeu o nome de democracia dos consensos. (DE LA QUADRA, 2008, p.180).

O grande desafio enfrentado pela democracia pactuada foi ter de lidar com as desigualdades produzidas pela implantação do neoliberalismo no Chile durante a ditadura, que não encontrou na política do consenso, saídas nas reformas políticas e sociais propostas, permanecendo com as políticas neoliberais construídas desde a ditadura.

2.2 O IMPACTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CHILE

O processo de implantação do neoliberalismo que se iniciou em 1974 contou com duas reformas substanciais na educação. A primeira se deu nos anos de 1980, com a aprovação da Constituição de 1980 e na área de educação, com a Lei N°18.962 de 1990, conhecida como Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, a LOCE que reestruturou toda a educação no Chile assentada segundo Budnik et. all (2011) em quatro pilares:

1) redefinición del marco regulatorio educativo, del rol del Estado y de la prelación de derechos educativos a través de una nueva Constitución; 2) instalación de un modelo de gestión del sistema educativo formal que introduce un nuevo y central actor, los sostenedores (municipios y agentes privados); 3) implementación de una nueva lógica de financiamiento. de los establecimientos educacionales, a través de una particular versión de vouchers o subsidios portables a los alumnos; 4) reestructuración y privatización del sistema de educación superior. (BUDNIK ET. ALL., 2011, p.307).

Com as legislações em vigor, a educação deixa de ser função do Estado, passando a ser um direito e um dever das famílias, cabendo ao Estado a responsabilidade de outorgar a proteção desse direito. A legislação prevê ainda que há liberdade de ensino e descreve todo o processo de propriedade privada sobre a educação.

Em segundo lugar, em 1981, se dá a transformação do sistema com a

privatização e municipalização da educação. À medida que o Estado deixa de ser responsável pela educação, tornando esta responsabilidade das famílias, estas passaram a escolher as escolas onde os filhos serão formados. Ao Estado cabe a proteção a esse direito, financiando as escolas com maior número de alunos inscritos e posteriormente, o sistema de subvenção estatal se estendeu às escolas privadas que buscassem esse modelo. O processo de municipalização transferiu a administração e a gestão dos centros educativos públicos aos municípios.

Assim, em vez de escolas estatais administradas pelo Ministério da Educação, o Chile passa a ter escolas mantidas por entidades privadas que recebem subsídios do Estado, assim como as escolas municipais. A privatização de todo o ensino, construiu um processo de mercantilização da educação, deixando de ser um direito para se tornar uma mercadoria, no qual o Estado:

[...] se reduce a financiar la enseñanza básica (1º a 8º grado) y media (9º a 12º grado), que cubre alrededor del 93% de los estudiantes, a controlar, formalmente, el cumplimiento de los requisitos que tienen los sostenedores para acceder a la subvención, a medir el rendimiento escolar y a orientar y supervisar los aspectos técnicopedagógicos. (BUDNIK ET. ALL., 2011, p.309).

O sistema de financiamento da educação se dá por meio de subsídios, sendo os *vouchers* oferecidos diretamente às instituições com melhor desempenho, o que gera no mercado uma competitividade entre elas. Para medir a qualidade dos estabelecimentos de ensino, foi criado o Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), destinado a avaliar o desempenho dos alunos em todo o país.

A última grande transformação dos anos de 1980 foi a privatização das instituições de ensino superior cujo processo de descentralização e precarização das universidades estatais gerou universidades regionais com pouco financiamento e abriu-se espaço para que instituições privadas fossem criadas com grande autonomia, produzindo também um imenso sucateamento na formação docente que ficou sob o jugo do mercado.

A segunda onda de transformações na educação ocorreu nos anos de 1990, período da transição democrática. O cenário das mudanças estruturais _ em especial _ na educação, construídas com o processo de privatizações, municipalização e o sistema de financiamentos por subvenção para os estudantes e para a abertura de instituições de ensino privadas, estava organizado de tal forma

que só outra grande mudança estrutural poderia superá-lo.

Os governos da *Concertación* mantiveram o sistema construído durante a ditadura e ampliaram as privatizações, focando em políticas educacionais cujo discurso estava voltado para a qualidade da educação e centrado em cinco pilares: aumento do gasto público, reforma curricular, melhoria da profissão de docente, programas de articulação entre equidade e qualidade na educação e a jornada escolar completa diurna. Para completar, em 1998 foi promulgada a “Ley de Financiamiento Compartido” que permite às instituições privadas subvencionadas pelo Estado e as municipais de educação secundária cobrar uma mensalidade das famílias, o que acabou gerando a estas uma imensa dívida (BUDNIK ET. ALL., 2011).

Na década seguinte, para dar conta dos problemas de qualidade e equidade e reforçar os acordos internacionais firmados na Conferência de Jomtien dos anos de 1990, os governos da *Concertación* construíram o Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar para a aplicação das provas estandardizadas de aprendizagem, a saber: os internacionais, Estudo Internacional de Tendências em Matemáticas e Ciências (TIMMS) e o Programa Internacional para a Avaliação dos Estudantes, PISA e o nacional, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE. Enquanto o SIMCE mensura em nível institucional, o rendimento escolar e a qualidade de cada um dos estabelecimentos de ensino, as demais provas, avaliam o sistema educacional chileno.

Depois de algumas décadas em prática, as críticas ao sistema de avaliação tem relação com uma certa colonização imposta de fora para dentro dos países que fizeram parte do acordos internacionais de Jomtien, na Tailândia, observando que a:

agenda global para a educação tem o objetivo de homogeneizar padrões e práticas escolares, aproximar, quando não tornar idênticos, objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino, prioridades em relação ao financiamento e à formação de professores. (SANTOS; PETOUR, 2019, p.1833).

Com isso, o que se fortalece é um processo de naturalização da relação qualidade e altos resultados:

Ao associar o conceito de qualidade da educação a formas de mensurá-la, acaba-se naturalizando a ideia de que uma educação de qualidade é aquela em que os resultados nas avaliações externas logram altas pontuações. Por consequência, assim como a qualidade é um conceito aparentemente neutro e inquestionável, a avaliação passa a constituir lugar comum, pouco debatido e questionado.

Contribui significativamente para essa colonização da qualidade associada à avaliação o discurso difundido pelas Organizações Internacionais. Apontam como inevitável a relação entre qualidade e avaliação [...]. (SANTOS; PETOUR, 2019, p.1834).

Outro problema enfrentado pela *Concertación* relacionava-se ao financiamento da educação, pois o sistema acabava promovendo uma seleção em favor dos estabelecimentos dos alunos com melhor rendimento, não levando em consideração o perfil socioeconômico dos alunos, o que faz emergir a discussão da Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) a qual prevê recursos adicionais para diminuir a brecha de inversão por aluno e política de gestão da melhoria da qualidade escolar.

Em longo prazo, o acesso à educação básica gerou uma série de desigualdades educacionais em função da assimetria de investimento público local, uma vez que a arrecadação é extremamente diferenciada entre os municípios dada as desigualdades econômicas. Isso impactou diretamente na qualidade da educação, pois as regiões mais pobres contam com menos recursos e acabaram por investir menos em educação.

Por outro lado, as desigualdades sociais produziram acessos diferenciados à educação. Enquanto as famílias mais ricas podiam pagar por educação privada ou tinham acesso aos “*liceos emblemáticos*”, ou seja, às escolas públicas com Ensino Médio com tradição secular e excelência acadêmica, boa parte das famílias tinham educação subvencionada pelo Estado, o que lhes gerou uma imensa dívida. Já as famílias mais pobres ficavam com as escolas gratuitas ou de menor custo localizadas nas regiões mais pobres, as quais têm menor qualidade de ensino.

Outro aspecto bastante complicado nas relações dos secundaristas com as escolas era o lugar que lhes foi outorgado para a participação política na vida escolar. Com o fim da ditadura, os Centros de Alumnos (CCAA) que estiveram desativados, foram retomados a partir do decreto 524/1990: Reglamento General de Organización y Funcionamiento de los Centros de Alumnos de los Establecimientos Educacionales de Educación Media, regulamento este que define também sua estrutura organizativa: assembleia, direção eleita democraticamente com duração de um ano. O grande desafio enfrentado pelos alunos nos Centros de Alumnos diz respeito à sua falta de autonomia, pois o programa dos Centros passa pela autorização de uma comissão formada por dois estudantes, pelo presidente eleito do centro de alunos e pelos representantes adultos da comunidade escolar: diretor, um

professor, um representante dos familiares e o orientador.

Assim, refletir sobre o processo de redemocratização no Chile se faz importante para avaliar os impactos nos direitos sociais em geral, e na educação em específico. É possível identificar que o impacto sobre a educação a transformou em mercadoria, e não em direito a ser oferecido universalmente com qualidade pelo Estado. Esse processo permaneceu ao longo do século XXI com a privatização da educação, construída já durante a ditadura de Pinochet:

El sistema educativo nacional quedo así enteramente sometido a la lógica mercantil y del “capitalismo educativo”, legalmente sellado por la Ley N° 18.982 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada en marzo de 1990, un día antes de que terminara la dictadura militar. Esta ley enfatizó el concepto de “libertad de enseñanza”, estableciendo el derecho a crear instituciones educativas sin más restricciones que la de no atentar contra la moral y las buenas costumbres, así como la facultad de las personas de elegir la institución educacional de su preferencia. La LOCE fue blindada a través de quórums constitucionales calificados para que no fuera reformada por el gobierno concertacionista que asumía el poder en marzo de 1990. Protegido constitucionalmente, el capitalismo educativo se ha mantenido vigente durante los últimos 16 años de régimen democrático neoliberal. (GOMÉZ LEYTON, 2006, p. 112).

O sistema educativo chileno manteve-se ao longo do período de transição para a democracia. Aliada a outros processos de privatização, como a previdência acabando com o fundo de pensões e reorganizando o mundo do trabalho, trouxe um grande endividamento para a maioria das famílias que precisavam financiar os estudos de seus filhos.

A educação como negócio e não direito é inaugurada no Chile quando o processo de privatização vai sendo construído a partir de leis e programas:

El Estado se desprendió de la enseñanza básica y secundaria, entregando su administración a los municipios, al tiempo que impulsaba la intervención del capital a través del sistema de educación particular subvencionada. Emerge, así, un nuevo tipo de empresario capitalista en el país: el sostenedor educativo. El Estado dejó de preocuparse por el proceso educativo, asumiendo sólo la función subsidiaria, financiando el sistema a través de la subvención escolar. A esto hay que sumarle el hecho de que a mediados de los años noventa los gobiernos concertacionistas establecieron la “subvención compartida”, que establecía que los colegios y liceos particulares subvencionados podían cobrar una suma adicional a los padres y apoderados por “educar” a sus hijos e hijas en dichos establecimientos. Esta medida fue adoptada con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. (GOMEZ LEYTON, 2006, p.111).

Foi em um contexto cujas promessas de mudanças estruturais na educação

não foram realizadas que, em 2006, os secundaristas chilenos se defrontaram com o governo de Michelle Bachelet. A *Concertación* mantinha a política neoliberal de Pinochet e não assinalava mudanças. A pressão dos jovens foi grande, provocando uma reforma na educação que ainda se encontra em andamento.

Em 2009, novas reformas foram realizadas. A Ley Geral da Educación foi promulgada reafirmando a LOCE, ou seja, não produzindo mudanças estruturais demandadas pela sociedade chilena, em especial, pelos estudantes:

Sin embargo, en lugar de recoger en ella las principales exigencias del mundo social (desmunicipalización, nueva institucionalidad y cambios radicales en el sistema de financiación), ésta fue construida por un acuerdo político cupular entre los partidos de gobierno y los de derecha, que no dio paso a ninguna reforma estructural. En síntesis, la sigue supeditando el derecho a la educación a la libertad de enseñanza y de empresa, y consagra el lucro y la selección. Establece, además, la creación de una Agencia de Calidad (proyecto de ley que está aún en trámite en el Parlamento), que crea una superintendencia y servicios educativos descentralizados, acentúa los mecanismos de control y presión por resultados, consolida la exigencia de cumplimiento de estándares y la categorización de escuelas, reafirmando las políticas que habían empezado a cursar con carácter voluntario, para convertirlas en exigencias obligatorias para el sistema. (BUDNIK ET. ALL., 2011, p.313).

Ao fim dos governos da *Concertación*, mas mantendo os pactos com a elite chilena, em 2011, nova lei é promulgada, a “Ley de Calidad y Equidad de la Educación” que amplia os recursos e poderes na administração dos estabelecimentos, ao mesmo tempo, fortalecendo a municipalização da educação, flexibilizando e precarizando o trabalho docente. Neste mesmo ano, os movimentos estudantis tomam as ruas e ocupam prédios de ensino; agora o movimento é iniciado pelos estudantes universitários (os ex-secundaristas de 2006) que logo contou com a adesão dos secundaristas.

2.3 MOVIMENTO SECUNDARISTA NO CHILE - 2004-2006 - 2011

No Chile, o século XXI começou com uma mobilização de estudantes secundaristas que ficou conhecida como *Mochilazo*, apelido dado pela mídia. Foi a primeira mobilização de estudantes secundaristas diretamente contra o governo do "consenso" da *Concertación*, na qual os estudantes demandavam gratuidade no passe escolar exigindo que o documento passasse a ser administrado pelo

Ministério da Educação para evitar a privatização do sistema.

Aliada à mobilização, havia na época, um descontentamento de uma parte dos secundaristas com o que consideravam aparelhamento partidário da Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES). Em um histórico encontro do ano de 2000, foi criada a Assembleia Cordinadora dos Estudiantes Secundarios, a ACES que passou a ter papel fundamental de tomada de decisão no movimento secundarista e foi sendo implantada aos poucos em cada escola. Além de garantir um maior número de alunos nos processos decisórios, a ACES incorporou decisões advindas da base do movimento que são assumidas na escola e levadas para as reuniões entre as escolas (ALVAREZ, 2008; GIORDANO PEÑAILILLO, 2011).

Todos os anos seguintes após o *Mochilazo* de 2001, passaram a ocorrer mobilizações secundaristas no Chile, sendo algumas mais locais, com um número não muito expressivo de estudantes (AGUILERA, 2016). Entretanto, em 2006, no quarto governo da *Concertación*, não muito depois da posse de Michelle Bachelet, os secundaristas realizaram uma mobilização histórica no Chile contra os avanços do neoliberalismo e a ausência no cumprimento das políticas educacionais prometidas pelo ex-presidente Ricardo Lagos aos movimentos pela educação pública.

A Revolta dos Pinguins, como ficou conhecido o movimento por conta dos uniformes dos jovens estudantes, foi uma mobilização ímpar dos secundaristas que levou milhares de estudantes em todo o Chile a ir para as ruas, a ocupar escolas, e que teve as assembleias como principal meio de tomada de decisão.

Essa intensa participação juvenil levou à mobilização de diversos segmentos da sociedade e culminou numa reforma da educação chilena, começou com reivindicações pontuais, relacionadas ao cotidiano, como qualidade dos banheiros nas escolas, gratuidade dos exames para ingresso nas universidades, gratuidade nos passes escolares que resultaram na exigência de reforma da Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, a LOCE, e no fim da municipalização do ensino. Um dos grandes impactos do movimento foi a demissão do então Ministro da Educação do governo da presidente Michelle Bachelet, recém-empossada na ocasião (ZIBAS, 2008).

O grande aliado dos estudantes no Chile, como ferramenta de comunicação, foi o *Messenger* contribuindo para que as informações chegassem o mais rápido possível entre os estudantes. O movimento apresentava-se sem lideranças à

sociedade e à mídia, como uma resistência aos mais de 30 anos do neoliberalismo no país. Trata-se de um movimento com características de relacionamento horizontais entre seus membros, de construção da luta democrática contra os efeitos da privatização da educação e conseqüentemente, todos os impactos na educação e na vida dos chilenos que vivenciaram o aumento das desigualdades produzidas por tamanho impacto.

Para Gómez Leyton (2006), o movimento secundarista chileno faz parte de um novo tipo de movimento social:

que remeció las estructuras políticas de la democracia neoliberal tuvo su punto de partida en un conjunto de demandas puntuales y terminó exigiendo la derogación de la LOCE. Es decir, el movimiento estudiantil, en poco menos de un mes, saltó de una demanda mínima a una demanda máxima: la transformación del sistema educativo neoliberal. (GÓMEZ LEYTON, 2006, p.112).

Gómez Leyton (2006) identifica que a transformação da demanda dos secundaristas tanto indicou o sucesso como sua derrocada. Cinco são os motivos apresentados pelo autor:

1) o enfrentamento para derrubada da LOCE demandada pelos estudantes implica numa reformulação do papel do Estado e do mercado, demandando educação como direito e não como objeto de consumo.

2) a heterogeneidade do movimento que embora tenha presente membros de instituições tradicionais como partidos e instituições representativas do movimento estudantil, de um modo geral, rejeitou lideranças como as construídas mais tradicionalmente;

3) o movimento se constituiu como uma chamada à sociedade adulta que passou a incorporar o hedonismo proposto pelo neoliberalismo e um abandono de um projeto libertário de mundo: a sociedade do consumo foca no presente, é preciso viver o agora, portanto não é necessário construir uma memória do passado nem uma utopia de futuro;

4) os estudantes questionaram a incapacidade do sistema educativo de prepará-los para uma sociedade neoliberal, mas com visões diferentes quanto ao papel do Estado e do mercado: para alguns estudantes, a demanda era romper com o mercado e para outros, apenas ampliar o poder do Estado;

5) a descoberta da política como expressão democrática, direta, de responsabilidade social contrária ao discurso e às atitudes presentes nos anos

anteriores (1990) de “passividade” participativa.

Esse conjunto de motivos carregam em si um paradoxo: a juventude iniciou contestando alguns dos efeitos da privatização da educação no Chile, e reinventaram a participação a partir da agenda neoliberal ainda em pauta. À medida que algumas demandas eram atendidas, o movimento foi perdendo força e precisava construir novas demandas que ficassem menos coladas nas agendas.

Gómez Leyton (2006), antevendo os efeitos do neoliberalismo no próprio Chile, sinaliza que outras ações coletivas e outros movimentos ainda estariam por vir, o que ocorre tanto no Chile, no ano de 2011, inclusive com ações dos secundaristas chilenos, como em ações coletivas em outros lugares do mundo.

O mês de maio no Chile é marcado historicamente por mobilizações a depender do discurso do presidente empossado, uma vez que é o momento em que o presidente da República apresenta as ações a serem desenvolvidas no ano corrente. No caso de 2011, ano que ficou conhecido como o fim da transição democrática com o término dos governos da *Concertación*, o presidente Sebastián Piñera assumiu o governo com uma séria crise política.

Como resposta à crise, vieram as mobilizações. As ruas de Santiago e depois de todo o Chile, foram tomadas por massivas manifestações. Mineiros, professores e funcionários públicos que tomaram as ruas do Chile naquela que foi considerada a primeira maior mobilização após o fim da ditadura. O movimento estudantil iniciou com as mobilizações de universitários insatisfeitos e em seguida contou com a adesão dos secundaristas. Vale destacar que parcela significativa dos universitários de 2011 fizeram parte do movimento secundarista de 2006, ou seja, o movimento estudantil no Chile tem construído trajetórias de participação política, quer seja, entre movimentos (secundarista e universitário) com os mesmos atores quer seja, em cada movimento com distintos atores (AGUILERA, 2016).

Os secundaristas demandavam uma educação de qualidade, gratuita, laica, democrática, confrontando o modelo educacional herdado da ditadura, ao mesmo tempo que questionavam as desigualdades que se constituíam na sociedade e no sistema educacional.

Assim, depois de inúmeras greves e manifestações sem uma resposta propositiva às demandas dos secundaristas e com o crescimento da violência policial, o movimento muda de estratégia, retomando em suas ações, o repertório já construído de outros movimentos sociais, como o movimento anarquista e utilizado

nas mobilizações anteriores de 2006: a ocupação das escolas. Primeiro em Santiago, e depois em todo o país:

En este contexto, durante las dos primeras semanas de junio las tomas y “paros” de liceos y colegios se extienden rápidamente, no solo en Santiago, también en regiones¹⁴⁰. La rapidez con que se extienden la paralización de las clases o las tomas de establecimientos educacionales preocupa a las autoridades, que no logran evitarlas. Para el miércoles de esa segunda semana los colegios tomados habían ascendido a 184, y sólo en Santiago, se informaba de 69 establecimientos tomados por sus estudiantes¹⁴¹. (GIORDANO PEÑAILILLO, 2011, p.44).

Nas ocupações, os estudantes se organizaram em comissões para a organização do espaço, ao mesmo tempo que as atividades de formação e de lazer aconteciam, construídas a partir de uma gestão democrática, horizontal de tomada de decisões:

En este sentido, consideramos que las tomas de liceos constituyeron una alternativa de acción, ya que se dejó de considerar al Estado como eje rector de la acción política, donde son las autoridades gubernamentales quienes establecen los tiempos de las negociaciones y las condiciones para las mismas; como también, las respuestas que se darán a las exigencias y demandas de las personas que se movilizan. Si bien las tomas de instituciones académicas representaron parte de un repertorio de acciones colectivas de protesta, constituyeron también espacios de organización y autogestión en donde los estudiantes secundarios ensayaron sus propios sistemas de aprendizaje, promovieron actividades culturales y recreativas, cuidaron sus espacios y construyeron redes sociales (Cornejo, 2011). (WESTENDARP PALACIOS, 2014, p.9).

A novidade presente no movimento se dava no apoio massivo da sociedade chilena que adotou a demanda do movimento por uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade, passando a compreensão de que a educação é um problema de todos os setores da sociedade e não só dos estudantes. Giordano Peñailillo (2011) identifica dois níveis presentes como novidade no movimento:

De esta manera, señalamos que la novedad se relaciona con dos niveles. El primer nivel se vincula con el escenario en que resurge; marcado por un gobierno administrado por la derecha política, y reemergiendo en el marco de una proliferación más amplia de movimientos. Como segundo nivel, encontramos explicaciones estructurales: el 2011 se visibiliza una crisis de legitimidad del modelo económico neoliberal y de la democracia restringida de posdictadura. Esa desaprobación estudiantil de la clase política es resultado de la experiencia de subjetivación de una derrota anterior, la del 2006, donde el movimiento social no logró sus objetivos, lo que ha generado que los estudiantes y otros actores sociales deban construir sus propias formas de organización política al margen y

contrarias a la institucionalidad estatal. Estas características son las que llevan a algunos autores a considerar a este movimiento como la visualización del fin de la transición social a la democracia, o como el reflejo de una especie de modernidad tardía en Chile. (GIORDANO PEÑAILILLO, 2011, p.20).

O movimento secundarista no Chile ao longo dos anos 2006 e 2011 construiu uma forma de fazer política, utilizando distintos repertórios de ação coletiva como as marchas, a carnavalização, as ocupações, as greves, o uso das redes sociais, e trazendo à cena no século XXI, um sujeito coletivo de grande força. Embora o movimento secundarista dos anos de 1968 e a ditadura tenha inviabilizado a participação política, os anos de 2000 foram importantes na retomada da juventude no cenário político, quer seja por meio dos coletivos, quer seja por meio do movimento estudantil, secundarista e universitário.

2.4 REDEMOCRATIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL

O Brasil vivenciou vinte anos de ditadura militar que suprimiu como toda ditadura, inúmeros direitos, centrada em um modelo econômico desenvolvimentista. Com a crise do modelo de acumulação capitalista em todo o mundo e a crise política dos governos autoritários, em especial na América Latina, o modelo neoliberal foi se configurando como resposta à crise e acordos mundo afora foram se firmando entre organismos internacionais, elites política e econômica internacionais e nacionais por um lado, que expressavam a necessidade de substituição do modelo de desenvolvimento existente no Brasil e na América Latina e por outro, uma insatisfação popular que veio a coroar aquilo que ficou conhecido como democracia pactuada.

O processo de transição democrática retomou elementos do sistema liberal anterior ao golpe de 1964, tais como a promulgação de uma nova Constituição, eleições diretas, funcionamento dos três poderes, respeito aos direitos humanos. As eleições começaram ainda em 1974 para o executivo em âmbito estadual, com a escolha dos governadores em um processo cuja:

abertura se deu de maneira “lenta, gradual e segura”, como rezava a proposta do “Projeto Geisel-Golbery”, e foi marcada pela atuação da oposição e pelas fragmentações no meio militar dentro de uma conjuntura de esgotamento do modelo econômico que possibilitara o “milagre”. (DIAS, 2015, p.254).

Em 1985, dando continuidade ao processo de redemocratização, apesar de toda a mobilização popular e midiática das Diretas Já de 1984, as eleições para presidente se fizeram em caráter indireto. O Colégio Eleitoral formado para tal fim elegeu Tancredo Neves, do PMDB que morreu sem chegar a tomar posse, assumindo seu vice, José Sarney que propôs alguns planos econômicos de combate à inflação, como os Planos Cruzado e Cruzado II, o Plano Bresser e o Plano Verão. Em 1987, convocou a Assembleia Nacional Constituinte que redigiu a Constituição de 1988, a qual incorporou inúmeras demandas sociais. A luta dos movimentos sociais foi longa, tendo entre elas a proposta de universalização dos direitos sociais, os direitos humanos como perspectiva para todos. O documento inclui também a participação popular de controle dos serviços públicos com a criação dos Conselhos nas mais diversas instâncias.

Apesar de toda pressão popular no Brasil, a transição para a democracia não contou com a participação popular na construção desse processo. A participação teve grande pressão de muitos movimentos sociais, como o movimento negro, o movimento dos meninos e meninas de rua, entre tantos outros, mas foi pactuada pelas elites no processo de redemocratização:

Neste cenário, a realização, em 1989, de eleições competitivas e decisivas para a presidência da República em um contexto político de saída dos militares da disputa eleitoral e no âmbito jurídico de um novo texto constitucional, promotor de uma cidadania abrangente abarcando o respeito de direitos políticos e liberdades civis, representa o esgotamento do processo de liberalização do regime ditatorial, ou seja, “[do] processo de tornar efetivos determinados direitos que projetam tanto os indivíduos como os grupos sociais de atos arbitrários ou ilegais cometidos pelo Estado ou por uma terceira parte” (O’DONNEL, SCHMITTER, 1988, p. 22), representado pelo projeto de distensão política, lançado por Geisel, em 1974, e o início do processo de democratização [...]. (BERG, 2017, p.53).

Enquanto esse cenário vinha se estruturando no Brasil, em 1989, foram realizadas uma série de reuniões em Washington, naquilo que ficou conhecido como o Consenso de Washington. Nele se firmaram uma série de acordos internacionais para a implantação de políticas neoliberais e em especial para a América Latina, tais como políticas de livre mercado, controle fiscal, abertura comercial e econômica, com o discurso de combate às crises econômicas e miséria na região.

Esse processo de implantação do neoliberalismo no Brasil iniciou-se com o governo de Fernando Collor e Itamar Franco e, posteriormente, foi aprofundado nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (o FHC). Enquanto coube ao primeiro

conter gastos estatais, iniciando o processo de privatização, o segundo aprofundou esse processo das empresas estatais e reorganizou as relações trabalhistas. Uma medida neoliberal adotada para a redução da inflação foi o Plano Collor I que consistiu em confiscar os ativos das contas correntes e aplicações financeiras, em promover reformas administrativa e monetária, substituindo o Cruzado Novo por Cruzeiro e a fomentar a privatização de empresas estatais por meio do Programa Nacional de Desestatização. Apesar das políticas neoliberais iniciadas no governo Collor, este enfrentou certa resistência das elites políticas e econômicas nacionais quanto à abertura comercial e econômica dado o receio de perder espaço no mercado (MACIEL, 2017).

Em 1993, novamente em Washington foi realizado um encontro com um grupo de especialistas que traçaram as ações necessárias à implantação do neoliberalismo na América Latina. No caso brasileiro, a presença de Bresser Pereira (que foi Ministro da Fazenda no governo Sarney em 1987, e da Reforma do Estado e Ciência e Tecnologia nos governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 1999) foi um marco importante para:

conseguir o apoio político que viabilizaria a reforma econômica e o programa de estabilização, que consistia em três fases: estabilizar a macroeconomia (incluindo o desmantelamento do sistema previdenciário), realizar reformas estruturais (como a privatização de estatais e desregulamentação dos mercados) e finalmente, retomar investimentos e promover crescimento econômico. (FIORI, 1995 apud MONTAÑO, 2002).

O Estado brasileiro passou a implementar as políticas neoliberais, com foco no modelo de mercado, no gerenciamento da gestão pública e na administração compartilhada com a sociedade civil, terceirizando não só a mão de obra para a execução dos serviços, como os próprios serviços. De modo acentuado, por um lado, a Constituição brasileira previa a universalização dos direitos sociais e por outro, os governos neoliberais iam construindo:

a flexibilização dos mercados nacional e internacional, das relações de trabalho, da produção, do investimento financeiro, do afastamento do Estado das suas responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho, permanecendo, no entanto, instrumento de consolidação hegemônica do capital mediante seu papel central no processo de desregulação e (contra-)reforma estatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva comercial, no financiamento ao capital, particularmente financeiro (MONTAÑO, 2002, p. 16).

O processo de garantia de direitos ampliou-se como Estado de exceção:

quem podia pagar por qualidade em educação e saúde passou a recorrer à iniciativa privada. Quem não podia, era atendido pelo serviço público ou pela “parceria” entre o Estado e a sociedade civil, que não passa de um rearranjo da inserção do mercado na sociedade civil por meio do Terceiro Setor.

Entre 2003 e 2016, o Brasil foi presidido pelos governos progressistas do Partido dos Trabalhadores, primeiro com Luís Inácio Lula da Silva e depois com Dilma Rousseff, até seu impeachment no seu segundo governo. O grande enfoque do governo Lula foi a manutenção da estabilidade econômica, retomada do crescimento do país, a redução da desigualdade e da pobreza, criando Universidades, Institutos Federais e ampliando cursos e vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior já existentes. Ainda que os governos petistas não tenham rompido com as políticas neoliberais, houve um enfoque em políticas compensatórias de transferência de renda bem como de crescimento das empresas:

Com os Governos Lula e Dilma, os programas de transferência de renda foram ações compensatórias. Embora persistisse o foco do critério e de seletividade, percebe-se que, por exemplo, o Programa Bolsa Família contribuiu positivamente para a pobreza absoluta, na medida em que inúmeras famílias possuíam apenas essa renda para sobreviver, conforme previsto na Política Nacional de Assistência Social (PNAS). “Com isso, o discurso da política neodesenvolvimentista se ampliou no país ‘positivamente’”. (Silva et al., 2017, p. 5). Compreende-se que o neodesenvolvimentismo brasileiro é oriundo de uma ação econômica que se esgotou e que, para Sitcovsky (2010, p. 237), “[...] revelou-se como parte da dinâmica entre produção e reprodução social do capital”. Silva et al. (2017, p. 5) afirmam que, somado ao neodesenvolvimentismo, tem-se o ideário de “[...] empreendedorismo, autoemprego, autonegócio e da ideologia da sustentabilidade e a liberdade de escolha individual”. (SOUZA; HOFF, 2019, p.5).

Com uma crise econômica crescente e uma desaprovação no seu segundo mandato, Dilma é acusada de desrespeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa, com o argumento de estar envolvida nos casos de corrupção ligados à Petrobrás. Diante desse cenário, o impeachment foi votado favoravelmente em 2016, assumindo seu vice Michel Temer até a eleição do atual presidente, Jair Bolsonaro em 2018 na ausência de Lula na disputa eleitoral por estar preso. O impeachment de Dilma e a prisão de Lula fizeram parte de um golpe organizado pela elite econômica e política nacional e internacional que culminou numa retomada mais agressiva das políticas neoliberais.

2.5 O IMPACTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Com o processo de transição democrático negociado, faltava a nova Constituição que foi promulgada em 1988. Até esse momento, a referência para a educação nacional era a Constituição de 1971, que entre outras coisas previa a educação como um direito universal.

A partir da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), iniciou-se um processo de descentralização do sistema educacional nos governos neoliberais, no qual o Ensino Fundamental ficou a cargo do município, o Ensino Médio e as universidades estaduais sob responsabilidade do Estado e as universidades federais, da União.

O que se via era ainda um mix uma vez que o processo permitia a adesão do diretor da escola à municipalização com a promessa do aumento de recursos para a escola. A educação infantil ficou por anos a cargo de instituições privadas ou geridas por organizações da sociedade civil, principalmente, nas periferias. As creches ficaram atreladas às Secretarias Municipais de Assistência Social até que finalmente, a partir de 2001, as Secretarias Municipais de Educação passaram a ser as responsáveis pela educação infantil como um todo, inclusive as creches.

Se durante a ditadura, com a aprovação da LDBEN de 1971, o Ensino Superior viveu uma série de reformas, entre elas, a ampliação de cursos e instituições, ofertados pelo setor privado que por fusão e incorporação de estabelecimentos pequenos, transformou-os em universidades, entre os anos de 1975 e 1985 as universidades mantiveram-se as mesmas, mas as faculdades privadas (federações e integradas) cresceram enormemente. Os anos de 1990 em diante marcaram uma verdadeira avalanche no Ensino Superior que por meio do investimento de empresas de capital aberto, passou ainda mais a ampliar a oferta.

Antes da LDBEN entrar em vigor em 1996, uma série de medidas foram tomadas nos governos Collor, Itamar e FHC.

Enquanto esteve no governo, Collor (1990-1992) focou em controlar o preço das mensalidades das escolas privadas, lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e os Centros Integrados de Atenção à Criança, os "CIEPS colloridos" pois eram inspirados nos CIEPS de Brizola.

O governo Collor foi substituído por Itamar Franco (1992-1995) que

implantou os ditames da Conferência de Jomtien, na Tailândia, de 1991 o Plano Decenal "Educação para Todos" com o objetivo de universalizar o Ensino Fundamental e eliminar o analfabetismo (SAVIANI, 2018). Foi também responsável pelo fechamento do Conselho Federal de Educação em 1994, que era alvo de lobistas das escolas particulares, substituindo-o pelo Conselho Nacional de Educação.

Quando FHC (1995-1998/1999-2003) assume o governo, o Conselho Nacional de Educação é regulamentado e o papel do MEC é redefinido. Uma série de medidas foram tomadas em seu governo na Educação de Nível Superior como a aplicação dos exames nacionais nos cursos de nível superior ("o provão) em 1996 (exames que diagnosticaram um baixo nível de desempenho das universidades privadas), a escolha dos dirigentes universitários das universidades federais antes da promulgação da LDBEN de 1996, a distinção entre universidades e centros universitários que concretamente caracterizou uma diferenciação na qualidade entre as instituições, uma vez que desobrigou os centros universitários da produção de pesquisa.

A respeito do Ensino Fundamental, no governo de FHC foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF e ao Ensino Médio, foi realizada a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico-profissionalizante.

Foi também criado o sistema nacional de avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM em 1998 a partir da reconfiguração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o INEP que passou a gerenciar o sistema de avaliação, deixando de ser responsável pela realização e fomento à pesquisa educacional (SAVIANI, 2018)

Enquanto os governos após o fim da ditadura até o ano de 2002 com FHC focaram em medidas que privilegiavam o mercado, os governos Lula (2003-2006/2007-2011) e Dilma (2011-2014/2015-2016) voltaram-se para os investimentos nos direitos sociais, os quais se ampliaram. Isso não significou uma ruptura com as medidas adotadas pelos governos neoliberais anteriores. Muitas das novas políticas incluíram por exemplo, um aprimoramento do sistema de avaliação nacional, como a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE, regulamentados em 2006.

Também foi criado e regulamentado em 2005 o Programa Universidade para Todos, PROUNI e, em 2007, em substituição ao FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB, que passou a abranger toda a educação básica (Creches, Pré-escolas, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena e Quilombola e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio) e não mais só o Ensino Fundamental.

No segundo mandato de Lula, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE a partir de 2007 sendo apresentado o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", no qual foram reorganizados o Programa Brasil Alfabetizado, as instituições federais de educação tecnológica, a implantação do PROUNI e o piso salarial dos profissionais do magistério público da Educação Básica, sendo esta última medida considerada de maior avanço em relação ao governo de FHC (SAVIANI, 2018).

Os governos Dilma (2011-2014/2015-2016) foram marcados em sua grande parte pela continuidade das políticas educacionais do governo Lula. Foram feitas algumas alterações, tais como a ampliação da obrigatoriedade da educação para a faixa etária entre 4 e 17 anos, e os dois maiores feitos de seu programa: o investimento no Ensino Técnico-profissionalizante com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o PRONATEC instituído em 2011 com a oferta de uma série de programas de financiamento à formação técnica e o repasse de 10% do PIB para a educação.

Embora com críticas à falta de garantia ao acesso de qualidade e a forma como Estados e municípios administram o repasse de recursos, é inegável que até o governo Lula, as Universidades públicas eram poucas, com poucas vagas e com poucos programas de financiamento na educação privada. A ampliação dos campi, de vagas e a criação de programas como ProUni, Fies, entre outros, ampliou o acesso ao Ensino Superior. Além disso, no conjunto das políticas públicas de educação, as ações afirmativas foram as que mais avançaram.

Com o *impeachment* de Dilma em 2016, o Plano Nacional de Educação de 2014 foi sendo inviabilizado pelo governo golpista de Temer:

De fato, várias metas do PNE já venceram sem serem atingidas. E as demais, cujos vencimentos se distribuem até o limite final dos dez anos de sua vigência em junho de 2024, também já se encontram inviabilizadas pela Emenda Constitucional que o governo fez aprovar

no Congresso limitando, por 20 anos, os gastos públicos apenas ao índice de inflação do ano anterior. (SAVIANI, 2018, p.302).

Nas mãos de Temer, foi aprovada a lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio a partir das mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Proposta de Emenda à Constituição 241 (55), conhecida como PEC do Teto dos Gastos Públicos.

A Reforma do Ensino Médio propõe uma fragmentação curricular por meio da proposição de itinerários formativos e organização em áreas do conhecimento, com redução da carga horária obrigatória da formação básica comum para até 1800 horas. A obrigatoriedade ficou apenas para Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, apenas duas disciplinas, podendo ser ofertada a distância e em parcerias com o setor privado com certificação para as atividades fora da escola.

O governo golpista de Temer (2016-2018) aprovou e encaminhou o projeto conhecido como Escola sem Partido:

o famigerado projeto “escola sem partido” que, proclamando a neutralidade da educação diante da política, busca estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em face da política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de preparar seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a “escola sem partido” se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB secundados pelo DEM, PP, PR, PRB e os setores mais conservadores do MDB. Como se vê, a “escola sem partido” é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje. (SAVIANI, 2018, p.303).

Assim, o ponto crucial das mudanças empreendidas na educação diz respeito ao Ensino Médio e está relacionado à tradicional alternância nas políticas educacionais que levam em consideração a dicotomia formação geral, propedêutica e formação específica, técnico profissionalizante. Com a Constituição de 1988 e da LBDEN de 1996, este havia sido superado na medida em que estava:

Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o Ensino Médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional. (SAVIANI, 2015, Anexo II, Art. 53)

Outro fator importantíssimo desde a retomada da democracia relaciona-se ao ingresso e à permanência dos alunos no Ensino Médio. Se até os governos de FHC a preocupação maior estava na inserção dos alunos, nos governos petistas o foco se deu não só em garantir as matrículas dos alunos, mas também na tentativa de diminuir a evasão, criando programas para melhorar as condições de vida da população. A questão da atratividade da escola passou a ser um problema.

Há que se considerar que a maior parte do Ensino Médio público fica a cargo dos Estados. Em São Paulo, o governo do PSDB está no comando desde a década de 1990 com políticas focadas no ingresso dos alunos.

E por último e não menos importante, com a retomada da democracia, a volta dos espaços de participação política dos secundaristas foi retomada. Os Grêmios Estudantis são garantidos pela LDBEN e estão entre os projetos acompanhados pelas Diretorias de Ensino. O grande desafio enfrentado pelos alunos diz respeito a um grave problema intergeracional de controle exercido pelos profissionais da educação que ora indicam os presidentes do grêmio ora inviabilizam as propostas dos alunos, fazendo desse espaço um lugar de pouca legitimidade por parte dos alunos.

Assim, quando em 2015, em meio ao governo Dilma, o governo do Estado de São Paulo propôs a reorganização de Unidades Escolares por meio do fechamento das mesmas e em outros estados surgiram determinados problemas locais, os secundaristas construíram um canal de participação política. Primeiro em São Paulo, seguidos pelas mobilizações com demandas estaduais e depois em 2016, na segunda onda de mobilizações (GROPPO, 2018), em âmbito nacional, o movimento secundarista voltou-se em 2016, contra a tramitação da Reforma do Ensino Médio e o Projeto Escola Sem Partido, chegando à ocupação de 1400 escolas.

2.6 MOVIMENTO SECUNDARISTA NO BRASIL - 2015-2016

Salve família!
Secundarista na voz
Vai segurando
De São Paulo pro mundo
A rua é nossa
Você tem sede do quê?
Eu quero outra escola
Não mexe com quem tá quieto

Acordei
 Olhei pro lado
 Vi manifestação
 E do outro lado vi
 Uma pá de ocupação
 Enquanto uns gritavam felizes
 É campeão
 Outros apanhavam e lutavam
 Pela educação
 [...]

(BLOG A CANÇÃO E SEUS SENTIDOS, 2015)

As manifestações às quais a letra do rap acima se refere foram as ocorridas no ano de 2015, tanto do movimento secundarista em São Paulo como das mobilizações contra a Copa do Mundo a ser realizada no Brasil em 2016. Esse ciclo de protestos, porém, iniciou-se em junho de 2013 no Brasil, sendo as ruas ocupadas por jovens ligados ao Movimento Passe Livre (MPL), em manifestações que se caracterizavam contra o aumento das tarifas de ônibus.

Aos poucos, essas manifestações tomaram maiores proporções à medida que outras demandas e outros segmentos foram sendo incorporados, como reivindicações por melhorias na saúde, na segurança e na educação, por direitos. Em comum, o uso da internet, a desconfiança da mídia, o sentimento de injustiça (CASTELLS, 2013).

Em setembro de 2015, no Estado de São Paulo, uma forma de participação política juvenil irrompeu a partir da notícia de reorganização das escolas públicas paulistas anunciada pela Secretaria de Estado de Educação e veiculada pela mídia: a ocupação das escolas pelos secundaristas.

O Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Hermann Voorwald, do governo de Geraldo Alckmin, anuncia a reorganização de 93 escolas públicas que seriam fechadas e 311 mil alunos seriam transferidos para outros espaços. O argumento era de que essas escolas eram onerosas aos cofres públicos e seriam ou transferidas aos municípios ou teriam seu espaço adaptado a outras funções.

Diversas formas de participação, como manifestações nas ruas, ocupações de espaços públicos foram realizadas por estudantes, professores, pais e sindicatos com o intuito de que o governo voltasse atrás, fato que não ocorreu.

A ocupação das escolas foi utilizada dentro do repertório de ação coletiva do movimento de modo que pudesse fazer uma maior pressão política junto ao governo do Estado e também evitasse o violento enfrentamento com a polícia militar.

Assim, no dia 09 de novembro de 2015, a primeira escola estadual é ocupada pelos jovens alunos e, em menos de um mês, 208 no total, demonstrando uma grande velocidade nessas ocupações facilitadas pelas TICs, fossem elas da grande mídia nacional e internacional, das mídias alternativas, das redes sociais, principalmente WhatsApp e Facebook, serviram ao mesmo tempo, como fonte de informação e canais de comunicação.

Um exemplo disso, foi o material compartilhado pela internet, por meio do Facebook, que contribuiu para a ocupação: Manual de Ocupação de Escolas. (“INSPIRADO, 25/11/2015; TV BRASIL, 21/12/2015). Produzido pelos estudantes chilenos, o Manual foi criado com base nas manifestações, passeatas e ocupações das escolas em 2006, no Chile.

Como descrito no Manual, os estudantes se organizaram em comissões: limpeza, cozinha, comunicação, de modo a se rodiziar nos papéis, sendo as decisões tomadas em assembleias.

Com o passar do tempo, em dezembro de 2015, o governador do Estado recuou. O secretário de Educação, Hermann Voorwald pede exoneração e o governador anuncia que a “reorganização é adiada” publicando e mantendo a informação no portal da Secretaria de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 04/12/2015). Com a publicação, ocorreu uma desmobilização: algumas escolas foram desocupadas, outras permaneceram.

A estratégia de ocupação das escolas continuou a se expandir pelo território nacional, a exemplo de Goiás e Rio de Janeiro, e para fora do Brasil, como no caso do Paraguai e depois, voltou a retroceder na medida em que se aproximavam as festas de final de ano e estratégias eram usadas pelos governos para desmobilizar o movimento, fossem com violências diretas, físicas, ou com promessas de não reorganização.

Inicialmente, estas ocupações tinham relação com demandas estaduais, mas à medida que Propostas de Emenda Constitucionais (PECs) e Medidas Provisórias iam tramitando, tais como a PEC nº 241/2016 que delimitou um novo teto para os gastos públicos, com vigência por 20 anos, aliada à Medida Provisória nº 746/2016 as mobilizações de caráter nacional foram ocorrendo, ou seja, a segunda onda de ocupações que ocorreram em 22 Estados, inclusive no Distrito Federal (GROPPO, 2018).

Assim, o movimento de 2015 e 2016 se caracterizou por duas ondas de

mobilizações, sendo a primeira com início em setembro de 2015 e indo até meados de 2016 com demandas de caráter estaduais, iniciando por São Paulo e sendo seguida por Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará com a participação de estudantes secundaristas. A segunda onda teve início em outubro de 2016 e durou até dezembro de 2016 contando com a participação de secundaristas e de universitários de escolas públicas estaduais, Institutos Federais e Universidades Públicas, sendo 1200 escolas ocupadas, das quais 1000 eram do Paraná.

O grande motivo que levou à segunda onda de mobilizações estava relacionado à Medida Provisória nº 746 (MP 746), conhecida como a reforma do Ensino Médio transformada na Lei 13415/2017 que alterou a LDBEN, propondo uma reforma com flexibilização do currículo:

e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Essa flexibilidade apregoada pelo Ministério da Educação preocupa na medida em que reduz a oferta de disciplinas relacionadas às Ciências Humanas e Sociais, ampliando um caráter já desigual na formação dos estudantes de escolas públicas em relação à maior oferta de disciplinas como Filosofia e Sociologia pela iniciativa privada.

Nesta segunda onda, há de se destacar que se por um lado, houve um maior apoio da sociedade, por outro houve uma maior repressão do Estado:

Chama a atenção nessa segunda onda, o crescente da repressão contra os manifestantes e ocupantes, mais um indício de que o golpe institucional que depusera Dilma Rousseff colocava o Brasil em um crescente estado de exceção. Logo no início dessa segunda onda, Juiz da Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal – de quem se espera atitude de proteção a adolescentes e seus direitos civis e políticos – autorizou que a PM, para desocupar escola em Tabatinga, reduzisse ‘as suas condições de habitabilidade’, como cortar o fornecimento de água e luz, impedir entrada de comida e de terceiros, colocar som alto contínuo para impedir o sono, entre outros. Diante da grave ameaça, os estudantes desocuparam a escola antes da chegada da PM. (GROPPO, 2018, p.107).

Considerando como o Brasil vem tratando historicamente os movimentos sociais em governos mais conservadores, o uso da violência policial e da entrada do

judiciário para a resolução de conflitos caracteriza uma criminalização dos movimentos sociais e neste caso, mostra como os governos neoliberais respondem quando se sentem ameaçados.

2.7 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CONTEXTOS CHILENO E BRASILEIRO

A primeira questão a ser considerada na análise comparada é o cuidado em não hierarquizar nenhum dos países e menos ainda, os sujeitos. A busca nesse trabalho será encontrar pontos de convergência a partir das semelhanças, ao mesmo tempo em que será dado o destaque para aquilo que vem sendo único em cada país de modo que possa não servir de modelo, mas ser compreendido em sua singularidade, dando atenção para: redemocratização, neoliberalismo, políticas educacionais e movimentos secundaristas.

Assim sendo, no Chile e no Brasil, os governos ditatoriais construíram um processo de redemocratização lenta, gradual e pactuada com as elites política e econômica e com organismos internacionais, de modo a garantir por um lado, que as políticas econômicas neoliberais fossem avançando rumo à implantação (no caso brasileiro) e à implementação (no caso do Chile), ao mesmo tempo, que garantissem, uma estabilidade social necessária para governar naquilo que ficou conhecido como transição negociada ou pactuada para a democracia por meio das coligações partidárias.

Como o Chile foi o primeiro lugar do mundo a implantar o neoliberalismo, a ele trouxe especificidades que não trouxe ao Brasil. Por ter sido implantado por Pinochet, o neoliberalismo nasceu em plena ditadura e dada a violência do sistema, foi se estruturando na sociedade chilena por quase 20 anos antes do início da transição democrática, desfazendo todo o sistema educacional construído pelo governo Allende. No caso do Brasil, foi com o fim da ditadura e a retomada das eleições diretas, ou seja, no processo de redemocratização que os governos eleitos implantaram o neoliberalismo.

Isto é, enquanto no Chile, a redemocratização veio depois do neoliberalismo, no Brasil, foi justamente o contrário, a redemocratização veio antes do neoliberalismo. Isto é importante destacar, pois conforme os interesses do capital, a democracia pôde ou não ser conveniente. Se durante a implantação e a

implementação inicial do neoliberalismo, a democracia serviu ou deixou de servir, cada vez mais fica evidente com o passar dos anos que ambos são incompatíveis. Enquanto o neoliberalismo impede a redistribuição e o acesso aos direitos, a democracia é justamente o contrário:

[...] os Estados neoliberais, com suas agendas políticas, econômicas e sociais baseadas em uma pauta de ajuste fiscal e repúdio ao social, estão encaminhando-se a uma era pós-democrática ou a uma racionalidade ademocrática, com o definhamento das redes de proteção social. Trata-se de um liberalismo econômico que enseja um pretenso minimalismo do Estado na promoção de políticas públicas conjugado com um Estado cada vez mais forte no campo jurídico, notadamente do controle social e repressivo, o que propicia o aumento da exclusão e violência, não apenas a violência física, mas também a estrutural e simbólica. É uma racionalidade que se estrutura em um conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa de natureza estratégica com a invasão de todas as dimensões da existência humana. (VERBICARO; SILVA, 2021, p.24).

Assim como Dardot e Laval (2016), Verbicaro e Silva (2021) compreendem o neoliberalismo com uma racionalidade própria, incompatível com a democracia. Se inúmeros cientistas sociais já apontavam essa inviabilidade desde a década de 1970 que só foi reforçada com o passar dos anos, o neoliberalismo não foi e nem tem sido encarado da mesma forma pelas elites políticas e econômicas, inclusive latino americanas, haja vista, as políticas neoliberais, em geral, e educacionais em específico, adotadas ao longo dos anos pelos governos do Chile e do Brasil.

Entre essas políticas neoliberais adotadas por ambos os países, em articulação com os ditames de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), destacamos a privatização, sendo no caso do Chile, a privatização *da* educação ou privatização exógena, e no caso do Brasil, a privatização *na* educação ou endógena (MIRANDA, 2020). Esses processos podem ser descritos como:

- Privatisation in Public Education
We call this 'endogenous' privatisation. Such forms of privatisation involve the importing of ideas, techniques and practices from the private sector in order to make the public sector more like business and more business-like.
- Privatisation of Public Education
We call this 'exogenous' privatisation. Such forms of privatisation involve the opening up of public education services to private sector participation on a for-profit basis and using the private sector to design, manage or deliver aspects of public education. (BALL; YOUDELL, 2007, p.8)

A reestruturação dos sistemas educacionais no Chile e no Brasil se fez por meio do processo de descentralização, atribuindo a cada instância de governo (municipal, estadual e federal) uma responsabilidade sobre cada etapa educacional.

No Chile, houve um grande favorecimento das instituições privadas, seja pela cobrança direta dos familiares que podem pagar, seja pelo sistema de financiamento da educação através dos vouchers que acabam se caracterizando por incentivos governamentais. No caso brasileiro, o modelo de gestão do mercado adotado pelas diferentes esferas de governo caracteriza esta forma endógena de privatização *na* educação, aliada à presença direta de fundações e institutos no planejamento e mesmo na execução das políticas educacionais.

Estas formas de gestão pública inspiradas no mercado tendo como foco a concorrência, o accountability e o desenvolvimento do capital humano adotada por inúmeros países, entre os quais, o Chile e o Brasil, pressupõem a necessidade de políticas de avaliação, nas quais se associa a ideia de qualidade da educação ofertada conforme o desempenho dos alunos/do estabelecimento de ensino. Este tipo de gestão promove consequentemente, maior ou menor destino de verba pública e está relacionado à internacionalização do sistema de avaliação cuja agenda internacional para a educação é ditada por Organizações Internacionais e pelas elites locais (SANTOS; PETOUR, 2019).

Um exemplo pode ser identificado no Sistema de Medição da Qualidade da Educação, no Chile e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no Brasil, “que apontam a legitimidade e naturalização dos sistemas de avaliação da qualidade, assim como do contexto político em que se inserem, apagando de sua textualidade possíveis resistências e discursos alternativos (SANTOS; PETOUR, 2019, p.1829).

Diante desse cenário de políticas neoliberais que produziram enormes dívidas dos estudantes no caso do Chile e em ambos os países, aprofundaram as desigualdades educacionais e sociais, os movimentos secundaristas surgem como resistência, como resposta e quiçá alternativa aos modelos construídos de educação e de sociedade.

O Chile construiu uma trajetória de participação política dos estudantes, seja do próprio movimento ao longo dos anos seja dos mesmos sujeitos que participaram do movimento secundarista e depois do movimento universitário (AGUILERA, 2014, 2016; MIRANDA GONZÁLEZ, 2020). Outro ponto de destaque no Chile é que muitos

dos ex-secundaristas passaram a exercer cargos políticos partidários, ou seja, passaram à política institucional.

No caso brasileiro, os anos de mobilização do movimento foram 2015 e 2016, havendo pequenos episódios de mobilização com ocupação de poucas escolas. Nossa hipótese é de que os estudantes brasileiros estavam em um processo de construção da trajetória que foi violentamente abafada pelo encaminhamento da proposta de Reforma do Ensino Médio, posteriormente aprovada como Lei no governo Bolsonaro.

Por outro lado, é preciso considerar como esta trajetória no Chile abriu espaço para uma nova forma de fazer política e para reformas estruturais, haja vista a formação de uma Assembleia Constituinte a partir do ano de 2021 para redigir a nova Constituição em substituição à de 1980 promulgada por Pinochet!

No Brasil, se a onda conservadora abafou por um lado a construção de uma trajetória de participação dos secundaristas, por outro há de se considerar o que foi grandemente construído no período, como uma enormidade de escolas ocupadas, a construção de uma gestão democrática durante as ocupações, a proposta de novos currículos que contou com o apoio da sociedade civil, a exemplo do que ocorreu no Chile.

Em termos de cultura política, é possível considerar que ambos os países construíram repertórios de ação coletiva a partir da participação de setores do movimento secundarista em coletivos de caráter autonomista, como inúmeras pesquisas têm indicado. Essa inspiração viabilizou a construção de outras formas de se relacionar, de gestar o comum nos dizeres de Dardot e Laval (2016).

Os secundaristas chilenos e brasileiros também fizeram uso dos repertórios de ação coletiva, mas construíram repertórios de interação comunicacionais (CÁRDENAS NEIRA, 2016). Se no Chile de 2006, o uso das redes sociais serviu quase exclusivamente para a informação entre os estudantes, em 2011, com as ocupações da escola por mais tempo, os estudantes encontraram na internet, um canal para informar, divulgando para a sociedade os acontecimentos sobre as negociações e o dia a dia das ocupações, assim como no Brasil.

Também é possível identificar as inúmeras pesquisas produzidas sobre os movimentos secundaristas do Chile e do Brasil que ora apresentamos no Capítulo 3.

3 MAPEANDO O FEITO: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA COMO HERANÇA QUE OS MOVIMENTOS GERARAM

Mapeamos a produção científica sobre nosso objeto de estudo no período de 2006 a 2021. Consideramos o período em que se iniciaram as manifestações dos secundaristas no Chile até 2021 em função das mobilizações gerais, iniciadas em 2019, também por secundaristas. Nosso propósito com o levantamento é aprimorar nossos objetivos e ampliar nossa interpretação sobre o fenômeno.

Consultamos diversas bases de dados sobre o movimento secundarista no Chile e no Brasil. Obviamente, deixamos de fora outras bases, não por desconhecimento ou desmerecimento, mas por construirmos um recorte diante das bases mais consultadas, entre as quais estão: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, Google Acadêmico brasileiro, Google Acadêmico chileno, Google Scholar, base de dados de artigos Scielo brasileiro, chileno e latino-americano, Red de Repositórios Latinoamericanos, Repositório Pontifícia Universidade Católica de Chile, Repositório da Universidad de Chile, reunidos em sua maioria pelo Mendeley.

Na busca, utilizamos diferentes combinações de palavras-chaves em línguas portuguesa, espanhola e inglesa, tais como: movimento estudantil, movimento estudantil chileno, movimento estudantil secundarista, movimento secundarista, secundaristas, ocupações de escolas, reorganização escolar, movimiento estudiantil, movimiento estudiantil chileno, movimiento estudiantil brasileiro, secundários, rebelión pinguina, revolución pinguina, secondary movements, student movement in Chile, student movement in Brazil, sem a pretensão de fazer um levantamento exaustivo, mas procurando identificar o que fora pesquisado até então.

Em seguida, identificamos entre as produções, aquelas que realizaram uma análise comparativa entre o Chile e o Brasil. Dado o pequeno volume encontrado, apenas quatro pesquisas, passamos a filtrar as produções por país. Encontramos 48 produções sobre o movimento secundarista no Chile e 52 sobre o movimento no Brasil. A partir daí, fizemos uma última filtragem, identificando entre as produções, aquelas com maior proximidade com nosso objetivo de pesquisa, ou seja, aquelas cujo interesse estava relacionado às características organizacionais dos movimentos, suas relações com a comunicação.

Apresentamos as principais ideias ou conceitos desenvolvidos e seus autores. Em seguida, tecemos uma discussão em blocos e finalizamos, realizando uma análise comparativa.

3.1 ANÁLISES COMPARADAS JÁ REALIZADAS SOBRE O CHILE E O BRASIL

Abaixo, construímos o Quadro 1 para apresentar uma síntese dos principais conceitos e ideias desenvolvidos pelas pesquisas.

Quadro 1 - Produção científica sobre os Movimentos Secundaristas do Chile e do Brasil

Autores e (ano de publicação da obra)	Ano/Período estudado (País)	Ideias e/ou conceitos desenvolvidos
MIRANDA GONZÁLEZ (2018)	2011 (Chile) e 2015 reorganização (Brasil)	Ocupações entendidas tanto como repertórios como movimentos em si que se inserem na nova onda de movimentos sociais globais que lutam contra o neoliberalismo e prefiguram novas realidades.
RODRÍGUEZ MANCILLA <i>ET AL.</i> (2018)	2006-2011 (Chile) e 2015-2016 (Brasil)	Relação entre os fundamentos ideológicos do neoliberalismo, consequências da privatização da educação formal na América Latina (precarizando relações e aprendizagens, despolitizando os estudantes) e movimentos secundaristas no Chile e no Brasil como mobilizações emancipatórias que repolitizam a questão educacional como um direito.
MIRANDA GONZÁLEZ (2020)	2011 (Chile) e 2015 reorganização (Brasil)	A lógica organizativa da rotina interna das ocupações como prática da gestão do comum para pensar alternativas à gestão estatal e privada.
CLASEN; NETTO; ACCORSSI (2021)	2006 (Chile) e 2015-2016 nacional (Brasil)	Movimentos como resistência ao neoliberalismo e com sentido conscientizador dos sujeitos com possibilidades de construção de outros contextos.

Fonte: Adaptado de Botosso (2021)

Em todos os trabalhos, ainda que sobre períodos diferentes, o que se pôde destacar entre os elementos comuns foram: a análise dos movimentos como resistência ao neoliberalismo; uma leitura localizando os movimentos como parte

das lutas latino-americanas; uma correlação com os movimentos globais em relação à formas de participação; análise a partir de epistemologias do Norte e do Sul Globais, caracterizando uma leitura de maior valorização das construção epistêmica do Sul global, em especial, utilizando a concepção de conscientização em Freire e emancipação para Freire e Dussel; a compreensão da horizontalidade como uma das características organizativas presente em todos os movimentos.

Um aspecto não explorado nas análises é a relação entre organização e comunicação. À exceção de Miranda González (2018, 2020), a comunicação apareceu relacionada ao seu sentido mais estrito, relacionada aos meios de comunicação, quer seja quanto ao uso ou à sua produção. A comunicação se refere ao uso das redes sociais como parte do repertório de ação coletiva, ficando de fora o seu sentido mais amplo, no qual comunicação é tornar comum, cuja origem remete ao latim “*communicare, que significa tornar comum, compartilhar, trocar opiniões, associar, conferenciar*” (PINHEIRO, 2005, p.11).

Partimos para a busca das produções separadas por país, procurando aquelas que discutem as características organizacionais dos movimentos, procurando identificar a leitura que fazem da comunicação.

3.2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O MOVIMENTO NO CHILE - 2006-2011

Sistematizamos no Quadro 2 abaixo as informações sobre as produções sobre os movimentos.

Quadro 2 - Produção científica sobre os movimentos de 2006-2011

Autor, (ano da publicação da obra)	Ano/Período estudado (País)	Ideias e/ou conceitos desenvolvidos
ZIBAS (2008)	2006	Características da mobilização (evolução da demanda; utilização das assembleias para tomada de decisão) e consequências para a sociedade chilena, em especial para a legislação.
GIORDANO PEÑAILILLO (2011)	2011	Territorialização: Autogestão educativa e violência nos protestos como repertórios (estratégias de luta), em que a autogestão é a dimensão da organização interna do movimento entendida como <i>territorialização</i> e a violência, a dimensão externa como ataque simbólico às

		instituições do sistema de dominação do Estado ou do mercado. Papel da mídia hegemônica na construção de uma guerra de sentidos.
BELLEI; CABALIN; ORELLANA (2014)	2011	Características do movimento estudantil universitário e secundarista de 2011 (certa autonomia do sistema político, tendência crescente de democratização interna e combinação de formas tradicionais e inovadoras de protesto e manifestação pública): acúmulo de experiências e de queixas contra educação neoliberal chilena.
WESTENDARP PALACIOS (2014)	2011	As mobilizações secundaristas de 2011 com as ocupações deram início a um ciclo de protesto no período democrático que permitiu a construção de alternativas de participação juvenis e de construção de projetos coletivos por meio da experiência que construiu vínculos comunitários de companheirismo e solidariedade, com controle do tempo e do espaço por meio da autogestão.
PEÑA; RODRÍGUEZ; SÁEZ (2015)	2011	Experiências de vídeo-ativismo online de estudantes secundaristas e universitários, identificando que o vídeo-ativismo da ACES faz parte da estratégia de comunicação mais ampla da organização.
SILVA; CARLOS; SOUSA (2018)	2011	A organização político administrativa das ocupações (organização interna), como espaço de apropriação da cidade em seus tensionamentos, lutas e conflitos e luta por sociedade igualitária.
AGUILERA RUIZ (2016)	2000-2008	Práticas políticas juvenis, incluindo as de secundaristas: ações coletivas (movidas), protesto (movilizaciones) e construção de significados (movimientos) com foco nas dimensões culturais da política e nos enfoques políticos das culturas. Livro construído a partir da tese de doutorado de 2008.
ALVAREZ (2008)	2000-2008	Assembleia como prática associativa, como forma de organização interna do movimento estudantil para garantir representatividade a partir da horizontalidade, da autogestão, da transparência de informações e independência diante de outras instituições.
AGUILERA RUIZ (2014)	2006-2011	Trajetórias de revitalização do movimento estudantil (secundaristas e universitários) e politização juvenil em geral, visibilidades e identidade política na perspectiva do conceito de

Gerações.

CÁRDENAS NEIRA (2016)	2006-2016	Integração e combinação dos repertórios de ação coletiva na internet com novos repertórios de interação comunicativa em três níveis complementares: socio-semiótico, socio-cognitivo e político-histórico.
AGUILERA RUIZ (2017)	2006-2014	Políticas de visibilidade e construções identitárias. Estuda a constituição e a continuidade do movimento estudantil secundarista e universitário no período para ir apreendendo a diversidade identitária como força e ao mesmo tempo, exigência de atenção às tensões que dela derivam.

Fonte: Adaptado de Botosso (2021)

Um dos aspectos identificados no levantamento da literatura sobre o movimento no Chile foi a temporalidade sobre a qual recai as produções: ora sobre o Movimento Pingüino de 2006, anteriores às mobilizações nacionais e globais de 2011 e posteriores a ela, como trabalhos relacionados às mobilizações de 2011, incluindo o movimento universitário. Há outras leituras que analisam períodos e não anos, considerando o período em termos da trajetória do movimento.

O que encontramos foram produções centradas nos seguintes aspectos:

1) Produções descritivas, centradas nos *comos* e em menor escala nas *explicações*, nos *porquês* dos movimentos se organizarem como o fizeram. Entendemos que a descrição é uma parte da análise e que se faz necessária uma explicação sobre o fenômeno de modo que possamos apreender suas múltiplas faces;

2) As produções ora apresentadas fazem parte de um levantamento mais ampliado que constou com 48 referências bibliográficas e por estarem focadas numa análise da dimensão externa foram deixadas de lado. A dimensão interna, relacionada às características organizacionais do movimento foi muito pouco estudada e em menor escala, a relação com a dimensão externa. O problema em estudar apenas uma das dimensões é a perda da apreensão da totalidade do fenômeno, de toda sua riqueza de relações.

3) As áreas do conhecimento que se dedicaram a estudar o fenômeno: a maioria, privilegiaram uma leitura interdisciplinar dada a complexidade do fenômeno, cujas principais áreas são as Ciências Sociais e Humanas, com poucas pesquisas

na área de comunicação.

4) Grande parte das produções compreendem o fenômeno a partir das realidades nacionais, algumas fazendo pontes com o contexto latino-americano. A relação com outros movimentos de 2011, como a Primavera Árabe, os Indignados da Espanha quase não aparece nas produções, a exceção de Aguilera (2016) e Peñailillo (2011). Aguilera apresenta no prefácio de seu livro, fruto de sua tese de doutorado, esta relação com os movimentos do Norte global e Primavera Árabe e Peñailillo vai em outra direção, não identificando os movimentos secundaristas do Chile dadas as características dos sistemas políticos.

Concordamos com Fauré (2018) quanto à diversidade de categorias empregadas na análise do fenômeno (movimentos secundaristas, ações coletivas, mobilizações, protestos), que ora se confundem, ora se restringem a aspectos específicos da realidade.

Outra parte menor, mas não menos importante, faz uma análise do movimento secundarista, identificado-o em termos de ciclo de protestos (WESTENDARP PALACIOS, 2014) ou ciclo de mobilizações (AGUILERA, 2014, 2016, 2017; CÁRDENAS NEIRA, 2016). Portanto, com uma compreensão sobre o fenômeno que se dá numa perspectiva não só temporal mais ampla, recuperando o movimento secundarista seja ao longo do século XXI, seja inserindo-o num ciclo de protestos desde a ditadura, mas também demarcando uma leitura mais ampliada do movimento estudantil, que não toma as ações de maior visibilidade do movimento, ou seja, as mobilizações ou protestos, como o movimento estudantil em si.

Nosso levantamento das produções sobre os movimentos foi em busca de examinar os aspectos identificados nas pesquisas quanto à compreensão das características organizacionais dos movimentos tanto para identificarmos as contribuições como pontos de referência para nos inserirmos e identificarmos o que ficou de fora.

Identificamo-nos com as produções que analisam as características organizacionais, denominadas nos trabalhos de gestão interna dos movimentos em Miranda González (2018, 2020), Giordano Peñailillo (2011) e Silva, Carlos e Souza (2018), nas quais procuramos identificar suas relações com as dimensões externas do movimento como bem analisadas por Giordano Peñailillo (2011).

A compreensão dos movimentos secundaristas de cada país inserindo-os numa análise dos movimentos latino-americanos está presente na análise de

Miranda González (2018, 2020), Rodríguez Mancilla *et al.* (2018); Clasen; Netto; Accorssi (2021); Westendarp Palacios (2014), Giordano Peñailillo (2011), Silva, Carlos, Souza (2018) e Zibas (2008), mas lida especialmente como parte da sociedade latino-americana em movimento por Miranda González (2018, 2020) e Westendarp Palacios (2018).

A compreensão dos movimentos em seu caráter emancipatório, como o fizeram Miranda González (2018, 2020), Rodríguez Mancilla *et al.* (2018) e Clasen; Netto; Accorssi (2021); Westendarp Palacios (2018) contribui para nossa análise dos movimentos ´considerando as características organizacionais a partir da dialogicidade, ambas como parte da leitura de Freire (1987) e Oliveira (2014) sobre comunicação.

Miranda González (2018, 2020), Rodríguez Mancilla *et al.* (2018) e Clasen; Netto; Accorssi (2021) e Aguilera (2016) identificam os movimentos como fazendo parte da luta global contra o neoliberalismo diferentemente do que identificou Giordano Peñailillo (2011). Isso nos deu uma pista importante para reforçar a análise histórica dos contextos de ambos os países.

O aspecto da territorialização aparece de maneira distinta. Em Giordano Peñailillo (2011) a análise se dá localizando a forma de organização das ocupações e seus repertórios como parte da territorialização dos movimentos que difere das produções que correlacionam com as lutas latino-americanas e globais. Nossa perspectiva busca correlacionar o local ao global. Já Westendarp Palacios (2014) estabelece correlações com o conceito de comunidade, pensando o movimento como quem construiu relações comunitárias.

Outros aspectos presentes nas produções dizem respeito à concepção de sujeito. Assim, conceber as juventudes numa perspectiva plural, como o fazem Westendarp Palacios (2018) e Aguilera (2014, 2016) remete à juventude em sua pluralidade, como ator político, e geracional, incluindo a juventude dos movimentos secundaristas.

3.3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O MOVIMENTO NO BRASIL - 2015-2016

Para analisarmos a produção sobre os movimentos no Brasil, construímos o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Produção científica sobre os Movimentos secundaristas 2015 - 2016

Autor e (ano da publicação da obra)	Ano/Período estudado	Ideias e/ou conceitos desenvolvidos
CATINI; MELLO (2016)	2015	Contexto que levou ao movimento e potencial formativo/organizativo, no qual a autogestão da luta agiu como o potencial formativo e a resistência contra a reorganização e privatização é interesse das classes trabalhadoras, dos alunos como trabalhadores.
DIOS (2017)	2015	Narrativas audiovisuais (repertório) - estabelece conexão com outros movimentos do século XXI em relação às formas de mobilização.
BRITO (2017)	2015	Experiência política do movimento de ocupações de escolas para compreender a relação entre educação e autonomia: leitura a partir da teoria coletivista, do dualismo político na dialética liberdade/autoridade e teoria da ação.
BRITO (2018)	2015	Movimento secundarista como força coletivista: leitura a partir da teoria coletivista: estratégias de luta, formas de organização (Comando das Escolas em Luta), orientações ideológicas e do próprio processo de formação do movimento estudantil enquanto sujeito político.
KETZER (2018)	2015-2016	Comunicação e representação do movimento secundarista: movimentos sociais em rede, cidadania e comunicação, educomunicação e culturas juvenis.
KETZER (2019)	2015-2016	Uso de estratégias de comunicação e representação relacionados à educomunicação.
ROSA (2019)	2015-2016	Práxis política (formas de participar, se organizar).

Fonte: Adaptado de Botosso (2021)

Um dos aspectos identificados no levantamento da literatura sobre o movimento no Brasil foi a temporalidade sobre a qual recai as produções: ora sobre o Movimento contra a Reorganização das escolas paulistas de 2015, ora sobre o Movimento Nacional de 2016. Entre as 52 pesquisas encontradas sobre os movimentos, apenas 3 dão atenção às características organizacionais dos movimentos de 2015-2016.

Nas produções brasileiras, encontramos os seguintes aspectos:

1) Das 52 produções, encontramos um equilíbrio entre produções descritivas e analíticas, sendo esta última, com maior ênfase numa análise marxista dos movimentos, em especial, no movimento como resposta ao neoliberalismo como política econômica que visa à acumulação capitalista. Entre as 7 acima destacamos duas pesquisas que analisam a partir da teoria coletivista como forma de explicação para a gestão autonomista (BRITO, 2017, 2018).

2) Entre as 52 pesquisas, as características organizacionais do movimento foram estudadas nestas 7 produções que correlacionam com comunicação nos seus aspectos de repertório e/ou processos comunicacionais, como as sociabilidades construídas.

3) As áreas do conhecimento que se dedicaram a estudar o fenômeno: a maioria, privilegiaram uma leitura interdisciplinar dada a complexidade do fenômeno, cujas principais áreas são as Ciências Sociais e Humanas, com poucas pesquisas na área de comunicação.

4) Grande parte das produções compreendem o fenômeno a partir das realidades nacionais, correlacionando ao Norte global aquelas produções que deram atenção aos estudos da dimensão interna do movimento e sua relação com a comunicação, ainda que no seu sentido lato, exceto Ketzer (2018, 2019) que empreende uma análise mais ampliada da comunicação. A relação com o contexto latino-americano aparece na explicação sobre a inspiração paulista no Movimento dos Pinguins e no uso do Manual de Ocupação de escolas produzido por secundaristas chilenos e argentinos, mas sem preocupação de uma análise maior.

Também encontramos uma leitura quase que unânime a partir da compreensão de ciclo de mobilizações ou onda de protestos que correlaciona com as mobilizações de 2013, conhecidas como as jornadas de junho.

Identificamo-nos com as produções que analisam as características organizacionais, denominadas nos trabalhos de gestão interna dos movimentos em Catini; Melo (2016) e Ketzer (2018, 2019), esta, em especial, na leitura sobre os movimentos em rede.

Na relação com as quatro produções que analisam o Chile e o Brasil, estas pesquisas têm em comum uma análise da gestão democrática produzida no interior das ocupações, tendo as Assembleias como espaço de construção do consenso e tendo nos repertórios espaços de formação e socialização.

A territorialização é um aspecto que aparece nas produções, relacionado ao

repertório de ação coletiva, ou seja, à análise da ocupação como ressignificação da escola.

Outros aspectos presentes nas produções dizem respeito à concepção de juventudes entendida em sua pluralidade e como ator político.

3.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE OS MOVIMENTOS NO CHILE E NO BRASIL: PARALELOS POSSÍVEIS

Há de se considerar alguns aspectos pouco analisados ou deixados fora das análises sobre a participação política dos movimentos secundaristas quer seja pelo alcance dos trabalhos em função de serem em sua maioria artigos quer seja pela própria interpretação: 1 - a compreensão de resistência do movimento secundarista como parte da luta de classes; 2 - o papel da comunicação na trajetória de participação política dos movimentos latino-americanos.

A tradição nos estudos do movimento secundarista no Chile deixou de fora da análise da relação entre conflitos e classes sociais, num abandono à leitura marxista do modo de produção capitalista e da luta de classes. Diferentemente de boa parte da produção brasileira que mantém em sua análise, a leitura da luta de classes. Isso nos leva a inferir que a produção chilena sofreu um maior impacto do neoliberalismo e em especial, dos anos de terror da ditadura na produção de conhecimento com a presença inclusive de militares em diversos cargos universitários, até mesmo de reitores (AGUILERA, 2014), o que pode ter levado a uma menor aproximação de autores marxistas. A leitura a partir da teoria dos movimentos sociais está presente tanto no Chile como nas produções brasileiras, sem sombra de dúvidas, mas aqui a leitura da luta de classes encontra uma trajetória na produção intelectual dos anos de 1970 e 1980.

Nosso levantamento das produções sobre os movimentos foi em busca de examinar os aspectos identificados nas pesquisas quanto à compreensão das características organizacionais dos movimentos.

Entre as produções ora apresentadas, há a compreensão dos movimentos secundaristas como parte da sociedade latino-americana em movimento por Miranda González (2018, 2020) e Westendarp Palacios (2018). Giordano Peñailillo (2011), Rodríguez Mancilla *et al.* (2018) e Clasen; Netto; Accorssi (2021); Carlo, Silva, Souza (2014) destacam o caráter emancipatório do movimento e de luta global

contra o neoliberalismo, mas procurando identificar as especificidades de cada país.

Entre as produções de cada país, a análise sobre as juventudes em sua pluralidade e sobre a construção da gestão democrática nos remete a pensar como as juventudes vêm construindo a participação política na América Latina, que após um vácuo de participação dos anos de 1990 no Chile e no Brasil, foi retomada com coletivos e movimentos estudantis, os quais em nosso recorte, demos atenção ao movimento secundarista dada a inserção deste ator político no cenário de lutas após a retomada das democracias.

As características organizacionais e sua relação com uma compreensão de comunicação mais ampliada aparece muito pouco nas produções. Também ficam pouco evidentes nas análises em separado, a pouca presença de autores do Sul global, à exceção de produções que retomam Freire na discussão sobre a concepção de educação, mas não de comunicação.

Passamos a seguir à discussão da participação política e à compreensão das sociedades latino-americanas como sociedades em movimento na era da informação.

4 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS RELAÇÕES COM COMUNICAÇÃO E CULTURA

Ao longo da história, as pessoas têm se manifestado individual ou coletivamente nas sociedades ante inúmeros contextos de exploração, opressão e injustiça, com o objetivo de transformá-los.

Como fenômeno que passou a ser estudado pelas Ciências Sociais, estas têm se ocupado de analisar a participação política dos seres humanos. Tradicionalmente, a análise da participação política em movimentos sociais está relacionada a duas matrizes histórico-geográficas: os estudos sobre movimentos sociais construídos nos Estados Unidos e os estudos sobre as ações coletivas e movimentos sociais de matriz europeia, caracterizando uma enormidade de conceitos em função dos diferentes paradigmas adotados.

Na Europa, os estudos das ações coletivas e dos movimentos sociais passam de análises sobre a irracionalidade das massas, em Le Bon e sobre o movimento operário relacionado inicialmente a uma institucionalidade e à questão da luta de classes como proposta por Marx, às análises posteriores das ações coletivas e sua relação com a identidade coletiva. Se num primeiro momento, as críticas à conservadora ideia de irracionalidade na ação coletiva vão sendo acompanhadas da análise sobre o contexto macro para captar as múltiplas determinações que levam os sujeitos a participarem coletivamente, tendo como norte a exploração e a luta de classes, em um outro momento, classe passa a ser considerada uma categoria que não dá conta dos novos paradigmas, passando ao emprego da categoria identidade coletiva como explicação à ação coletiva dos atores sociais.

Por sua vez, os Estados Unidos empreendem desde análises históricas sobre o surgimento dos movimentos sociais (Tilly, 2010) como análises que levam em consideração as oportunidades políticas e a mobilização de recursos, a teoria da mobilização de recursos e sua ampliação, após inúmeras críticas entre os europeus que a consideravam muito economicista, para teoria da mobilização política.

Já a produção latino-americana em geral tem bebido nas fontes europeias e estadunidenses adotando os paradigmas do Norte global como verdades a serem aplicadas para explicar os contextos das ex-colônias. Muitas vezes, as pesquisas não partem dos conhecimentos já construídos para dialogar e construir conhecimento a partir das realidades latino-americanas em sua relação com o

mundo. No estudo sobre movimentos sociais e ação coletiva, as matrizes se repetem, revezando-se entre os paradigmas de origem europeia ou de origem estadunidense. No caso brasileiro, uma grande parte da produção científica bebeu nas análises exclusivamente marxistas dos movimentos sociais, incorporando outros autores para além das teorias da dependência e da marginalidade dos anos de 1970.

Assim sendo, até aqui tocamos no que se convencionou chamar de movimentos clássicos e contemporâneos (ou novos movimentos sociais). Com o advento da internet e sua utilização pelos atores coletivos, muitos autores têm denominado de novíssimos movimentos sociais.

De nossa parte, consideramos que, assim como toda pesquisa, ao estudar qualquer fenômeno, e o nosso em especial é a participação política, é preciso definir os conceitos empregados, quer seja, participação política quer seja, movimentos sociais e ações coletivas, de modo a localizar o paradigma no qual estou inserida para clarear o caminho traçado que em um primeiro momento foi à pesquisadora como pode sê-lo aos leitores que possam vir.

As pesquisas sobre participação política não constituem consenso entre os estudiosos que ora têm se centrado na definição do que seja participação política (ou na discussão entre as diferentes definições e escolha para a construção de uma), ora, nos determinantes do engajamento político (ou do não engajamento), ora na construção de uma tipologia (BORBA, 2012).

Não pretendemos discutir os diferentes aspectos (definição, engajamento e tipologias), apenas apresentarmos nosso ponto de partida para a compreensão do fenômeno. Sendo assim, tratamos a participação política como um espaço de ação, conflituoso, de luta de classes, que encontra nos movimentos sociais formas de enfrentamento e resistência às imposições do mercado, demandando políticas de Estado.

4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA

O sociólogo francês Alain Touraine desenvolveu o que ficou conhecido como paradigma acionalista que em sua trajetória intelectual passou por uma série de transformações descritas pelo próprio Touraine, considerando as mudanças na sociedade capitalista.

A primeira fase foi a da sociedade industrial, correspondente à década de 1960, em que Touraine analisou o movimento operário com foco nos antagonismos de classe e os conflitos dele gerados, acompanhados do estudo dos comportamentos e das condutas sociais. Em seus estudos considerou a classe, a nação e a modernização como categorias de análise (GOHN, 1997), descrevendo inclusive a América Latina, a partir da ideia de desenvolvimentismo e sua relação de dependência com os mercados externos.

Na fase seguinte, a partir da década de 1970, Touraine (2006a) passou à compreensão dos movimentos sociais propriamente ditos como atores coletivos e sua historicidade, não abandonando a classe como categoria, mas ampliando a perspectiva sobre a análise do conflito entre os atores políticos:

Pero la elección esencial consiste en situar el conflicto en las fronteras de la sociedad o al contrario, en su corazón, articulando las relaciones sociales más fundamentales. Contra la primera orientación, yo mantengo que el campo cultural, la historicidad de una sociedad es el lugar de los conflictos más importantes. La sociedad es producción conflictiva de ella misma. La idea de conflicto, debe preferirse la de movimiento social. El campo de historicidad es el conjunto formado por los actores sociales y por el enjue¹ de sus luchas, que es la historicidad de ellas mismas. (TOURAINÉ, 2006a, p.255).

Com esse redirecionamento do conflito, os movimentos sociais passaram a ser considerados em sua relação com a cultura. Daí, a reestruturação no conceito de movimento social:

El movimiento social es la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta. No se deben separar jamás las orientaciones culturales y el conflicto social; esto no ha sido posible en las sociedades pasadas. (TOURAINÉ, 2006a, p.255).

Repensando o papel dos atores sociais, Touraine descreveu os movimentos sociais como uma combinação dos princípios de “identidade, oposição e totalidade”. Segundo o autor, quando os movimentos sociais se constroem com base nos três princípios, eles ganham mais em força, sendo que a forma como os atores coletivos se veem não necessariamente coincide como são vistos por seus adversários. A articulação com o princípio da oposição se explicita na identificação de um adversário pelo ator social com o qual se confronta, em especial aqui com o Estado e as relações com a totalidade o que significa que mesmo que o movimento represente os interesses de um grupo, ele deve buscar a construção de interesses

universais:

La relación del actor con el adversario, dimensión conflictiva del movimiento social, asume un sentido diferente según se ubique en relación del actor con el enjue o al contrario con la relación del actor hacia el adversario. En el primer caso, manifiesta una relación de producción en el sentido más preciso del término, relaciones entre trabajadores y clase dirigente; en el segundo es una desventaja marcada por las relaciones de reproducción. En otros términos, esta relación es a la vez de dirigente a contestataria y de dominante a dominado. (TOURAINÉ, 2006a, p.259).

Sobre a América Latina, Touraine deixou de lado a análise dos atores como subordinados para considerar que além da dominação há uma luta pela reapropriação cultural:

En América Latina, por ejemplo, el análisis social ha estado dominado por el estudio del sistema capitalista mundial, o de una manera más estrecha, del intercambio desigual; los actores sociales populares al interior de sus sociedades aparecen como desintegrados, atropellados o alineados por esta dominación que viene del exterior. Es cierto que un movimiento popular no es un héroe armado, cabalgando a la cabeza de un ejército sobre un campo de batalla en donde los adversarios se oponen con armas iguales; también es cierto que la dominación descompone la capacidad de acción y de organización del dominado. Pero debe reconocerse, en primer lugar, la existencia de una acción orientada por una clase que no es dominada solamente, sino que participa de un campo histórico, que lucha por el control y la reapropiación del conocimiento, las inversiones y el modelo cultural que la clase dirigente ha identificado para sus propios intereses. (TOURAINÉ, 2006a, p.255).

Na terceira fase, toma a análise do sujeito e sua transformação como ator social, a partir dos processos de subjetivação relacionados à forma como os sujeitos percebem e estão no mundo.

No artigo intitulado *Na fronteira dos movimentos sociais*, Touraine (2006b) discutiu a reconceituação de movimentos sociais dada a análise que faz das mudanças sociais, questionando-se se o conceito de movimentos sociais não devesse ser atribuído somente à sociedade industrial (movimento operário/obreiro) para repensar seu sentido nas sociedades pós-industriais (ou sociedade da informação/comunicação).

Para isso, o autor apresentou as duas críticas que põem em discussão a validade sobre a permanência do conceito: uma voltada às mudanças sociais, as quais desconsideram o uso do conceito e uma segunda que considera a globalização, os deslocamentos nos espaços e os mecanismos de conflito, devendo

ser nomeados como movimentos sociais aqueles fenômenos que interferem sobre a lógica da globalização e sob os quais merecem atenção nas pesquisas.

Touraine declarou que seria mais adequado nomear toda ação coletiva como tal, ainda que seja mais coerente associá-la à participação no sistema político, passando à discussão de que movimentos sociais poderiam ser chamados de movimentos culturais ou morais e movimentos históricos, cabendo aos altermundistas receber a denominação de movimentos sociais. O autor concluiu que podem ser nomeados como movimentos sociais não um só um tipo e outro:

Chegamos ao ponto extremo do território no qual a noção de movimento pode ser utilizada. Muitos, com razão, dizem que essa noção parece mais evidente e mais central em estudos sobre a sociedade industrial. Inversamente podemos lembrar a necessidade de descobrir, constantemente, os laços que unem os tipos de movimentos coletivos. Esse argumento me conduz a concluir sobre a necessidade de manter a referência à noção de movimento social no estudo das sociedades contemporâneas, de quaisquer tipos, mesmo que, à primeira vista, pareçam não exigir a utilização de tais noções. A continuidade da análise sociológica é mais importante do que a observação das diferenças profundas que existem entre um e outro tipo societal. (TOURAINÉ, 2006b, p.28).

Em 2017 e 2018, Touraine concedeu uma entrevista que foi publicada pela **Revista Lua Nova** em 2019, na qual declarou não querer falar mais em movimento social e se perguntando sobre ideias e sentido:

Mas nos meus livros recentes, os dois grandes livros: *La fin des sociétés* e *Nous, sujets humains*, eu digo muito explicitamente que eu não vou mais falar de movimento social. Eu falo em geral, constantemente, de movimento ético-democrático. No meu próximo livro eu quero insistir em não falar mais de movimento social. Mas você me pergunta de movimentos sociais tal qual eu os definia. Eu era inspirado na verdade pela sociedade industrial, isso é bem claro. Houve, não há mais. Acabou.

Porque não é mais a sociedade industrial que cria sentido. São problemas muito complicados. De onde vem o sentido? De onde vêm as ideias? De onde vêm o que hoje eu chamo de interpretações? Eu conservo integralmente a ideia de que a conflitualidade social é uma das três dimensões principais da realidade social. O único grande movimento social em sentido clássico foi o movimento antissoviético em Budapeste, em Praga, o Solidariedade, que se voltou contra um regime totalitário. E eu coloco na mesma categoria a Primavera Árabe. Querer chamar de “movimento social” uma greve de uma hora no metrô é um absurdo (TOURAINÉ, 2019, p.211-212).

O que nos chama a atenção nestas idas e vindas que aparecem na produção do autor sobre o conceito de movimentos sociais e suas próprias reflexões parecem indicar como a conflitividade nas sociedades estão se definindo pela busca de

significação, por uma disputa pela produção simbólica e menos pelo enfrentamento e debate das relações de poder. Esse processo, ainda que em menor escala, também aparece em autores latino-americanos, como da socióloga brasileira Maria da Glória Gohn. Para a autora (1997), movimentos sociais podem ser definidos como sendo:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Estas contribuições são observadas quando se realizam análises de períodos de média ou longa duração histórica, nos quais se observam os ciclos de protestos delineados. (GOHN, 1997, p.251).

Este conceito de Gohn sobre movimentos sociais está articulado à distinção analítica que a autora faz entre carências e utopias:

[...] para que haja uma demanda, há necessidade de que haja uma carência não atendida (de ordem econômica, política, social e cultural) ou projetos e uma utopia. As carências podem ser de bens materiais simbólicos. A luta contra as desigualdades no tratamento das pessoas em relação a cor, raça, nacionalidade, religião, idade, sexo etc. situa-se no plano do simbólico, dos valores sociais existentes. O triunfo maior dessas lutas, geralmente, é a obtenção de leis que demarquem ou redefinam relações sociais existentes. O triunfo de uma carência material é a obtenção do bem demandado, na sua totalidade ou não.

As utopias, diferentemente das carências, não partem de uma situação dada buscando suprir suas lacunas e necessidades. Elas são uma reinvenção da realidade, têm um ideal a atingir, vão além do possível de ser feito no momento - buscam o impossível (Souza, 1996). Elas geram ideologias, movimentos e novos valores. São a-históricas, até poderem vir se consolidar na história, como no caso de algumas colônias anarquistas ou dos falanstérios dos socialistas utópicos. (GOHN, 1997, p.256).

Além da distinção entre movimentos sociais relacionados a carências e

movimentos sociais relacionados à utopia, Gohn (1997) vai descrever que a composição dos movimentos sociais está atrelada:

1. À origem social dos participantes (classes e camadas) ou do princípio articulatório que mesmo com as alianças entre diferentes camadas sociais, são descritos pela autora como existindo movimentos de dominados e movimentos de dominantes;
2. À localização geográfica-espacial: “campo ou cidade, rurais ou urbanos, restritos a um país ou continente, etc” e as relações sociais implicadas na relação com este espaço;
3. Ao princípio articulatório dos movimentos sociais: interno (lideranças, bases e assessores) e externo (as redes de movimentos sociais, como a Igreja, os partidos e sindicatos).

Nesse sentido, Gohn considera que na análise dos movimentos sociais é relevante considerar o princípio articulatório (as faces externa e interna do movimento), de modo a identificar como se estabelecem essas relações. A face externa para a autora seria a investigação do contexto sociopolítico e cultural no qual o movimento está inserido bem como suas relações com opositores, com o Estado, a sociedade civil, empresários, mídia e as relações com suas redes com as quais se articula, além de pesquisar sobre a cultura política, as representações, trajetórias, ganhos e derrotas. Já a face interna seria pesquisar o projeto, a ideologia, as práticas e a organização.

Outro aspecto salientado por Gohn (1997), é que no estudo dos movimentos sociais é preciso levar em consideração para a formulação de um paradigma latino-americano determinados aspectos, tais como:

1. A diversidade de movimentos existentes;
2. Hegemonia de movimentos populares diante de outros tipos de movimentos sociais;
3. As especificidades dos novos movimentos sociais na América Latina são atravessados pela ausência de uma cultura política democrática, associadas a uma história de autoritarismo marcadas pelo racismo velado e pelo machismo;
4. A relação entre movimentos sociais e religião, em especial a católica: de um lado, os movimentos populares que se destacaram internacionalmente tinham principalmente relação com a Teologia da Libertação e a reconfiguração das

- relações com a América Latina a partir do Concílio Vaticano II nos anos de 1960, voltando sua atenção para a sociedade civil e menos para o Estado. Como a autora escreveu este artigo nos anos de 1997, há de se destacar o aumento da presença pentecostal nas periferias urbanas;
5. Sem relação conflituosa com imigrantes no pós-guerra como na Europa e alguns lugares dos Estados Unidos. Em relação aos deslocamentos populacionais na América Latina mais recentes, relacionados às guerras e catástrofes, têm aparecido principalmente aqueles oriundos de outros lugares que não Europa e Estados Unidos têm causado maiores ou menores conflitos conforme o país;
 6. A herança conflituosa com a população indígena herdada do passado colonial;
 7. A questão do preconceito racial vivida de maneira distinta dos Estados Unidos, havendo lá uma discriminação institucional aberta que não houve aqui (discriminação subliminar);
 8. Variação da relação dos movimentos sociais conforme o contexto político, ora confrontando o Estado como nas ditaduras ora buscando diálogo;
 9. A integração social na América Latina é distinta da Europa uma vez que os Estados aqui não integram em função da opção por políticas sociais compensatórias e não estruturais;
 10. A institucionalização dos conflitos sociais como estratégia do Estado que na criação de leis e órgãos públicos não só não resolvem os problemas como aumentam a descrença popular em relação ao poder do Estado em um processo histórico longínquo;
 11. As relações com as ideologias que fundam os movimentos sociais na América Latina diferentemente do que é declarada pelas teorias estadunidenses e europeias;
 12. A relação política e não econômica entre partidos políticos e movimentos sociais que não podem ser analisados como estruturas distintas como apresentada pelas teorias estadunidenses;
 13. A preocupação das teorias estadunidense e europeias com os discursos e significados dos movimentos centrando nas análises sobre as mensagens ideológicas que os líderes podem trazer no lugar de dar atenção às formas, conteúdo e processo com as quais as mensagens são construídas;

14. A relação entre movimentos sociais e intelectuais na América Latina, onde estes últimos agem como interlocutores junto ao governo e às mídias;
15. O destaque dado pela autora às classes sociais na América Latina se dá em função das alianças e não tomando as classes a partir da noção de interesses exclusivos;
16. Articulação de diferentes movimentos e lutas é recente na história da América Latina;
17. A violência nos conflitos e desafios de diálogo com as elites sobre a reforma agrária;
18. Diversidade de estratégias e táticas dos movimentos sociais, variando de ações violentas (que a autora associa a uma fase pré-política na ausência de diálogo e negociação) a formas modernas relacionadas ao uso dos meios de comunicação (computadores, mídia e internet).
19. Dada à heterogeneidade dos movimentos com seus interesses e distintos projetos políticos, construiu-se na América Latina, relações de poder entre aqueles que apoiaram os governos eleitos e os que não o apoiaram mesmo com o sufrágio universal;
20. A questão temporal deve considerar variáveis distintas que impactam na análise dos movimentos sociais, entre elas a relação entre movimentos locais, com demandas e articulação com redes locais e/ou globais, que segundo a autora têm maior sucesso aqueles de articulação com o global.

Assim, Gohn (1997) retoma que na tradição analítica latino-americana, figuram entre as categorias de análise: a *participação política*, a *cidadania*, os *direitos*, a *exclusão social*, a *identidade coletiva* e a *experiência*. Vale destacar que a *participação* aparece nas Ciências Sociais latino-americanas como conceito, categoria ou noção que ficou associada à participação da sociedade civil e nas idas e vindas da democracia, considerando as relações com o Estado e seus aparelhos. *Identidade coletiva* é uma categoria associada aos Novos Movimentos Sociais europeus nascida da luta das camadas médias e aqui, associada aos movimentos populares. A *experiência* como categoria é emprestada de Thompson, como *experiência vivida* nas relações cotidianas que se constroem na luta como *experiência modificada*.

Podemos observar que a questão da significação é tanto para Gohn, mas em especial para Touraine, um ponto crucial a ser destacado na conceituação de

movimentos sociais. Ambos contribuem para a compreensão do que Silva e Oliveira (2020) identificam como uma “disputa simbólica”, na qual “não se trata de contrapor a gênese da lógica do sistema produtivo capitalista, mas sim disputar, dentro dos paradigmas societários estabelecidos, os mecanismos de construção de sentidos” (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.251).

4.1.1 Relações entre poder e comunicação

Ainda nos estudos sobre movimentos sociais, o sociólogo catalão Manuel Castells que ficou conhecido ao analisar a questão urbana a partir da década de 1960, passou a estudar as relações entre poder e comunicação considerando que os detentores do poder constroem as instituições a partir de seus interesses e valores e como os atores sociais se organizam para exercer o contrapoder na sociedade em rede.

4.1.1.1 Poder e contrapoder na sociedade em rede

Castells (2009) define poder como sendo:

El poder es la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder. El poder se ejerce mediante la coacción (o la posibilidad de ejercerla) y/o mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones. Las relaciones de poder están enmarcadas por la dominación, que es el poder que reside en las instituciones de la sociedad. La capacidad relacional del poder está condicionada, pero no determinada, por la capacidad estructural de dominación. Las instituciones pueden mantener relaciones de poder que se basan en la dominación que ejercen sobre sus sujetos. (CASTELLS, 2009, p.33).

Para o autor, o poder se baseia no controle da comunicação e da informação, no qual as relações de poder são construídas e administradas na gestão do processo de comunicação e o contrapoder se relaciona à forma como os atores sociais procuram modificar essas relações na mente coletiva. O poder está dividido nos moldes foucaultianos de macro e micropoder, em que o macropoder é aquele exercido pelo Estado e pelas empresas de comunicação, caracterizando os aspectos estruturais e o micropoder é aquele exercido pelas organizações, onde se exerce a

dominação e esta construção do poder se relaciona à forma como a sociedade está organizada, como sociedade em rede:

El análisis que se presenta en este libro se refiere a una estructura social concreta: la sociedad red, la estructura social que caracteriza a la sociedad a principios del siglo XXI, una estructura social construida alrededor de (pero no determinada por) las redes digitales de comunicación. Sostengo que el proceso de formación y ejercicio de las relaciones de poder se transforma radicalmente en el nuevo contexto organizativo y tecnológico derivado del auge de las redes digitales de comunicación global y se erige en el sistema de procesamiento de símbolos fundamental de nuestra época. Por tanto, para analizar las relaciones de poder es necesario comprender la especificidad de las formas y procesos de la comunicación socializada, que en la sociedad red se refiere tanto a los medios de comunicación multimodales como a las redes de comunicación horizontales interactivas creadas en torno a Internet y la comunicación inalámbrica. Efectivamente, estas redes horizontales posibilitan la aparición de lo que yo llamo «autocomunicación de masas», que incrementa de forma decisiva la autonomía de los sujetos comunicantes respecto a las empresas de comunicación en la medida en que los usuarios se convierten en emisores y receptores de mensajes. (CASTELLS, 2009, p.24).

Para o autor, nas relações de poder há uma relação de assimetria com certo grau implícito de cumprimento e aceitação de quem sofre o poder e que dadas as circunstâncias, a resistência e o rechaço alteram estas relações, nas quais a violência é recurso utilizado para acabar com a capacidade relacional dos atores:

[...] las relaciones de poder se convierten en relaciones no sociales. Esto se debe a que si una relación de poder tan sólo puede ejercerse contando con la dominación estructural basada en la violencia, para mantener su dominación quienes ostentan el poder deben destruir la capacidad relacional de los actores que se resisten, anulando de ese modo la propia resolución. Propongo la idea de que la pura imposición por la fuerza no es una relación social, ya que lleva a la obliteración del actor social dominado, de forma que la relación desaparece con la extinción de una de sus condiciones. Sin embargo, se trata de una acción social con significado social, porque el uso de la fuerza supone una influencia intimidatoria sobre los sujetos supervivientes bajo una dominación similar, lo que sirve para reafirmar las relaciones de poder ante esos sujetos. Además, en cuanto se restablece la relación de poder con sus diversos componentes, la complejidad del mecanismo de dominación multinivel funciona nuevamente, haciendo de la violencia un factor más de un amplio conjunto de determinación. Cuanto mayor es el papel de la construcción de significado en nombre de intereses y valores específicos a la hora de afirmar el poder de una relación, menos necesidad hay de recurrir a la violencia (legítima o no). No obstante, la institucionalización del recurso a la violencia en el estado y sus derivados establece el contexto de dominación en el que la producción cultural de significado puede desplegar su eficacia. (CASTELLS, 2009, p.35-36).

É a partir da retomada da leitura sobre as relações de poder em Foucault, Weber e Habermas que Castells (2009) chega à conclusão de que o que há em comum em todas as análises é a relação de complementaridade entre violência (coerção) e discurso, sendo o Estado quem assume o papel histórico de legitimidade para o exercício do poder na esfera pública, legitimidade construída no compartilhamento de significados da democracia representativa e a perda de sua legitimidade está associada a uma representação de determinados grupos, deixando de ser uma instituição de representação para se tornar uma instituição de dominação. Para o autor, estes significados se constroem em um processo de ação comunicativa, cuja racionalidade é a base das ações dos atores em uma rede de comunicação em que se expressam diferentes valores e interesses. Nesse sentido, para Castells, a sua compreensão da construção do poder na sociedade é multifacetada e se assemelha a leitura de Gramsci com a diferença que este a considera a partir da análise das relações de classe:

la violencia, o la amenaza de recurrir a ella, los discursos disciplinarios, la amenaza de implantar la disciplina, la institucionalización de las relaciones de poder como dominación reproducible y el proceso de legitimación por el que los valores y las reglas se aceptan por parte de los sujetos de referencia son elementos que interactúan en el proceso de producción y reproducción de las relaciones de poder en las prácticas sociales y en las formas organizativas. (CASTELLS, 2009, p.36-37).

A análise do poder leva em consideração que as sociedades são conflituosas e que nunca deixam de ser. O que há são acordos e contratos temporais entre os atores que ganharam uma posição de vantagem e exercem dominação na luta pelo poder e que são reproduzidas pelas instituições construídas pelas próprias sociedades, em uma articulação entre estruturas e agências:

O poder é exercido por meio da coerção (o monopólio da violência, legítima ou não, pelo controle do Estado) e/ou pela construção de significado na mente das pessoas, mediante mecanismos de manipulação simbólica. As relações de poder estão embutidas nas instituições da sociedade, particularmente nas do Estado. Entretanto, uma vez que as sociedades são contraditórias e conflituosas, onde há poder há também contrapoder - que considero a capacidade de os atores sociais desafiar o poder embutido nas instituições da sociedade com o objetivo de reivindicar a representação de seus próprios valores e interesses. Todos os sistemas institucionais refletem as relações de poder e seus limites tal como negociados por um interminável processo histórico de conflito e barganha. A verdadeira configuração do Estado e de outras instituições que regulam a vida das pessoas depende dessa constante interação entre poder e contrapoder. (CASTELLS, 2013, p.8).

Um aspecto que o autor considera nas atuais relações de poder é que as formações espaço-temporais consideradas nas análises de poder sobre o Estado-nação se reconfiguraram com a globalização e não é possível mais pensar apenas nas relações de poder territoriais, locais e nacionais. É preciso considerá-las em uma perspectiva que considere a sua articulação com as redes de poder (redes econômicas, espaciais, políticas, cultural, tecnológica, militar, entre outras) que tem suas próprias formas de organização socioespacial, o que implica considerar os arranjos locais, nacionais e globais das relações de poder. E estas redes de poder possuem intersecções que apresentam configurações relativamente estáveis que podem indicar os limites para a reconfiguração de uma nova sociedade. Assim sendo, Castells vai definir redes:

Es decir, las redes son complejas estructuras de comunicación establecidas en torno a un conjunto de objetivos que garantizan, al mismo tiempo, unidad de propósitos y flexibilidad en su ejecución gracias a su capacidad para adaptarse al entorno operativo. Las redes están programadas y al mismo tiempo son auto configurables. En las redes sociales y organizativas, los objetivos y procedimientos operativos son programados por los actores sociales. Su estructura evoluciona de acuerdo con la capacidad de la red para autoconfigurarse en una búsqueda interminable de disposiciones de red más eficientes. (CASTELLS, 2009, p.46).

Castells destaca que as redes funcionam sob uma lógica binária de inclusão/exclusão, cuja força se dá em torno de três princípios: a flexibilidade a capacidade de sobrevivência e a adaptabilidade, sendo definidas como:

Flexibilidad: las redes pueden reconfigurarse en función de los cambios en el entorno, manteniendo su objetivo aunque varíen sus componentes-Son capaces de soslayar los puntos de bloqueo en los canales de comunicación para encontrar nuevas conexiones. *Adaptabilidad:* pueden expandirse o reducir su tamaño con pocas alteraciones. *Capacidad de supervivencia:* al no poseer un centro y ser capaces de actuar dentro de una amplia gama de configuraciones, las redes pueden resistir ataques a sus nodos y a sus códigos, porque los códigos están contenidos en múltiples nodos que pueden reproducir las instrucciones y encontrarnuevas formas de actuar. Por ello, sólo la capacidad de destruir físicamente los puntos de conexión puede eliminar la red. (CASTELLS, 2009, p.49).

Assim, na sociedade em rede, o exercício do poder se dá por meio da interação dos seres humanos com suas redes, sejam naturais ou sociais, em uma conexão com as redes neurais. As redes se estabelecem pelo ato da comunicação que o autor define como sendo “o processo de compartilhar significado pela troca de informações” (CASTELLS, 2013, p.9):

Para a sociedade em geral, a principal fonte da produção social de significado é o processo da comunicação socializada. Esta existe no domínio público, para além da comunicação interpessoal. A contínua transformação da tecnologia da comunicação na era digital amplia o alcance dos meios de comunicação para todos os domínios da vida social, numa rede que é simultaneamente global e local, genérica e personalizada, num padrão em constante mudança. O processo de construção de significado caracteriza-se por um grande volume de diversidade. Existe, contudo, uma característica comum a todos os processos de construção simbólica: eles dependem amplamente das mensagens e estruturas criadas, formatadas e difundidas nas redes de comunicação multimídia. Embora cada mente humana individual construa seu próprio significado interpretando em seus próprios termos as informações comunicadas, esse processamento mental é condicionado pelo ambiente da comunicação. Assim, a mudança do ambiente comunicacional afeta diretamente as normas de construção de significado e, portanto, a produção de relações de poder. (CASTELLS, 2013, p.8)

As pesquisas em tecnologia da comunicação e informação iniciadas nas décadas de 1940-1950 nos Estados Unidos sobre a internet como forma de ampliar o alcance da comunicação na prevenção dos Estados Unidos a um possível ataque nuclear durante a Guerra Fria avançaram até se popularizar, o que nem sempre significa democratizar, nesse século XXI. Tecnologias como a internet e as redes sem fio em plataformas digitais abriram espaço para uma outra forma de comunicação de massa, com uma gama infinita de conexão em rede e com milhões de indivíduos em um processo de comunicação interativa, horizontal em que os indivíduos produzem sua mensagem, selecionam o receptor e que o fazem de modo autônomo, em um processo que Castells (2009, 2013) nomeia como autocomunicação. É nesse espaço da internet, longe do controle das instituições que Castells vai identificar como sendo o espaço de autonomia dos sujeitos para o exercício do contrapoder na sociedade em rede. Não é à toa que governos têm tentado exercer certo controle sobre as redes.

Assim, ao estudar os movimentos que despontaram entre anos de 2010 e 2011 na Tunísia, na Espanha (Os Indignados), nos Estados Unidos (Occupy Wall Street), Castells (2013) analisou como estes movimentos construíram uma relação de contrapoder. Para o autor, tais movimentos se configuram como um padrão emergente, de movimentos em rede, cujas características elencamos a seguir:

1. capacidade de estabelecer múltiplas formas de conexão em rede (online e offline);
2. movimentos porque ocupam o espaço urbano (prédios públicos, ruas), ao

mesmo tempo que ocupam a internet em "uma interação do espaço dos fluxos na internet e nas redes de comunicação sem fio" construindo um terceiro espaço, o espaço da autonomia; (CASTELLS, 2013, p.129)

3. simultaneamente locais e globais;
4. construtores de um tempo atemporal como outros movimentos na história (o aqui agora, "*como se não houvesse amanhã*" e a crença, esperança, nos horizontes que vislumbram);
5. espontâneos, desencadeados pela indignação que conduz à ação proveniente dos espaços de fluxos. Os *espaços de fluxo* para Castells (1999) são uma forma de organização tempo-espacial das práticas sociais que dominam a sociedade em rede, sendo que os fluxos são simultâneos, programáveis e repetitivos, como os fluxos de capital, fluxos de informação.
6. virais dada a difusão de mensagens e imagens;
7. constituídos por redes horizontais, multimodais, que criam laços de companheirismo, sem a presença de um líder sem uma forma de organização hierárquica estruturada. Utilizam as assembleias presenciais e fóruns da internet, diferentes grupos de discussão;
8. autoreflexivos: se perguntam sobre como são como movimento e sobre seus projetos de indivíduos, sociedade, democracia;
9. violência não é sua prática, mas se necessário, podem recorrer a ela.
10. não são programáticos, o que quer dizer que aglutinam múltiplas demandas, sendo a sua força daí a capacidade de se articularem, ao mesmo tempo que são a sua fraqueza, pois não apresentam um objetivo comum).

Ao mesmo tempo em que a relação com a internet instrumentaliza o movimento, ela garante certa segurança diante da repressão, ao mesmo tempo que aponta para uma relação cultural, a cultura da autonomia.

Outro ponto fundamental discutido em sua teoria, é que poder se dá por meio de redes multimídia de comunicação de massa em sua conexão com redes neurais, na mente das pessoas. Castells (2009, 2013) toma a análise da teoria da inteligência afetiva e descreve que a partir das seis emoções básicas (medo, tristeza, raiva, alegria, surpresa, nojo), nós seres humanos somos controlados pelo medo que nos paralisa. A emoção que nos impulsiona para a ação, parte de uma relação de comunicação, em que os sujeitos expressam a sua indignação e a partir dela se manifestam, e no caso dos movimentos do século XXI analisados pelo autor,

se expressam no espaço livre da internet.

Considerar a relação entre poder e comunicação se faz importante para a análise do contrapoder, pois segundo Castells (2009, 2013) se o exercício do poder é feito por programadores e computadores por meio da programação e alteração das redes, o contrapoder se constrói justamente na possibilidade de interferir intencionalmente nessas relações, reprogramando-as.

Castells destaca que todas essas relações entre poder e comunicação se dão a partir de sua análise da sociedade em rede e que é preciso considerar não mais análises locais e nacionais, mas sua relação com o global, na verdade uma articulação entre as três.

4.1.1.2 Colonialidade do poder e naturalização da dominação/opressão

Para analisarmos os movimentos sociais na América Latina, é preciso considerar as relações de poder construídas historicamente no continente e sua articulação com os processos de significação apresentado pelos secundaristas, seja nos significados por eles atribuídos à educação e ao papel da escola, em última instância, em uma recusa em viver à espera de um amanhã em um presente sem sentido.

Para essa construção, recorreremos ao conceito de colonialidade do poder proposto por Quijano (2005), segundo o qual a Modernidade europeia se edificou a partir da globalização iniciada com a colonização do que veio a ser chamado de América construindo um novo padrão de relações sociais de produção pela divisão social do trabalho, o capitalismo, cujo modelo civilizatório se deu com base na ideia de raça como modelo de dominação global, hierarquizando e justificando o processo de dominação.

Para justificar o processo de exploração da mão de obra que fora escravizada, os colonizadores europeus foram construíram identidades segundo as quais atribuíram a si a superioridade branca e aos demais, uma inferioridade:

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam

parte dessa sociedade colonial. (QUIJANO, 2005, p.122, tradução nossa).

Este processo de dominação, segundo Quijano (2005) começou na América, mas redefiniu, ao longo da história posterior da humanidade, como o padrão de colonização. Primeiro, o processo se deu pelos portugueses e espanhóis, e depois pelos futuros europeus e:

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p.123, tradução nossa).

Se por um lado, a ideia mental de raça serviu para dominar construindo novas identidades:

Por outro lado, no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada umas dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. (QUIJANO, 2005, p.123, tradução nossa).

Esse processo de naturalização serve ao colonizador como forma de justificar a exploração pelo racismo, contando posteriormente, com a contribuição de teorias científicas modernas e de uma racionalidade eurocentrada (QUIJANO, 2005).

Da mesma forma, esse processo de naturalização e de racionalidade eurocentrada é abordado por Lander (2000) em **Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico**, no qual o autor discute o desafio das ciências sociais de construir uma alternativa teórica e política diante da primazia do mercado, uma vez que a compreensão do neoliberalismo é de que ele é um sistema econômico e assim vem sendo confrontado com teorias econômicas que em si são segundo o autor, sinônimos do liberalismo. Para o autor, o neoliberalismo se constitui como um modelo civilizatório com um discurso hegemônico que naturaliza as relações sociais. A expressão máxima do pensamento científico moderno trata a sociedade não só como desejável, mas como a única possibilidade, ao considerar a sociedade como historicamente natural.

Para Lander (2000), as alternativas ao mundo excludente e desigual da

Modernidade exige tanto uma desconstrução da universalização como da naturalização da sociedade liberal capitalista. Essa desconstrução inicia-se com o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos instrumentos de naturalização e legitimação da ordem social das ciências sociais.

A eficácia naturalizadora tem duas dimensões históricas, segundo Lander: as segmentações do mundo “real” e a construção do conhecimento sob essas repartições, bem como a articulação dos saberes modernos com a organização do poder, especialmente o colonial que contribuem para a construção do discurso naturalizador. Essas repartições têm relação com a religião judaico-cristã, na qual Deus, homem e natureza encontram-se separados, diferentemente de outras religiões mundo afora. Essa segmentação produz uma externalidade do homem diante da natureza, a “objetividade” e também uma universalização. Assim, religião, ciência, arte, moralidade se separam, adquirem autonomia. Surgem os especialistas. Assim se constitui a ciência do século XVIII segundo os filósofos iluministas: objetiva, neutra, universal.

Desta forma, o europeu se constitui como o moderno, o avançado e os “outros” como os atrasados quando a racionalidade iluminista não encontra a mesma realidade fora da Europa, ou seja, nos países por ela colonizados. Europa passa então, a centro geográfico.

Com a não ocupação dos territórios americanos sob essa perspectiva, estabelece-se o direito individual, da propriedade privada e o direito coletivo nessa perspectiva do comum. É essa racionalidade que vai construindo o universalismo, mas excludente por considerar que a população indígena não tem o mesmo ordenamento jurídico.

A naturalização do ordenamento social capitalista liberal foi uma construção dura que levou a Europa a um confronto interno e outro externo. Internamente, os camponeses europeus resistiram à mudança social, eram rebeldes na manutenção da vida no campo. Eram avessos à vida na cidade, o trabalho na indústria. Externamente, a América Latina foi submetida a esse ordenamento por múltiplas violências. Essa naturalização e universalização implicam em uma superioridade europeia, em uma cosmovisão cujo eixo articulador é a ideia de Modernidade.

Outro autor que contribuiu para a análise do processo de naturalização construída na América Latina foi Martín-Baró. Ao propor a sua *Psicologia da Libertação*, Martín-Baró (1998) partiu da concepção segundo a qual, a sociedade

não é harmônica e sim, conflituosa, dada a sua estruturação em classes sociais antagônicas, em luta nas sociedades capitalistas. Esta visão da sociedade o autor constrói a partir de seus estudos sobre a violência e sobre caráter do povo latino-americano.

Segundo Martins e Lacerda Jr. (2014), Martín-Baró realizou análises da violência ao longo de sua trajetória intelectual, sendo que em sua última fase construiu uma leitura psicossocial da violência, considerando como um processo histórico, estrutural, produto das relações sociais de uma determinada sociedade e:

que expressa e canaliza forças e interesses sociais concretos em um marco estrutural que é determinado por conflitos de classes (Martín-Baró, 1985/2012). Nesta perspectiva, a violência é definida como o uso de força – física ou não – excessiva contra algo ou alguém. Trata-se de um fenômeno diferente da agressão. Esta é “uma forma de violência: aquela que aplica a força contra alguém de maneira intencional, isto é, aquela ação pela qual se pretende causar dano em outra pessoa” (Martín-Baró, 1985/2012:365-366). Portanto, para uma ação ser violenta não é necessário existir intencionalidade e, por isso, é possível falar, por exemplo, de uma estrutura social que é violenta, isto é, que cria condições sociais que forcem as pessoas a agirem de uma dada maneira (ver, também, Martín-Baró, 1988a). A violência é caracterizada pela multiplicidade de formas e manifestações. (MARTINS; LACERDA JR., 2014, p.576).

Para os autores, a violência como descrita por Martín-Baró nesta sua última fase definiu as relações nas sociedades capitalistas latino-americanas como sociedades estruturalmente violentas, ocorrendo uma negação cotidiana dos direitos mais fundamentais dos seres humanos no ordenamento social. E como a violência é constitutiva da sociedade, ela foi construída historicamente de uma forma justificada, legalizada e também como fazendo parte das nossas instituições. Assim, suprimir a violência implica em suprimir o próprio ordenamento social injusto.

Para compreender como a justificção/naturalização foi construída historicamente, Martín-Baró analisou os processos psicossociais exercidos pela violência que estão de acordo com a posição ocupada pelos seres humanos na relação com a violência, se executor, espectador e objeto da violência. Assim, foi construído socialmente um processo de desumanização das vítimas de tal forma que permitisse ao executor crer na legitimidade de seus atos de violência. O espectador, por sua vez, pode agir de diferentes maneiras, conforme com quem se identifica, ou seja, pode também negar o sujeito que sofre a violência e com esta concordar, ou se identificar com o sujeito e indignar-se com a vivência da violência. Já o sujeito que

sofre a violência pode internalizar a violência como padrão de relação, adotando uma postura passiva ou violenta.

Porém, a violência como resposta do oprimido pode ser também um ato humanizador. É humanizadora na medida em que procura romper com a violência institucional e assim encontra um espaço de legitimidade contra a opressão e também para construir uma outra lógica social.

Em diálogo com a concepção de violência em Martín-Baró, Quijano e Mbembe, Oliveira (2018) considera que a violência é:

um processo lógico das sociedades latino-americanas, imersas na colonialidade do poder. Assim, os atos violentos não são atitudes episódicas, mas produto da tipologia de poder constituída para se manter os lugares subalternos dos países do continente no sistema-mundo. (Oliveira, 2018, p.40).

Oliveira (2018) analisa que, mais do que comportamentos desviantes ou anomalias, a violência é constitutiva das sociedades latino-americanas, pois está relacionada à lógica estrutural das sociedades, um ordenamento social que ultrapassa os momentos de menor prática violenta, ela é uma “reserva argumentativa”, em que os povos latino-americanos enfrentam por meio de:

uma sociabilização pela violência, conforme afirma Martín-Baró (2012), uma vez que a persistência de ações violentas nos panoramas sociais dos países latino-americanos cria uma situação de que a inserção social se dá pela violência, disseminando-a por todos os poros da sociedade;

o exercício da necropolítica por parte dos Estados nacionais como forma de reenquadrar os territórios periféricos, gerenciar as políticas de morte das vidas nuas, exercendo a soberania por meio do direito autoatribuído de poder matar;

a colonialidade do poder, de que fala Quijano (2005), expressa pela seleção racial no ingresso no trabalho formalizado que se realiza por meio dos mecanismos da sociabilização pela violência e da soberania pela necropolítica. (Oliveira, 2018, p.56).

Assim, é preciso compreender que essa lógica sistêmica se expressa na formação das sociabilidades do povo latino-americano. Martín-Baró, por exemplo, analisou o caráter do povo latino-americano, fazendo uma crítica à tradição europeia e norte-americana da Psicologia e ao mesmo tempo, construiu uma perspectiva científica latino-americana:

Em seus estudos sobre o caráter latino-americano, Martín-Baró (1998b) faz profundas críticas às concepções psicologizantes que ora atribuem à atitude fatalista como um traço ou característica de personalidade, como o fazem Adorno e Durán, que acabam por culpabilizar a vítima por sua situação, ora atribuem como uma

“cultura da pobreza” como define Lewis, onde a atitude fatalista se reproduz por meio de normas culturais e de um estilo de vida dos pobres independente de ocorrerem transformações sociais (ADORNO, 1965; DURÁN, 1965; LEWIS, 1959 apud MARTÍN-BARÓ, 1998b, p.85-88).

A essas concepções cabe uma visão harmônica de sociedade onde não há conflitos de interesses entre as classes e não uma concepção de sociedade cujas classes sociais se antagonizam. (MARTÍN-BARÓ, 1998b). (GREGÓRIO, 2015, p.64).

Assim é que o fatalismo é uma realidade objetiva, externa ao indivíduo e ao mesmo tempo subjetiva, que configura e molda a consciência dos indivíduos. Trata-se de uma forma de interiorização da dominação social, construída historicamente nas relações entre grupos e pessoas, em que a ideologia:

não é uma simples superestrutura que se acrescenta às sociedades já constituídas, senão que representa uma importante configuração social. Certamente, não são determinadas concepções as que causam em última instância os processos de dominação, senão o poder adquirido nas relações sociais mediante a apropriação de recursos os mais necessários para a vida humana o que permite a um grupo impor sua vontade e interesses aos demais. (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 95, tradução nossa).

Segundo Martín-Baró, o fatalismo tem um duplo papel ideológico diante das classes que é por um lado, a crença de um destino dado, natural e não histórico que as mantém dóceis e por outro, viabiliza um controle social pelas classes dominantes sem a necessidade de recorrer a uma repressão violenta para a manutenção do *status quo*. Esse duplo papel é desempenhado pelas instituições, entre as quais, as educativas (escola, universidade), trabalho e religiosas:

que cumprem o papel de transmissoras do fatalismo, por meio das relações entre as classes. Como há instituições específicas, com papéis específicos, o fatalismo também se dá de forma específica e circunstancial dentro de uma mesma classe social. (GREGÓRIO, 2015, p.65).

Martín-Baró (1998) concebe, porém, a possibilidade de rompimento do fatalismo pela *conscientização*. Inspirado em Paulo Freire, Martín-Baró considera a *conscientização* como um processo político, psicossocial, de tomada de consciência e transformação das relações entre as pessoas, grupos e comunidades com o mundo:

Conscientização é um movimento dialético, pessoal e comunitário do homem frente a realidade histórica em suas dimensões essenciais. Conscientização é movimento, dinâmica, troca. A conscientização não é um ser, senão um vir a ser. Um vir a ser cujo ser surge dialeticamente da reflexão e da práxis que vai exercendo o homem

frente ao homem, mas sobretudo, junto ao homem e frente a natureza. (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 138, tradução nossa).

Nesse sentido, Martín-Baró (1986) irá propor uma *Psicologia da Libertação* que segundo ele tem por tarefa viabilizar a conscientização por meio de processos de desideologização, potencialização das virtudes e a recuperação da memória histórica dos povos latino-americanos.

Cada um dos aspectos (processo, político, psicológico e social) que compõem a definição de *Conscientização* correlacionam-se. A leitura sobre a *Conscientização* como processo passa pelo entendimento de que esta é movimento, histórico e que implica a transformação da Consciência, pelo conflito, numa sociedade cujas classes se antagonizam. Também é um processo psicológico, não como um psicológico individual ou de massas, mas que implica:

a pessoa vai forjando uma nova consciência de sua realidade frente ao mundo, entendido este em um sentido mais amplo. A pessoa vai conhecendo a si mesma conhecendo seu mundo. Este ir conhecendo e conhecendo-se não é um processo meramente passivo, senão primordialmente ativo. (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 139, tradução nossa).

A *Conscientização* é também um processo *social*, psicossocial “em que o social antecede o psíquico” porque o sujeito que se conscientiza é uma comunidade e nesse sentido, o autor:

recupera de Marx a concepção do “máximo de consciência possível” onde grupo e comunidade alcançam um determinado grau de consciência dentro de si, um grau máximo possível, que uma vez rompida com a estrutura do grupo, da comunidade rompe-se com esse “máximo de consciência possível” dando lugar a outro. É com essa compreensão que Martín-Baró (1998a, p. 140) descreve que o processo de *Conscientização* não só é um processo grupal como comunitário e que pressupõe a transformação do grupo para alcançar a transformação da Consciência, ainda que muitos grupos sequer tenham alcançado o “máximo de consciência possível compatível com sua estrutura atual.” (GREGÓRIO, 2015, p.63).

Martín-Baró (1998) compreende que a *Conscientização* é política na medida que corresponde a uma realidade, a uma dimensão humana, num processo segundo o qual:

homem e comunidade integram as forças, fatores, mecanismos e estruturas que determinam a organização de sua vida e de seu destino que para Martín-Baró (1998a) a *Conscientização* “ou é conscientização política ou não é conscientização”. (MARTÍN-BARÓ, 1998a, p. 141, tradução nossa). Assim, ignorar o político é negar o processo de *Conscientização* separando ou ocultando a realidade,

realidade objetiva através de mecanismos ideológicos. (GREGÓRIO, 2015, p.64).

A *Psicologia da Libertação*, proposta por Martín-Baró (1986), tem por objetivo criar condições para que a Conscientização se efetive. Para o autor, três processos se fazem necessários: a desideologização, potencialização das virtudes e a recuperação da memória histórica dos povos latino-americanos.

Para o autor, como o conhecimento produzido na vida cotidiana é naturalizado, é preciso romper com esse processo construído pelas condições objetivas e subjetivas:

Desideologizar significa resgatar a experiência original dos grupos e pessoas e devolvê-la como dado objetivo, o que permitirá formalizar a consciência de sua própria realidade verificando a validade do conhecimento adquirido (Martín-Baró, 1998a, 1998b). Esta desideologização deve realizar-se, dentro do possível, em um processo de participação crítica na vida dos setores populares, o que representa uma certa ruptura com as formas predominantes de investigação e análise. (MARTÍN-BARÓ, 1986, p. 13, tradução nossa).

Martín-Baró se refere à investigação e análise do conhecimento científico produzido pelo europeu e pelos Estados Unidos, que vem engendrando uma ciência que invisibiliza as condições de opressão vivenciadas entre os povos latino-americanos e apagando ou inviabilizando sua memória coletiva. Daí que o sentido da memória histórica para Martín-Baró (1986) passa por retomar o que foi construído coletivamente, historicamente, pelo povo no passado, que garantiu seus interesses e construiu formas de superação da opressão.

Para o autor, a Universidade tem um grande papel na memória histórica na medida em que pela *Conscientização* produz conhecimento científico e forma profissionais que podem perpetuar a manutenção do *status quo* ou romper pela construção de espaços de identificação e de identidade para a construção dessa memória.

O terceiro processo que contribui para a *Conscientização* para Martín-Baró é a potencialização das virtudes que têm relação com a capacidade de resistência dos povos latino-americanos a partir de uma crença no futuro e que se manifesta por meio da resistência cultural, da expressão de suas tradições populares, religiosas. (MARTÍN-BARÓ, 1986). A contribuição de Martín-Baró à luta de classes e ao método materialista histórico dialético se dá na compreensão de como deve ser analisado o cotidiano e como podem ser, a partir dele, construídas formas de

resistência e superação ao avanço do capital.

Por sua vez, essa análise de Martín-Baró se faz a partir de uma leitura da concepção dialética de educação de Paulo Freire. Freire propôs que o desenvolvimento crítico da tomada de Consciência se dá pela *Conscientização* (FREIRE, 1980, 2006) e que se faz possível por meio de uma educação não bancária, de uma *educação como prática para a liberdade*:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida 'mudas', quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias, como infelizmente vivemos hoje, no recuo que sofrem os e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia. (FREIRE, 2006, p. 60).

Para Freire, a educação bancária domestica os homens, tira de si a condição de humano-histórico, produtor dessa história e do conhecimento. A educação democrática viabiliza aos homens a apropriação da realidade histórica e o abandono da visão fatalista de mundo, que Freire chama de fatalista, fanática, espontaneísta:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26).

O abandono do espontaneísmo é viabilizado pelo processo de *Conscientização*. Freire propõe que é “na relação entre o processo pedagógico que viabiliza a reflexão crítica e a ação do sujeito sobre o mundo” (GREGÓRIO, 2015, p. 58). É da práxis que Paulo Freire trata, em que:

Esta compreensão dialética, em que o espontaneísmo vai sendo abandonado pela práxis, é o que Freire (1980, p. 15) descreve como

o processo em que “a conscientização produz a desmitologização”. A “desmitologização da realidade” (FREIRE, 2006, 1980) ou o “desvelamento da realidade” (FREIRE, 1980, 1976) ou a “desmitificação da vida cotidiana” (FREIRE, 1980) significa a superação da compreensão mágica dos fatos, onde a consciência dos sujeitos, passa de uma consciência dominada pela quase aderência à realidade objetiva, uma vez que não toma uma distância da realidade para objetivá-la e conhecê-la de modo crítico, para o que Freire nomeia de consciência crítica. (GREGÓRIO, 2015, p. 58).

Isso não significa que o processo de Conscientização viabiliza um “‘estar fora da realidade’, mas sim que ela se dá pela práxis, na qual a consciência e o mundo não se separam” (GREGÓRIO, 2015, p.58) e sim que os homens “assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p.26).

Essa compreensão da *Consciência* é a mesma presente na **A Ideologia Alemã**, Marx e Engels (1999):

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar este assunto, parte-se da consciência como sendo o indivíduo vivo, e na segunda, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e considera-se a consciência unicamente como sua consciência. (Marx, K. e Engels, F. 1999, p. 9).

Ou seja, a leitura freireana se dá numa crítica à sociedade classista e desigual e como tal para a *Conscientização* é o processo segundo o qual é possível a superação da relação opressor-oprimido:

Numa *educação como prática da liberdade* significa que o oprimido, junto com outros oprimidos e com aqueles que com ele se solidarizam, libertam-se a si da condição de oprimidos e libertam seu opressor de tal condição. Assim fazendo, o primeiro assume uma posição de liberdade, pois torna-se livre da opressão e liberta seu opressor de oprimir.

Mas esta liberdade só pode ocorrer à medida que os oprimidos, desvelando a sua condição de explorados reconheçam do quão são carregados da identidade do opressor e como tal, necessitam não passar à posição de novos opressores para que efetivamente a liberdade aconteça para ambos. (GREGÓRIO, 2015, p.60).

Freire (1980;1976) destaca que além de desnaturalizar ou desideologizar a vida cotidiana, é preciso que os homens, os oprimidos sejam produtores de cultura, reconhecendo em si sua capacidade criadora. Nesse sentido, a compreensão entre a educação bancária e a *educação como prática da liberdade* está em que:

a primeira, 'assistencializa'; a segunda, 'criticiza'. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a 'domestica', nega os homens na sua

vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (FREIRE, 1987, p. 72).

A educação para Freire é um ato político do educador que se solidarizando com a opressão vivida pelos educandos se põe a problematizar a realidade e estabelece com as pessoas uma educação dialógica que via a superação da relação hierárquica vivida nesse processo. A educação libertadora possibilita a transitividade da consciência e viabiliza que os homens e mulheres assumam o papel de responsáveis por sua existência, produtores de sua história rompendo com uma cultura do silêncio (FREIRE, 1980; 2006):

A existência humana se constitui como processo de humanização do homem, de libertação da condição oprimidos e opressores (que também se libertam de tal condição à medida que os oprimidos deixam-no de sê-lo), onde “na participação democrática, os seres humanos assumem os rumos de sua vida em conjunto com outros seres humanos que com sua capacidade criadora, se tornam produtores de cultura” (GREGÓRIO, 2015, p.61).

4.1.2 Cultura

Assim, para analisar os movimentos secundaristas em ambos os países, é preciso considerar como a colonialidade do poder se expressa nas instituições, somada a toda violência herdada também do período ditatorial na América Latina e como esse poder se articula na sociedade em rede por meio da comunicação. Para analisar a resistência construída pelos secundaristas, ou seja, o contrapoder, é preciso considerar o conceito de cultura.

Cultura tem sido um tema amplamente discutido por se tratar de um campo em que a diversidade cultural se acha em disputa, quer seja pelo mercado, quer seja por políticas de governo ou agências internacionais como se o ponto fosse só a valorização cultural quando o ponto é a superexploração da mão de obra e a absoluta concentração do capital, transformando sujeitos e relações em mercadorias.

4.1.2.1 Novos protagonismos midiáticos

Assim, pensar a participação democrática das sociedades em rede a partir

de “novos protagonismos midiáticos” possibilita espaços de construção de uma outra subjetividade que não a do “sujeito autarquizado” como descreve Oliveira (2018) que reage, individualmente, em turbas, que não é nem o heterônomo nem o autônomo.

Para os atuais movimentos sociais, a comunicação, em especial o diálogo, apresenta-se como um caminho, como um espaço de construção de um modo de agir com. O contrapoder expressa-se por meio das redes online e offline, com a utilização da mídia radical alternativa, a mídia “que expressa uma visão alternativa às políticas, prioridades e perspectivas hegemônicas” nos dizeres de Downing (2004) e que são muito antigas, anteriores à internet, e são mais amplas do que os tradicionais meios de comunicação como o jornal, o rádio e a televisão.

Para Downing, onde há comunicação radical contra hegemônica, ali há a expressão de mídia radical alternativa, podendo ser desde materiais impressos, como panfletos, manifestações artísticas como a dança, a música, o grafite a exemplo o hip hop, como o teatro de rua. Para nós, o movimento secundarista recorreu nas ruas e nas escolas a inúmeros exemplos de mídia radical alternativa, como parte de sua produção cultural: as ocupações propriamente ditas, as assembleias permanentes, as rodas de conversa e “aulões” encenando uma nova educação que constituíram a forma de organização do movimento no Chile e no Brasil.

Pensar a relação entre movimentos sociais e comunicação não é novidade. A novidade está em analisar como em uma sociedade em rede, cujas tecnologias de informação e comunicação estão mais do que presentes nas relações cotidianas, como os movimentos constroem outras narrativas e as difundem. Daí, a importância de analisar as características organizacionais dos movimentos. No Capítulo 6, analisamos tais características.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o caminho percorrido, considerando os *planejados, as surpresas e reorientações* e o *que* fizemos uma vez que toda pesquisa é a materialização de um processo e que uma hora chega ao fim.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, realizando uma análise comparativa dos movimentos secundaristas das cidades de Santiago (na Província de Santiago) e Quilpué (na Província de Valparaíso), no Chile, sobre os anos de 2004-2006 e 2011 e das cidades de Diadema e São Paulo (Estado de São Paulo), no Brasil, sobre os anos de 2015-2016, a respeito do movimento contra a reorganização escolar no Estado de São Paulo e o movimento nacional contra a PEC 55 e a Reforma do Ensino Médio.

Utilizamos como fonte de informação: 1) a literatura produzida em ambos os países sobre os movimentos; 2) entrevistas semiestruturadas com ex-lideranças secundaristas do movimento de ambos os países; 3) Diário de Campo.

Construímos categorias de análise tendo como referência a Análise de Conteúdo como proposta por Franco (2005) e relacionamos com nosso referencial teórico. Nossa exposição não será linear na medida em que trouxemos elementos presentes no Diário de Campo para contribuir para a reflexão.

5.1 ORGANIZAÇÃO DA COLETA E FORMA DE ANÁLISE

Em um primeiro momento, realizamos um levantamento da literatura sobre o tema para, mais do que apreendermos o que já foi ou não pesquisado, ou seja, quais os objetivos das pesquisas, nos dispusemos a apresentar os conceitos desenvolvidos pelos pesquisadores com o objetivo de avançar a partir da herança construída. Esta produção foi sistematizada no Capítulo 3.

As entrevistas:

Analisamos 7 entrevistas semiestruturadas de ex-lideranças secundaristas, sendo 4 do Chile e 3 do Brasil. Como recebemos 3 transcritas do professor Aguilera, realizadas em 2013 e realizamos as demais em 2020 (no Chile e no Brasil), consideramos as realizadas por nós como fontes primárias e as demais como fontes secundárias. Detalhamos os motivos na apresentação do Diário de Campo mais adiante.

Para realizarmos uma análise comparativa do movimento em ambos os países, abordar as semelhanças e diferenças, construímos categorias de análise a partir do discurso dos sujeitos. Para tanto, iniciamos com uma leitura flutuante das entrevistas para apreendermos as primeiras impressões, emoções despertadas e conceitos relacionados. Em seguida, passamos à construção das Unidades Temáticas e as Unidades de Contexto conforme a Análise de Conteúdo proposta por Franco (2005) que nos permite identificar os temas mais recorrentes, sem necessariamente se ater a uma análise da quantidade de vezes que este tema apareceu no documento, nos atendo mais aos aspectos qualitativos.

As Unidades Temáticas foram os temas que surgiram nos parágrafos e estes, foram considerados Unidades de Contexto, que moldaram o contexto no qual os temas emergiram, apresentando os significados que posteriormente, se constituíram em nossos indicadores.

Os indicadores passaram a ser nossas categorias provisórias, iniciais, denominadas de *categorias molares*, ou seja, as mais abrangentes, posteriormente, transformadas nas categorias definitivas, as *categorias moleculares*.

A partir das categorias mais gerais, provisórias, construímos as seguintes categorias e subcategorias definitivas:

1. gestão do movimento com as subcategorias **tomada de decisão, relação com a comunicação online e offline; divisão das tarefas; na mediação das relações internas;**

2. relações interpessoais: subcategorias **com os ex-secundaristas;**

3. relações com as instituições e relações com as organizações não formais:

Subcategorias:

Com as instituições do Estado: escola (professores, diretor), governo, polícia, judiciário;

Com a Igreja;

Com as famílias (as próprias e as de outros estudantes);

Com as instituições de representação tradicionais: representações estudantis, partidos, sindicatos;

Com a mídia: hegemônica e alternativa;

Com a universidade;

Relações com as organizações não formais: movimento anarquista/autonomistas, coletivos juvenis;

4. *Produção político-cultural dos secundaristas e produção político-cultural com os secundaristas:*

subcategorias:

comunicacional propriamente dita: assembleias (permanente como a ACES no Chile e as provisórias em ambos os países); redes sociais (MSN, Facebook e WhatsApp); petição;

pedagógicas: rodas de conversa, “aulões”, oficinas, congressos;

artísticas: formas de manifestações nas ruas (flashmobs, passeatas, trancamentos), atividades artísticas no interior das ocupações (saraus, apresentações musicais, de dança).

Abaixo, sintetizamos no Quadro 4 como ficaram organizadas as entrevistas:

Quadro 4 – Organização das entrevistas conforme país e fonte

Entrevistados	País de origem: cidade	Ano de participação no movimento secundarista	Tipo de fonte
Sebastián Farfan	Chile: Quilpué e Santiago	2004-2005	Secundária
Juan Carlos Herrera	Chile: Santiago	2004-2006	Secundária
Javiera Muñoz	Chile: Santiago	2011	Secundária
Gabriel Rojas	Chile: Santiago	2011	Primária presencial
Douglas Alves dos Santos	Brasil: Diadema	2015	Primária via Google Meet
Amanda dos Santos Melo	Brasil: São Paulo	2015	Primária via Google Meet
Bárbara Miranda	Brasil: São Paulo	2015-2016 (reorganização e nacional)	Primária via Google Meet

Fonte: Gregório (2022)

Os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme Anexos A e B e as entrevistas foram transcritas.

A entrevista semiestruturada é uma forma de acessar as informações conforme o próprio nome diz, de modo estruturado, porém com condições de

abertura. Ao mesmo tempo que ela garante foco, possibilita flexibilidade para os sujeitos envolvidos na pesquisa, nesta em especial, as ex-lideranças secundaristas e a pesquisadora.

Começamos a análise das entrevistas, apresentando e discutindo os elementos presentes no discurso, partindo do movimento no Chile de 2004 a 2006, e passando a 2011. Depois, realizamos uma análise do Brasil, iniciando com uma análise de cada entrevista. Finalmente, empreendemos uma análise comparativa considerando o tipo de fonte, estabelecemos as semelhanças e as diferenças ao longo do tempo do movimento entre ambos os países.

Optamos por construir um texto em que as categorias e subcategorias estivessem inseridas nele, destacadas em *itálico* e em **negrito**, de modo que pudéssemos garantir a articulação entre elas e maior fluidez na leitura.

O Diário de Campo:

A partir da qualificação no final de 2018, havíamos planejado entrevistar 2 ex-lideranças, sendo 1 de cada país e construímos um roteiro orientador para tanto. No primeiro semestre de 2019, iniciamos os contatos para encontrá-las. Passamos a buscar nas redes de amigos, presenciais e virtuais e por busca ativa na internet. Cheguei a mandar mensagens para uma das ex-lideranças de 2006 que encontrei no Chile, mas sem sucesso.

Daí que a partir das referências bibliográficas levantadas, dois professores da Universidad de Chile foram contatados por e-mail. Ambos me responderam em meados de 2019, mas como a troca de e-mails evoluiu com o professor Dr. Oscar Aguilera, combinamos a ida para o Chile no início do segundo semestre de 2019 que coincidiria com a apresentação de um trabalho em um Congresso.

Porém, com os impactos do governo Bolsonaro no orçamento da Universidade, havendo corte de verbas para pesquisas e o grande volume de pedidos para viagens internacionais feitas ao PROLAM, o pedido realizado em agosto teve sua aprovação, mas ainda sem data definida para a viagem.

Em outubro de 2019, iniciaram as inúmeras manifestações no Chile que me deixaram animadíssima para estar no país em um momento de tamanha mobilização social, iniciada inclusive pelos secundaristas de então! E a resposta para ir ao campo veio: poderia ser realizado entre novembro e março.

Em contato com o professor Aguilera, este sugeriu adiar a ida, pois as mobilizações seguiam a todo vapor, o que significava que as pessoas estavam na

rua diariamente com um enfrentamento junto a polícia muito grande. Por outro lado, as Universidades e as escolas de Ensino Médio estavam fechadas. Combinamos então o campo para março de 2020, o que aconteceu e...

E quando março chegou, dos 10 dias planejados para permanecer em Santiago, ficamos 7. Nesses dias, fizemos inúmeras atividades na Universidade: apresentação da pesquisa em andamento para os professores da Faculdade de Educação, onde o professor Aguilera era Diretor; nos reunimos com ele para discutir a pesquisa, pensar questões para a entrevista: perfil dos entrevistados, de onde seriam, de que ano seriam; fizemos reuniões com uma pós-doc da Argentina.

Fomos também às ruas na sexta-feira, dia que virou ritual para os chilenos se manifestarem na Plaza de Dignidad, local marcado pela extrema violência da polícia, com fechamento de estações de metrô em virtude dos inúmeros relatos de violência física e sexual cometida pelos policiais... O cheiro... Depois de 4 meses de manifestações diárias, o cheiro no ar era de gás lacrimogênio...

Mas o retorno... O retorno se fez antecipadamente porque a pandemia iniciava-se no Chile. No início da manhã de segunda-feira, dia 16/03, com 1 entrevista realizada com um ex-secundarista de 2011, a universidade fecharia mais cedo sem previsão de reabertura e os aeroportos iam fechar na quarta-feira, dia 18. Em um combinado às pressas, o professor Aguilera nos ofereceu gentilmente o envio de entrevistas transcritas, realizadas por ele e sua equipe. Aceitamos prontamente, nos despedimos e rumamos para o aeroporto para antecipar o retorno. De 19, voltamos ao Brasil em 17/03 num misto de medo, frustração, felicidade e esperança.

Chegando ao Brasil, fizemos os contatos para fazer as entrevistas com as ex-lideranças do Brasil com medo de não conseguir realizá-las. Depois de inúmeras tentativas fracassadas, encontramos um contato pelo Facebook de uma ex-secundarista de Diadema, cidade que iniciou as ocupações no Brasil e nos interessava captar se havia alguma peculiaridade. Após as trocas de mensagens com ela, chegamos ao jovem que entrevistamos. Os jovens de São Paulo foram indicação de uma professora amiga do nosso orientador e em abril de 2020, recebemos 3 entrevistas transcritas enviadas pelo professor Aguilera.

Assim, 7 jovens fizeram parte dessa pesquisa com a imensa colaboração de dois grandes mestres: Oscar Aguilera e Dennis de Oliveira!

O desafio de realizar entrevistas no Chile e no Brasil estavam relacionadas

ao contexto. Em um primeiro momento, o Chile vivenciou 3 anos seguidos de manifestações: em 2018, as feministas e em 2019-2020 inúmeros movimentos, inclusive dos secundaristas. No caso brasileiro, os jovens falaram dos inúmeros processos que estavam sofrendo e o medo em conceder entrevistas. Tratamos destes aspectos mais adiante.

6 SECUNDARISTAS NA VOZ

6.1 CHILE

6.1.1 Movimento secundarista: período 2004-2006

Sebastián Farfan foi presidente do Centro de Alumnos entre 2004 - 2005. Cursou o Ensino Médio em Quilpué, comuna de Valparaíso e em Santiago, comuna de Santiago entre 2002 e 2005. Foi presidente do Centro de Alumnos do Colégio Juan XXIII, em Belloto, Quilpué, Valparaíso entre os anos de 2004 e 2005 até que foi estudar em uma escola pública em Santiago. Contribuiu para a criação da ACES em Belloto que se constituiu no ano de 2005. Cursou graduação em História na Universidad de Valparaíso. Continuou a participação política após o movimento secundarista, sendo dirigente estudantil da Universidad de Valparaíso e fez carreira político partidária.

Juan Carlos Herrera atuou no movimento secundarista de 2004 a 2006. Nasceu em 1990. Conhecido como Comandante Conejo, Juan Carlos foi um dos dirigentes da Rebelião dos Pinguins de 2006. Foi porta-voz da Assembleia Nacional de Estudiantes Secundários, a ANES. Estudou no Liceo Valentin Letelier, fundado em 1888, em Recoleta, comuna ao norte de Santiago. Morava em Quilicura, comuna a noroeste de Santiago. Posteriormente, cursou Ciências Sociais na Universidad Católica Silva Henríquez. Foi eleito para representar os estudantes no Consejo Asesor Presidencial. Não tinha vínculo com nenhum partido político.

Sebastián e Juan Carlos foram secundaristas na mesma época, com a diferença de um ano entre eles. Sebastián concluiu o Ensino Médio em 2005 e Juan Carlos em 2006. Ambos viveram intensamente papéis de liderança no movimento secundarista, embora Juan Carlos tenha vivido diferenças significativas no ano de 2006 dada a participação como porta-voz da Assembleia Nacional de Estudiantes Secundários, a ANES, atuando como um dos representantes dos secundaristas nas negociações diretas com os representantes do governo Bachelet em 2006.

Sebastián morava e estudava em Quilpué até o final do Ensino Fundamental, quando seu pai foi transferido do trabalho para Santiago no seu primeiro ano do Ensino Médio, algo que o marcou muito e à sua família:

Pero yo creo que en mi familia que cuestiones fueron marcando...

creo que el hecho de ver las contradicciones de la vida misma y el modelo así expresada. Nosotros somos de acá de Valparaíso, nacidos, criados acá. Nos tuvimos que ir a Quilpué, bueno por cuestiones familiares pero dentro de la región. Pero en un momento cuando estaba entrando a primero medio, a mi papa lo echaron del trabajo porque la empresa empezó a abaratar costos [...] y de manera inentendible porque ellos estaban ganando muchas lucas aquí y sacaron la fábrica de Viña del Mar. Y a mi papa le ofrecieron la única posibilidad era irse a Santiago perdiendo todos sus beneficios y todo pero irse a Santiago y quedarse con una pega. Mi papa obviamente tuvo que aceptar y nos tuvimos que ir todos nosotros la familia a Santiago. Entonces yo creo que eso marco un poco a nuestra familia. (Sebastián)

Essa mudança para Santiago se apresentou para a família de Sebastián como uma precarização das relações de trabalho como também das relações dele com a escola. Saiu de uma escola privada, paga com subvenção governamental em Quilpué, na Província de Valparaíso e foi estudar em uma escola pública em Santiago, na região metropolitana de Santiago entre 2002 e 2003, voltando para a comuna de Quilpué, em Valparaíso.

Foi nesse retorno que começou a atuar no movimento estudantil secundarista dada uma série de inquietações políticas e sociais, chegando em Quilpué à dirigente do Centro de alunos do colégio onde estudava. Contribuiu com a **gestão do movimento na relação com a comunicação offline**, ao organizar a Assembleia Cordinadora:

Sobre todo en el colegio en el año 2005 y 2004 me toco ser dirigente de mi colegio en el Juan XXIII que queda en Belloto, ahí fui presidente del centro de alumnos que básicamente lo que ya en ese momento nosotros con un grupo de amigos ya teníamos inquietudes políticas y sociales y que por lo tanto a través del centro de estudiantes lo que buscábamos hacer era intentar generar organización mas allá del colegio, en este caso en la zona de Quilpué de Belloto; acá al interior de la quinta. Lo que buscábamos hacer fue crear una coordinadora de estudiantes secundarios que eso igual tuvo su fruto el año 2005 cuando generamos una primera instancia de coordinación y yo en ese momento ya salía del colegio pero ya quedo un grupo organizado en 5to. (Sebastián)

Tais inquietações políticas e sociais têm **relações com as organizações não formais**, em especial, a participação no **movimento contracultural** do Hip Hop e do movimento punk, momento de formação político-cultural que vivia nas **relações com os amigos**, dadas as **relações interpessoais** construídas, ouvindo, lendo, se politizando:

Es que no sé, yo creo que hemos ido creciendo un poco en conjunto

con mis amigos, por lo menos igual he aprendido cosas de ellos que no sabía. Por ejemplo cuestiones chicas como un libro, un libro que de repente igual te cambia concepciones por ejemplo yo leí un libro, hoy día no me gusta mucho... pero se llamaba *dios y el estado* de Bakunin y eso me lo presto un amigo así como (no se entiende) me lo paso y fue como un combo a mi cerebro entonces me abrió como muchas concepciones en ese instante. Después cuando leí a Marx también fue a través de amistades, así como que fui a la casa de un amigo, tenía un libro, le dije que me lo prestara... llévatelo me dijo, y lo leí, también fue como un golpe a mi cerebro.

Entonces cosas que he aprendido de mis amigos, eso y sobre todo que somos como todos muy la rebeldía de los cabros... no sé si son mis amigos pero el círculo que tengo son todos de esa onda... de esa onda como de la cuestión más rebelde. (Sebastián)

Pero las inquietudes vienen sobre todo desde que era secundario, previo incluso a la explosión pingüina del 2006. Bueno sobre todo igual eran más bien políticas porque cuando yo era secundario existía muy fuertemente un movimiento contracultural en el que nosotros comentábamos hartos con los que fuimos dirigentes el 2011 que ha sido muy fuerte dentro de la generación más pingüina podríamos decir y que igual a generado politización. Ese movimiento contracultural una de las raíces del hip-hop pero también es como de la música más punk o de los movimiento contracultural punk.

Muchos que desde chicos comenzamos a escuchar esa música a la vez empezamos también a politizarnos y ahí obviamente con la idea podríamos decir más radicales de la izquierda sobre todo en un primer momento el anarquismo. Pero yo después me acerque a otras vertientes como ya estudiar el marxismo más profundamente. Pero fue a través de toda esta movida contracultural que se venía generando y que yo no sé si todavía existe fuertemente pero en esos momentos, en esos años que yo era secundario existía muy fuerte. Y aquí en la 5ta región por ejemplo eran cuestiones chicas como nosotros íbamos a tocatas... cabros chicos íbamos a escuchar música pero a la vez habían no sé, ferias libertarias que se yo. Entonces ahí teníamos material o nos daban libros o compramos nosotros mismos libros, periódicos que salían de otros países con información y ahí íbamos informándonos. Entonces fueron como las primeras inquietudes y después obviamente dar el salto a la concreto material y más políticos y fue nada las inquietudes más políticas que teníamos lo materializamos en organizarse. (Sebastián)

Sebastián se referiu aos **movimentos contraculturais** Punk e Hip Hop que são movimentos estéticos, políticos e culturais e que embora sejam muito distintos, nasceram da não identificação da juventude mais pobre com a cultura de contestação do movimento hippie dos anos de 1968. Surgiram no final dos anos de 1970 nos Estados e na Inglaterra (esta última no caso do movimento punk) e se popularizaram para o restante do mundo.

O movimento punk nasceu junto à juventude operária inglesa. Na década de 1970, apresentava uma estética nihilista que se confrontava à estética musical

presente até então. A partir dos anos de 1980, passou a ser um movimento de influência tanto anarquista quanto comunista, politicamente demarcado pelas discussões de classe.

O movimento Hip Hop, cujas origens estéticas remetem à África e à Jamaica, se desenvolveu nos Estados Unidos e difundiu-se para o mundo através do rap, do *break* e do grafite na luta contra o racismo e as opressões de classe (SANTOS, 2017).

Ambos os movimentos se difundiram pelo mundo e chegaram na América Latina. No Chile, sua difusão esteve associada à juventude que tanto lutou contra a ditadura como ao período de transição democrática (SOUZA, 2019). No caso do movimento Hip Hop, a luta contra o racismo vem se manifestando por meio das críticas à estrutura racista, como forma de resistência e de expressão cultural da juventude periférica.

Em ambos os casos, os movimentos assumiram características das lutas locais em um hibridismo cultural (CANCLINI, 1998) entre o tradicional e o moderno em territórios marcados pela violência física e simbólica, herdeira da colonialidade do poder e das ditaduras militares na América Latina (OLIVEIRA, 2018).

Sebastián discutiu como a **gestão do movimento na relação com a comunicação offline** tinha essa característica da preocupação com a responsabilidade da representação que se complexificou à medida que aumentou o número de representados:

No se yo, cuando me han preguntado eso siempre creo que las circunstancias [que geraram inquietações políticas e não um evento isolado] me han llevado a esas situaciones. No es que yo haya tenido ambiciones de algo, por poner casos, en asambleas o en lugares yo siempre opino sobre mi posición, sobre mi perspectiva del asunto y obviamente ahí se va construyendo yo creo de manera innata una especie de liderazgo en los espacios donde yo participo. Entonces obviamente cuando se van generando situaciones de organización se tiende a ocupar esas posiciones entonces se va dando de manera un poco natural y esto va asumiendo un poco mas de compromiso ya que un primer momento yo nunca me imagine ni siquiera ser dirigente, simplemente ayuda, organizar. Pero se fueron dando las circunstancias y yo creo que mas como un proceso que se fue dando y que me fue llevando cada vez a más niveles de responsabilidad también y con esos niveles de responsabilidad ir priorizando otros aspectos en mi vida.

Ya ahí dejamos un poco de lado la cuestión más de la música o el hacerlo como hobby. O incluso hacerlo un poquito más profesional, cuando ya estoy a cargo de un centro de alumnos responder ante cientos de estudiantes, después ante miles de estudiantes ya son

muchas más las responsabilidades que tenía encima entonces fue como un proceso que las circunstancias me fueron llevando a esa situación. (Sebastián)

Essa preocupação com a representatividade apareceu em outro momento quando analisou suas ideias diante das **relações com as instituições do Estado**:

Yo por las ideas políticas que tengo que vengo de tendencias más libertarias [...] e creído que la institucionalidad está al servicio de una clase social que en este caso es el gran empresariado nacional e internacional. Por lo tanto mi mirada ante la institucionalidad siempre ha sido de desconfianza, siempre en el entendido que también ellos sirven a ciertos intereses.

Yo no creo que las institucionalidades sean neutrales y que se apeguen a ciertos marcos democráticos, sino que actúan en base a los intereses que representan... a las clases sociales que representan. Esa fue siempre mi idea. (Sebastián)

A lógica presente em seu discurso relacionava-se às ideias do movimento punk, a respeito da compreensão das relações de poder entre mercado e governo, cujas institucionalidades se encontram a serviço do mercado, do empresariado. A lógica presente em suas ideias políticas ia contra a lógica neoliberal de acirramento da individualidade e do extremo consumo, por isso, a representação no movimento secundarista era ir além, ir contra essa lógica. Representar significava ser capaz de apresentar novamente o que fora comunicado.

Outro aspecto de enfrentamento dessa lógica neoliberal e das violências advindas da colonialidade do poder e da ditadura apareceram novamente nas **relações com as instituições do Estado, com o governo**, durante os processos de negociação diante das demandas dos secundaristas:

Ahora el verlo más en la cancha chica, en el terreno más chico, creo que fue ratificando esas concepciones en mí por lo menos. Por ejemplo, a nosotros nos toco estar cara a cara frente a la represión de las institucionalidades máximas; como el presidente, los ministros... estuvimos con ellos y yo lo que vi en ellos fue básicamente el que no les interesaba el canalizar una demanda que era justa y un derecho social.

O sea todas las ideas de nosotros siempre han sido bien altruistas en el sentido de que nosotros de verdad estamos convencidos de que es una necesidad y de que Chile necesita este cambio. Para ellos yo creo que siempre lo vieron para defender intereses y siempre estuvieron bloqueados a la posición incluso del dialogo... de la conversación. Ellos siempre se llenaban la boca diciendo a la prensa; nosotros estamos abiertos al dialogo, pero cuando íbamos a conversar no existía ninguna señal para abrir un dialogo real, para buscar una solución al tema. Y en eso incluía también a la Concertación y a la Alianza [...].

Pero cuando estuvimos con gente de la Concertación en el

parlamento lo que más pudimos ver ahí fue una especie de oportunismo en el tratar de lo único que ellos querían era tratar de estar en la foto con nosotros... no se la conversa, nos escuchaban, todo el tema, si vamos a tratar de hacer algo... pero la salida lo único que querían era la foto, como aparecer en la foto y que después les sirviera no se para legitimarse y como que están ayudando a buscar soluciones.

Pero no se en mi ratificó de que las autoridades que tenemos hoy en Chile al menos la institucionalidad que está representada a través de ellos está como bloqueada ante las demandas sociales que puedan surgir desde abajo. Yo creo eso firmemente y ratifica eso justamente que la autoridad representa más que una idea republicana, representa sobre todo un ideal político y diferencias de clase [...]

Y lo otro es que nosotros igual somos parte de la generación que vivió el 2006 [...] Y de esa generación surgió un gran desencanto cuando se nos prometió algo y en realidad no paso nada, que fue cuando todos levantaron las manos por este gran acuerdo por la educación para transformar la LOCE, etc. con Bachelet desde la Concertación, todos los actores políticos prometiendo que se iba a generar algo y al cabo de unos años no había pasado nada. Entonces fue como el gran desencanto de decir que no podemos confiar en estas autoridades. (Sebastián)

O descrédito em relação ao governo nasceu da realidade objetiva de vivência como secundarista no Chile, e de uma subjetividade que foi se construindo a partir de um sentimento de injustiça diante da falta de interesse e de diálogo do governo com os secundaristas a respeito de um direito social: a educação. A transição democrática, representada pela atuação da *Concertación*, era lida como a representação do empresariado, e não como a “ideia republicana”, de *coisa pública*. A vivência de não serem ouvidos, da ausência de diálogo se fez como a marca das institucionalidades chilenas diante das demandas sociais, processo muito comum nas sociedades latino-americanas dada a sua historicidade.

A lógica construída sobre a representação estava associada a um Estado atravessado pela lógica neoliberal, a um Estado e um governo que representavam uma classe social e seus interesses, interesses estes que não eram os dos estudantes. Assim, a legitimidade da representatividade era questionada pela ausência de uma representatividade governamental mais democrática que se configurava em um claro exercício de violência simbólica, fosse pela ausência do diálogo, fosse pelas promessas não cumpridas, fosse seja pelo uso da imagem dos secundaristas na exposição midiática. Veremos como isso se fez muito presente com Juan Carlos.

Quando Sebastián trouxe a geração dos pinguins, ele a descreveu como a geração que foi enganada e não viu cumpridas as promessas do governo da

transição democrática. A LOCE, legislação herdeira do último ato do governo Pinochet, não foi transformada pelo governo da transição. Mas Sebastián falava também da forma de tratamento, do não cumprimento das promessas do governo como uma quebra na relação de confiança.

A análise de Sebastián sobre as *relações com a não institucionalidade*, com o movimento punk, foram lidas também como espaço de manifestação da raiva contra essas injustiças:

Y ahí yo también comencé a acercarme a ideas un poquito más políticas y ahí aparece todo lo que te comentaba sobre estos movimientos contraculturales yo creo que mas como una forma de expresiones de rabia y que está bien presente hasta hoy en la juventud. Y que esa expresión se tiene que expresar de alguna manera... esas frustraciones y yo creo que se expreso en ese momento en eso. (Sebastián)

E nesse sentido, a **relação com as instituições, com a família** se deu por meio de uma trajetória familiar da não experiência política, mas vivenciada com medo construído por meio da violência da ditadura e de seus resquícios no período de transição democrática:

Mira mi familia es una familia súper normal, no sé si normal es correcto pero es una familia muy promedio. Mi familia tenía sensibilidad como concertacionista más bien por el sentido que estaban en contra de la dictadura, pero nunca fueron politizados. Votaban por la Concertación porque creyeron el cuento de la alegría ya viene pero nada más. Mi padrino por ejemplo es parte de la armada y está a favor de Pinochet (Sebastián)

Entonces mi mama me decía, siempre con el miedo...ellos son parte de le generación que vivió con todo el terror de la dictadura, la represión, el miedo a decir oye cuídate no te va a pasar algo. No le gustaba mucho que yo estuviera mucho metido en temas más políticos. Mi mama se reconoce como cristiana, pero típica que no va nunca a la iglesia, en juntas de vecinos tampoco. Mi mama es dueña de casa y hoy día está dedicada sobre todo al cuidado de sobrina que mi hermano menor fue papá y en eso están mucho sus días. Y mi papa es trabajador de la CCU y en eso obviamente esta en un sindicato y todo pero no es tampoco es como activo participante... mi familia los fines de semana por ejemplo están con toda la familia, sus asados, cuestiones así. (Sebastián)

Não podemos esquecer de que além da violência vivida durante toda a ditadura, Pinochet morreu em 2006. Nesse mesmo ano, Sebastián entrou na Universidade, foi ano da Rebelião dos Pinguins, que contou com a participação direta de Juan Carlos e indireta de Sebastián ao contribuir no ano de 2005 para a formação da ACES em Quilpué, atuando como rede para os secundaristas.

Como dissemos inicialmente, Juan Carlos cursou o Ensino Médio entre 2003 e 2006, sendo contemporâneo de Sebastián e tendo concluído o curso em plena Rebelião dos Pinguins, na qual participou intensamente.

Assim como Sebastián, Juan Carlos começou sua aproximação com a política por meio das **relações com as organizações não formais**, como o **movimento punk**:

Ya haber, la política pa mi empezó cuando estaba en el colegio con el punk rock específicamente, desde no sé, ahí los que estarían en la segunda escuela punki la de los [19]90, un poco, yendo más de las bandas más periféricas, que las tradicionales, teníamos un circuito de bandas en Santiago, del punk: Ocupa la Marraqueta y empecé a meterme en teoría más de anarquismo y otras cosas. (Juan Carlos)

A partir desse início com o **movimento punk**, Juan Carlos seguiu uma trajetória política na **relação com as instituições de representação tradicionais, com partidos**, em especial, com os representantes jovens dentro do próprio movimento secundarista, ao mesmo tempo, que se relacionava com os secundaristas da Juventude do Partido Comunista, “la JOTA” estabelecendo **relação com as organizações não formais, coletivos secundaristas**, muitas das quais ligadas ao **movimento punk**.

Em 2003, na **gestão do movimento, na tomada de decisão**, diversos segmentos dentro do movimento constituíram uma lista dos partidos de esquerda para construir um canal de negociação entre os estudantes que até então estava na mão dos estudantes ligados à União Democrática Independente, UDI, um partido de direita. Foi por meio dessas alianças que se formou paralelamente uma Assembleia orgânica semelhante a ACES ligada à Secretaria Ministerial, a SEREMI, mas coordenada pela JOTA na sua articulação com a *Concertación* e com os coletivos:

en cierto momento en el colegio, estábamos en primero medio, y decidimos tirar una lista a centro de estudiantes, porque antes las tenía la udi en el colegio, y empezamos a negociar entre los segmentos y sacamos una lista de izquierda, la lista de izquierda que fue con la jota con el frente patriótico, con sectores anarcos y bueno yo con otra gente que no tenía una tendencia así definida en política, ese año el 2004, no, eso fue el 2003, el año 2004 entramos a las coordinaciones secundarias ya habiendo ganado el 2003, y empezamos a ir a l centro, a lo que fue la primera junta que se hizo de alianzas de los colectivos secundarios que venían del 2001-2002, Darío rebelde, promedio rojo, y otros colectivos más emblemáticos de los secundarios y la jota que había roto con la concerta por la no resolución de un conflicto 2003 y porque la Concertación hizo una línea paralela, entonces la jota se empezó a juntar con los colectivos, se hizo una coordinadora que utilizaba la misma forma orgánica de la

aces, que era una cosa que no se transaba con los colectivos secundario y se llamó SEREMI porque la Jota no podía adherir a un espacio llamado aces porque no lo hizo anteriormente de los 3 años anteriores y ahí empieza mi relación política más ideológica, yo empiezo a trabajar en un espacio que se llama crear que fue la confluencia de dos cordones de colectivos el prosa y el crea, en que uno correspondía a oriente y el otro a Santiago centro y en el crear ya cuando entre, empezó la idea de crear un colectivo colegio, al principio del 2004 con el segmento que no era adherente ni con el frente ni con las juventudes comunistas, los anarcos más atomizados, y posterior a eso rompimos las alianzas internas en el colegio, para las postulaciones del año siguiente y las movilizaciones de ese año, ese año también empecé a participar en actividades políticas, más las conmemoraciones del 11, fue el tema de los 30 años de Miguel Enríquez creo. (Juan Carlos)

Foi nesse momento de sua trajetória que Juan Carlos começou a desenvolver sua participação política “de caráter mais ideológico”, segundo ele, uma trajetória semelhante à de Sebastián e de inúmeros outros secundaristas no Chile, em uma **relação com as organizações não formais, com o movimento punk, com coletivos**, como os já citados por Juan Carlos, tais como: Darío Rebelde, Promedio Rojo.

Em 2004, Juan Carlos rompeu a **relação com as instituições de representação tradicionais, com os partidos**, no caso com a JOTA, dada a sua articulação com a *Concertación*, e firmou uma aliança com a Frente de Estudiantes Libertários (FEL), de caráter anarquista. A FEL mantinha boas relações com os coletivos secundaristas ligados a determinadas escolas, como o Liceo de Aplicación de onde saíram os dirigentes do movimento secundarista até então. A partir de 2004-2005, passaram a se articular com os colégios periféricos:

Bueno el año 2005, A finales del 2004 rompimos con la jota, porque la Jota volvió a hacer alianza con la Concertación nosotros mantuvimos una alianza con el FEL, que era bien distintos al FEL de ahora y era su mayoría secundarios y que tenía súper buenas relaciones con el CREAM y con otros colectivos que respondían más a los del Liceo de Aplicación que siempre fueron los dirigentes, pero esos colectivos empezaron a nacer a fines del 2004 el año 2005 se volvió a levantar el aces como nombre del espacio, espacio que confluían su mayoría colegios de periferia, y colegios del ACES que era la estructura histórica de los colegios de Santiago centro, que intentaba reconstruir la FESES Ochentera. (Juan Carlos)

É nessa **gestão do movimento** cujas relações entre os secundaristas se viam atravessadas pela **relação com as instituições de representação tradicionais, com os partidos**, tanto de direita como de esquerda, na figura da

JOTA, que ocorriam uma série de manifestações nas ruas:

Feses [Federación de Estudiantes Secundários de Santiago] que había sido destruida por los colectivos secundarios durante el año 2000, digo destruida aunque suene feo, fueron esos colectivos a las condiciones que determinaban poder establecer un organismo como la fesfes por una idea de matar el nombre de la fesfes, y la Concertación y la jota intentaron siempre levantarla, y nosotros levantamos una movilización que se dio paralela a la de la Concertación con la jota que conducían el centro de Santiago y providencia y paralela a la de una organización que se paró en el sur poniente de Santiago que se llamaba fesol, federación de estudiantes solidarios, esas movilizaciones ninguna tuvo a más de cinco mil estudiantes en las calles, bueno que era la cifra tope de las movilizaciones de esos años. (Juan Carlos)

Juan Carlos contou das **relações com as instituições do Estado, com o governo**, descrevendo as negociações entre os porta-vozes e a Secretaria Regional Ministerial de Educación, SEREMI. Em um desses momentos, ele e mais uma representante da ACES, ligada ao Liceo Carmela Carvajal (colégio para meninas) demandaram melhorias da infraestrutura escolar. Ao mesmo tempo, Juan reconhece como a **gestão do movimento na relação com a comunicação offline e online** era capaz de articular um grande número de estudantes:

De hecho los secundarios eran los que sacaban más gente y lo que hizo el ministerio fue derivarnos al seremi y ponernos a negociar con el SEREMI, a esa conversación fuimos convocadas las tres organizaciones por lo que fue nefasto, nos peleamos las tres organizaciones delante del Ministerio, se nos propusieron ciertos acuerdos, nosotros adherimos a ciertos acuerdos, extensión del horario escolar, aumento de la beca junaeb y una serie de cuestiones de ese tipo en ese tiempo tenía la vocería yo, una niña del Carmela Carvajal de la aces, y posterior a eso nosotros nos retiramos de esa mesa, la mesa conducía únicamente a la elaboración de una propuesta en conjunta entre el ministerio y los estudiantes que terminamos por aceptar ese año se escribe a fin de año un documento por parte de esta mesa en el que se elaboran estos acuerdos entre el Ministerio y los estudiantes y que fue el acuerdo que a principio del 2006 se pidió legitimar, pero tuvo un proceso a fin de año, donde nosotros hicimos un congreso de estudiantes secundarios en el Liceo de Aplicación. (Juan Carlos)

Foi dessa capacidade de **gestão do movimento na comunicação online e offline** para a mobilização que apareceu a **produção político-cultural do movimento** em forma de congresso, sendo que “se llega a cierta medida de la táctica en conjunto de estructurar un solo espacio organizativo para los estudiantes secundarios” (Juan Carlos), realizado no Liceo de Aplicación, um dos “liceos emblemáticos” localizados em Santiago.

Aqui, a **gestão do movimento** optou, na **tomada de decisão**, pela elaboração de um documento que apresentasse a lógica organizativa do movimento. Secundaristas de amplos espectros ideológicos: la Jota, ligados aos coletivos anarquistas, integrantes da UDI, participaram desse movimento. O caminho para constituir o Congresso foi a convocação dos representantes dos Centros de Alumnos de cada escola por meio de cartas:

Juan Carlos Herrera: El 2005, en vacaciones , en el cual estuvo coordinado por todas las organizaciones que no respondían al acas también fue invitada la jota se elaboró un documentos histórico del movimiento secundario se elaboraron algunos documentos de lógica organizativa, cuestiones que nunca se llegaron a discutir por una cuestión de tiempo, la efervescencia que causaba el debate en las distintas organizaciones , en su mayoría eran organizaciones de militancia, entonces son había mucho lugar a convencer a gente , era más que nada un congreso de negociaciones , y se llega a cierta medida de la táctica en conjunto de estructurar un solo espacio organizativo para los estudiantes secundarios, esto significo que a principio del año 2006 nosotros a partir de la dirigencia que teníamos en el inba, convocamos a todos los ccee de Santiago mediante cartas dirigidas a los ccee a un encuentro ene l inba, en ese encuentro nosotros asumimos entrar en el acas, y todos los ccee elegidos democráticamente todos los establecimientos, bla bla bla, según el decreto 524, los protocolos que establecían esos estatutos, firmamos nuestro ingreso al acas después de eso esperamos tres reuniones, y cuando teníamos mayoría hicimos una votación –había que esperar tres reuniones para votar- hicimos una votación para anular los estatutos del acas, y establecimos la declaración de principios del aces como forma orgánica. (Juan Carlos)

Esse caminho era para garantir a maior heterogeneidade ideológica possível para o movimento. Movimentos sociais têm por característica serem heterogêneos, mas em princípio, voltados a uma ou outra ponta do espectro: direita ou esquerda. Aqui, a ação das ex-lideranças, em especial, a de Juan Carlos foi a de construir uma articulação e garantir a legitimidade, pois a Jota negociou com a *Concertación*, para a conquista de vagas entre os porta-vozes que negociariam com o governo:

Ese año la Jota negocio con la Concerta, [...] entonces esas de las 8, y se da una negociación entre el Cesar y la María Jesús a nombre del partido comunista, en la que establecen cuales van a ser los cupos de vocería y establecen cuales van a ser las distintas presencias de organizaciones y desde ese momento, esa cuestión paso, con los votos de la jota lograron hegemonía la Concertación y la Jota como alianza y se destinaron cuatro vocerías, una de ellas las tuve yo, otra parte de los colectivos, otra la tuvo la María Jesús a nombre del partido comunista, que empezó a militar formalmente, pero ya tenía la dirigencia, y el Cesar y la Karina por la Concertación, se establecieron dos cupos de comisión política a lo cual la Concertación a través de la María Huerta, que no militaba

formalmente pero hablaba con la democracia cristiana, los amplio a tres y quedo el German huesco del Instituto Nacional que era de la juventud UDI, la María Huerta que tenía vínculos con la Democracia Cristiana y un representante del INBA que era parte del segmentos de los colectivos secundarios, representante del INBA que después roto, paso de ser el presidente al vicepresidente, y ahí empezó la movilización. (Juan Carlos)

Desse contexto, na **gestão do movimento**, na *tomada de decisão* sobre formas de ação coletiva do movimento, as ex-lideranças secundaristas realizaram uma discussão sobre qual a melhor tática para naquele momento na **relação com as instituições, com o governo**: se convocavam marchas ou realizavam a ocupação das escolas. Aqui apareceram como as relações internas entre os secundaristas, em especial, entre as ex-lideranças aconteciam. O conflito existia e não era negado:

empezó con convocatorias a marchas, cuando la presen nos deslegítimo por el tema de las movilizaciones y violencia en las calles, se discutió largo del cambio de tática de las tomas de colegios que ya había ocurrido el año 2005, donde nos habíamos tomado el colegio nosotros, el inba, el aplicación, el nacional, y creo que dos colegios más , y se dio el vamos a las tomas cuestión que nosotros estuvimos en contra, estábamos en contra en la forma tática porque asumíamos que eso nos quitaba protagonismo en las calles y era lo que estaba metiendo bulla, por lo cual era replegarnos a un segmento a un espacio en el cual íbamos a quedar encerrados, cuestión que relativamente paso, nosotros perdimos la votación porque ese día no teníamos presencia , porque ese día nos íbamos a tomar la chile con la jota, mala alianza tática, y cuando llegamos nosotros a tomarnos la chile, la jota estaba votando con la concerta en sesiones extraordinaria para la movilización, buena ya está todo. (Juan Carlos)

Assim, as ocupações começaram em Santiago em 2006 a partir de demandas construídas ao longo do tempo com os secundaristas sobre a ampliação das bolsas e a administração dos recursos públicos. Juan Carlos analisou uma circunstância na **relação com a mídia** em que esta tentou cooptar ex-lideranças do movimento:

empezó la ola de tomas en Santiago el petitorio que había estado sustentado en demandas de reivindicación de presupuesto, que tenía que ver con la ampliación de becas y una serie de cuestiones de inyección de recursos, se invirtió porque la prensa tomo una consigna del instituto nacional sobre la derogación de la loce, cuestión que no supimos leer cuando ya estábamos muy arriba del conflicto, y el conflicto se tornó por la derogación de la loce y no por las demandas que se habían levantado durante los últimos años, desde el aces por decirlo así, nosotros tuvimos que darle un giro a la modalidad también, debido a que no estaban, lo que paso fue que

mediáticamente nos empezaron a cooptar y a pedir todo el rato discursos de la loce y que teníamos que hacer con la loce y cuáles eran los puntos que nosotros queríamos derogar y bla bla bla, entonces nuestra primera salida fue derogamos por completo la ley, que se elabore una nueva ley, y lo típico de movimientos sociales que se haga con la gente, y decidimos ampliar los segmentos movilizados en el país, cuestión que se desarrolló con un encuentro en el inba con distintas organizaciones sociales, que tuvo harta bulla y bueno que Aparicio el frente patriótico, el frente público, convocando también a la movilización, entonces se habló de la instrumentalización de los estudiantes por parte de sectores de ultra izquierda, vinculación con el partido comunista, bla bla bla, pero eso nos permitió retomar la calle, como lugar de confrontación más directo. (Juan Carlos)

Ao tomar a parte como o todo, a mídia construiu um fato e invisibilizou o processo em que o movimento secundarista construía até então, sem ouvir os secundaristas como um todo. A pauta midiática foi construída a partir da leitura de uma das ocupações e não do movimento. O Liceo Instituto Nacional não é um colégio qualquer. Há várias mensagens embutidas na escolha do slogan da ocupação ali para produzir a mensagem: é um colégio central, considerado local de excelência, onde estudaram os ex-presidentes do Chile. A questão estava na construção de uma narrativa midiática que desconsiderava o movimento como um todo, privilegiando algumas vozes em detrimento de outras. Historicamente, esse tipo de construção tem contribuído para a desarticulação do movimento. No caso, a preocupação de Juan Carlos estava relacionada a forma que lutavam para que as demandas dos colégios periféricos fossem mantidas e com essa construção midiática, os estudantes desses colégios poderiam se sentir traídos. Em alguns espaços, os secundaristas conseguiram ampliar o discurso:

A ver, en general estuvieron fuertemente cooptadas y los que no estuvieron cooptadas no cachaban qué hueá estaban haciendo. Entonces, sí, o sea, en general nadie cachaba mucho qué estaba pasando, más que los directores de pauta. Entonces ni siquiera nosotros sabíamos mucho, o sea, nos preguntaban de la loce y seguíamos respondiendo de la loce. Cuando nos pasó que cuando hicimos el registro de prensa y vimos toda la tanda de hueás que habíamos dicho y todo lo que había editado la prensa y habíamos hablado todo el rato de la loce. Entonces ahí justo se dio que yo tuve un par de entrevistas con programas en vivo, con Paulsen y otros, y ahí tratamos de revertir un poquito el discurso y de conducirlo hacia las necesidades más materiales de la mayoría de la población y bla bla bla. Pero ya hegemónicamente estábamos caga'os. Entonces la prensa jugó el rol de trasladar el debate por el movimiento estudiantil al parlamento, o sea, la loce cumplía eso, tenía que ser una discusión parlamentaria y por lo tanto tenía que ser una visibilización de los bloques políticos, y como los bloques políticos estaban

divididos entre los partidos formales de la concertación en las elecciones, el debate se llevó allá y ahí no teníamos mucho que hacer. (Juan Carlos)

Aqui, poderíamos nos perguntar sobre qual o interesse midiático ao inserir a derrocada da LOCE no parlamento. A questão colocada por Juan Carlos referia-se a como o sistema político se articulava de tal forma para levar ao parlamento uma demanda que não era de todo o movimento, pelo menos naquele momento. A forma como o parlamento funcionava, deixava permanecer a situação como estava, uma vez que esse era constituído pelos concertacionistas. Toda a manipulação vivida na *relação com as institucionalidades, com o governo*, ficou ainda mais evidente quando o movimento retomou as ruas:

Claro, y cuando pudimos retomar la calle, el ministerio empezó con... bueno el parlamento con el ministerio, empezó con su estrategia de negociación paralela y con los distintos sectores, se nos intentó sobornar en ciertos casos a la dirigencia, cuestión que como la dirigencia era bien heterogénea no se pudo, se nos intentó conducir hacia el parlamento la discusión, cuestión que nosotros sabíamos que era nefasta, pero si nos restábamos como segmento teníamos que renunciar a todas las posiciones de cargos dentro del movimiento estudiantil, y abandonarlos a la suerte de la concertación, por eso no lo hicimos, por una cuestión más ética que política, asistimos al parlamento un par de sesiones, tratamos de romper en todas las mesa de diálogos que se intentaron armar, incluso con las bancadas y las cuestiones de apelación constitucional contra el ministro silic, cuestión que salió un documental también, dejamos que no se alcanzaran a producir hechos mediáticos en las noticias en ese momento, fue lo único que pudimos hacer. (Juan Carlos)

A heterogeneidade do movimento foi usada contra ele mesmo. A tentativa de levar a transformação da LOCE como demanda de todo movimento ficou evidente na análise da atuação política que representantes como Juan Carlos faziam sobre o sentido da representação estudantil e de seus interesses políticos partidários, assim como, da manipulação governamental e midiática. Essa tentativa desestabilizou o movimento, uma vez que as ocupações foram perdendo o sentido à medida que as negociações ocorriam junto ao governo, negociações estas que Juan Carlos já tinha identificado como aparentes:

y después de eso, vino el curso de Bachelet, nos vimos en la necesidad de deponer las tomas, la sensación del país cambio, ya no era de apoyo incondicional a los estudiantes, los titulares llegaron a poner chiquillos no se suban por el chorro una serie de otras cuestiones y por lo tanto decidimos bajarnos de la movilización aceptar la propuesta de consejo, se ganó en la asamblea nacional en la metropolitana primero, nos subíamos al consejo y nos bajábamos

en una semana, obligando al crónlech que sabíamos que no se iba a bajar porque estaba la izquierda autónoma y la nueva izquierda conduciendo ese segmento, y su interés de vincularse a la política formal era mayor por lo tanto sabíamos que no se iban a bajar de una, entonces si se bajaban los secundarios quienes conducían la movilización, se tenía que bajar el colegio de profesores, los apoderados y el confech, luego de eso paso una semana en que fueron revocadas las representaciones de la dirigencia en regiones, por lo tanto a la siguiente sesión de asamblea nacional los que llegaron ya fueron casi exclusivos militantes de la juventud comunista, y la jjcc proponía mantenerse en el consejo, con los votos de las regiones, la metropolitana perdió, pese a que teníamos mayoría en términos de la capacidad de movilización pero eso no importaba, era un voto por región y ahí nosotros como segmento tuvimos un encuentro de análisis de la coyuntura decidimos restarnos de la coordinación de lo que era la anes y renunciamos a todas nuestras posiciones de cargo, renunciamos al zonal norte, restamos la mitad del zonal centro, y la mayoría del zonal poniente, oriente perdón, nos replegamos del confech, ya la movilización sin capacidad de repuntar, lo único que tuvo como salida fue mantenerse en el consejo asesor y dar opiniones del confech y del colegio de profesores, los estudiantes fueron invisibilizados en el plano de las opiniones. (Juan Carlos)

Aqui, as manipulações midiática e governamental desestabilizaram o movimento, em um claro uso da violência simbólica, invisibilizando demandas por melhorias nas condições de educação que nesse momento tinham profundas relações com as carências às quais Gohn (1997) se refere. O movimento no início de 2006 tinha uma série de demandas e não interessava ao governo quais eram, como diz Juan Carlos *“los estudiantes fueron invisibilizados en el plano de las opiniones”*. A análise de conjuntura que os secundaristas fizeram depois demonstra como ficou a **gestão do movimento na tomada de decisão**:

la metropolitana perdió, pese a que teníamos mayoría en términos de la capacidad de movilización pero eso no importaba, era un voto por región y ahí nosotros como segmento tuvimos un encuentro de análisis de la coyuntura decidimos restarnos de la coordinación de lo que era la anes y renunciamos a todas nuestras posiciones de cargo, renunciamos al zonal norte, restamos la mitad del zonal centro, y la mayoría del zonal poniente, oriente perdón, nos replegamos del confech, ya la movilización sin capacidad de repuntar, lo único que tuvo como salida fue mantenerse en el consejo asesor y dar opiniones del confech y del colegio de profesores, los estudiantes fueron invisibilizados en el plano de las opiniones, hubo un par de intentos de activar el conflicto a nivel mediático los chiquillos del aplicación una serie de otras cuestiones por sus condiciones de fuerza como de la dirigencia, no tenís muchos colegios, los sectores trotskistas se pusieron a especular como siempre respecto a las tendencias y aquí hubo una serie de cahuines hasta que terminó el año , ese año yo salía de la dirigencia porque ya salía del colegio. (Juan Carlos)

No ano seguinte, em 2007, a violência contra os secundaristas seguiu a nível local, na **relação com as instituições do Estado, com a escola** que adotaram medidas punitivas junto aos secundaristas, tais como, a anulação de matrículas e a expulsão de alunos. Juan Carlos já encerrara o Ensino Médio e como estudante universitário atuou como consultor do movimento secundarista:

y el año 2007 se me convoca por parte de los colectivos a un encuentro que era tipo congreso en el cual se decide la disolución del crear el repliegue bajo una política general a la construcción de espacios organizados en los colegios ya no a nivel sectorial, debido al fracaso que tuvimos frente a la concertación y las juventudes comunistas y que no existían condiciones para poder dar un vuelco a las discusiones del movimiento respecto de la loce, cuestión que nosotros pensábamos no se condecía con la necesidad de transformaciones reales de la población más que con un debate de la política a niveles parlamentarios que no era nuestra estrategia del desarrollo del movimientos popular, por lo tanto se disuelve el crear, los colectivos se repliegan a sus espacios comunales internos de los colegios y ese año también viene toda la remetidas, bueno eso fue como en marzo, febrero, cuando los chiquillos llegan a los colegios ya les habían anulado matriculas, una serie de cuestiones, en colegios nuestros en particular fueron expulsiones masivas de más de 100 estudiantes, y tuvimos toda una contra en términos de nuestro territorio contra el ministerio de educación, con las provinciales, con el sostenedor, (Juan Carlos)

Não foi à toa que Juan Carlos comentou sobre a pouca relação de amizade nas suas **relações com as instituições do Estado, com a escola, na figura dos professores**, apesar dos bons professores que teve:

Los profesores yo creo... Creo que tuve buenos profesores que nos apoyaron harto, y también tuve hartos profesores que nos hicieron la contra... Y... y en general no soy muy bueno para guardar rencores, como que siempre que nos hemos encontrado como en la calle o cuestiones así ha habido buena onda, pero como que perdí el vínculo con los profesores... como que nunca tuve ese profe de referencia... como otros tienen en el colegio (risas)... de hecho mi última profe de historia... era cercana a los autónomos en ese momento... tuvimos hartas discusiones... pero no, fue como el paso por el colegio, nunca hice amistad. (Juan Carlos)

Podemos correlacionar a tentativa de cooptação dos dirigentes nas **relações com as instituições do Estado, com o governo**, com as formas de manipulação e desestabilização muito frequentes em vários lugares do mundo, mas em especial na América Latina, com sua historicidade marcada por um sistema político construído a partir de relações oligárquicas. Juan Carlos concedeu inúmeras entrevistas e tinha clara preocupação com essa manipulação:

Nunca me sentí cómodo. Se me hizo fácil porque sabía que teníamos

que tener una posición ahí y entonces lo asumía como eso pero nunca se me hizo cómodo. Tampoco estaba en nuestra visión obtener visibilidad para ciertos dirigentes, por lo tanto la tomamos mientras hubo que tomarla y la desechamos cuando hubo que hacerlo. Nunca tuvimos problema con eso...(Juan Carlos)

A questão da visibilidade midiática para Juan Carlos era analisada a partir tanto da necessidade de visibilização do movimento para formar opinião pública como também, em outros momentos, para garantir a segurança das lideranças. A análise que Juan Carlos fazia era sobre a necessidade de invisibilizar as lideranças para que estas não sofressem nas **relações com as instituições do Estado, com a polícia**, em especial, com a violência. Então a **gestão do movimento, na tomada de decisão** utilizava uma **relação com a comunicação offline** com os dirigentes por meio de ligações pelo celular para evitar gerar provas de áudios e/ou textos que pudessem incriminar as lideranças:

Celular....me gusta más el cara a cara. Y de hecho con todo el chequeo que nos hicieron el 2006 no quedan ganas que mantengan registros de tus horarios...O sea teníamos siempre civiles en todos lados...Carabineros e Investigaciones tienen posiciones muy comunes de estar de pie y después uno que ya empieza a tener tanto tiempo con pacos como que....igual yo soy de familia de uniformados....algo los conozco... (Juan Carlos)

Essa criminalização dos movimentos sociais vem sendo construída historicamente na América Latina que toma as manifestações coletivas democráticas como ameaça à segurança dos interesses da elite. Podemos considerar que a lógica presente nas demandas dos estudantes para o governo chileno convocavam a um reposicionamento da *coisa pública*. A inserção no espaço público de demandas por melhorias nas condições de educação em um movimento social por si só em uma sociedade neoliberal triunfante já foge à lógica do individualismo. Por outro lado, a lógica presente no movimento secundarista inseriu também uma série de outras questões, entre elas, o fato do governo de transição ter permanecido na “transição”, entre ser democrático e ser autoritário, optando por manter a ordem em diversos momentos e invisibilizando grupos historicamente subalternos, como jovens menores de idade, ainda atravessados pela classe, gênero e etnia.

Sobre as **relações interpessoais, com os amigos**, Juan Carlos segue um caminho semelhante ao de Sebastián. Os amigos que fez eram de “distintos lados”, inclusive de lados ideológicos, eram amigos da escola, da militância como do movimento punk, mas as afinidades maiores eram em termos ideológicos:

Yo por ejemplo tengo amigos de distintos lados, pero a mis amigos me he enfrentado constantemente en política y nunca ha sido un problema el enfrentarnos, como con el Giorgio o con gente de la jota, no sé po, Pablo Orellana que era dirigente en los secundarios y que tuvo un rol importante en el Instituto Nacional y que es súper amigo mío, siempre nos destruimos en las discusiones más públicas pero en política mis afinidades son más bien de tipo ideológicas. Trabajo con harta gente que me cae mal, con la que nunca nos hemos tomado una cerveza, ir a un cumpleaños menos, yo creo que la matriz ideológica cubana yo creo que es lo que nos ha permitido configurar organizaciones más política, más real. Pero no sabría muy bien qué decirte, yo creo que tiene que ver más con ese plano, con el de la política misma que con el tema de las afinidades. Porque en general los veo poco, no... (Juan Carlos)

Foi no **movimento punk**, assim como Sebastián que Juan Carlos construiu sua formação política inicial, contando que foi com o vocalista da Polla Record, uma banda de punk rock que iniciou suas análises políticas:

Evaristo...el vocalista de la Polla Record. Yo cacho que los primeros análisis más cuerdos que quería escuchar fueron escuchando la Polla Record y me hace sentido porque la historia de la derrota en España en términos macro es muy similar a la derrota en Chile. Y a los españoles el proceso chileno también les hace sentido. Entonces yo creo que el fracaso del proyecto socialista, está bien marcado en la Polla Record. Lo que sí cuando chico me gusta mucho la teoría, leía...entonces hubo un tiempo en que fui a ciertas cosas de teología con los franciscanos. Yo era ateo y tenía mohicano pero igual iba, y leía teoría anarquista y cosas de ese tipo que eran más accesibles por mis juntas. Entonces cuando después ya empecé a leer al Che a Fidel y algunas otras cosas...a la Marta Harnecker descubrí que las bibliotecas existían y empecé a leer más. (Juan Carlos)

Outra semelhança com Sebastián referia-se às **relações com as instituições, com a família**, em especial, ao susto da família quando ele começou a atuar na política:

Se asustaron...No me dejaban participar, entonces ahí yo me iba si tenía que hacer algo el miércoles me iba el lunes y volvía el jueves. Pero el 2006 cuando fue el proceso de toma yo me fui y me quedé todo el tiempo en la toma. Mis papás me iban a ver y todo... (Juan Carlos)

Por outro lado, uma diferença em relação a Sebastián referia-se à trajetória de experiência política familiar, onde a família de seu pai atuou durante a ditadura na Democracia Cristiana:

Los hermanos de mi madre son uniformados....Hasta cuando yo era chico no se conversaba. La familia de mi papa en los 80' milito en la DC pero porque eran de la parroquia...iban a la parroquia porque no había donde más juntarse entonces el dirigente era DC y se inscribieron en la DC por si los detenían poder tener un abogado y

esas cosas y porque era uno de los partidos mas limpios durante la dictadura. Pero militaron por tener la firma inscrita y de hecho se desvincularon después en los [19]90.... (Juan Carlos)

Assim, a análise do Movimento dos Pinguins a partir da fala de ambas as ex-lideranças, nos remeteu a uma série de questões que ora destacamos. A primeira foi abordar a trajetória dos secundaristas para captar a trajetória do movimento: sua forma de organização interna, relações com diferentes institucionalidades e com as não institucionalidades, em como a construção do discurso dos secundaristas se fundamentou em um senso de percepção sobre o significado da representação na participação democrática.

Considerando o discurso das ex-lideranças sobre a experiência política de participação no movimento, destacamos a capacidade de construção discursiva construída a partir de uma vivência de politização que primou pela busca de diálogo com cada instituição, com cada organização não formal. Fica claro que a heterogeneidade presente no movimento existia e era conflituosa, nem sempre constituída pela horizontalidade na tomada de decisões, uma vez as juventudes secundaristas ligadas aos partidos firmaram alianças com os governos da transição, acabando muitas vezes por desconsiderar as demandas advindas da base.

Importante destacar que as alianças com os coletivos secundaristas e com os partidos existiram e eram as próprias redes dentro do movimento, relação na qual cumpriram com duplo papel: de formação política e de constituição de relações interpessoais.

Há que se destacar como foi se desenhando o papel das Assembleias orgânicas, como a ACES e a ANES como espaços em que a dialogicidade se fazia presente, mas cuja lógica não se mantinha quando da ausência de determinados secundaristas. Este elemento era uma característica comum do movimento, quando este lançava mão das assembleias como repertório para deliberação do movimento.

Importante perceber que a busca por uma lógica organizativa que primasse pela responsabilidade sobre a representação aparecia muito em ambas as ex-lideranças que atuaram como secundaristas em um momento de transição democrática. Porém, essa forma de liderar não era universal dentro do movimento, haja vista a atuação dos porta-vozes cujos partidos tinham alianças com a *Concertación*.

Até 2006, pudemos inferir que as famílias ainda carregavam o peso da

violência da ditadura, sentindo medo da participação política dos filhos. Não à toa. A polícia tinha uma ação junto aos secundaristas semelhante à que tinha durante a ditadura: a utilização da repressão violenta do movimento.

6.1.2 Movimento secundarista: dos antecedentes a 2011

Javiera Muñoz foi presidente de curso e porta-voz do colégio onde estudava em 2011. Nasceu em 1995. Estudou o Ensino Médio no Liceo Madre Vicencia, em 2009 e depois, no Liceo Alberto Hurtado, em Quinta Normal, Santiago de 2010-2012. Ambos os colégios são particulares subvencionados. Sem participação política anterior, participou do movimento estudantil de 2011. Posteriormente, cursou Literatura para ser professora.

Gabriel Rojas nasceu em 1995. Estudou no Liceo Instituto Nacional, “*liceo emblemático*” de Santiago entre 2008 e 2012. Contou que reprovou no ano de 2011 em decorrência da participação no movimento secundarista. Fez Ciências Sociais na Universidad de Chile, onde estava fazendo mestrado em 2020. Continuou a participação política no movimento estudantil universitário e em coletivos.

O início da participação política de Javiera se deu no próprio colégio onde estudava, como convidada para participar das Assembleias na escola em 2011 quando do início das mobilizações, o que levou o movimento a criar o Centro de Alumnos, do qual ela se tornou presidente nesse mesmo ano. Os secundaristas do Liceo Alberto Hurtado não tiveram representantes na ACES, mesmo assim, ocuparam o colégio e foram às marchas.

Javiera destacou que a decisão pela ocupação da escola, nasceu da observação do movimento nas ruas quando ia marchar e das “inquietações” advindas do frio e da fome que os outros secundaristas viviam. O caminho para ocupar a escola se fez na **gestão do movimento nas relações com a comunicação off line: a assembleia** interna, de modo que esta abriu espaço para a organizar o movimento, dentro e fora da ocupação:

Claro, como a la interna que se generó en el colegio y ahí empezamos a conversarlo a ver que no sacábamos nada con quedarnos un día hasta las 6 de la tarde a coser un dragón, porque hicimos un dragón gigante que salía pa’ las marchas, y marchar así haciendo nada, mientras todos los cabros se estaban cagando de frío y de hambre porque era invierno y nosotros estábamos calentitos en la casa haciendo nada, entonces como que ahí nació la inquietud, pero como que en el transcurso del tiempo uno se va dando cuenta que no es la misma inquietud la que nos motiva a todos. (Javiera)

Ela contou que foi nas **relações com o Estado, com a escola**, em especial, **com os professores** que recebeu incentivo para participar do movimento:

Em, bueno, en el colegio primero hicimos, tuvimos como que nos invitaron a participar de asambleas estudiantiles en el colegio como en el como para participar de las movilizaciones que se estaban llevando a cabo que empezaron más o menos en abril del 2011 y nosotros como entre mayo y junio tuvimos varias como jornadas reflexivas en las que igual nosotros no pudimos sacar muchas cosas porque éramos un colegio donde había como mucha diversidad de gente y muchas veces las cosas como que son muy difíciles de congeniar entonces como que no sacábamos muchas cosas en limpio, y después hubieron profes como que nos motivaban, no se po', muchos profes nos dijeron como "chiquillos tienes que ser más radicales si ustedes quieren conseguir algo, ósea al que no le interese que se vaya pa' la casa, pero al que le interese que se mueva" y esas fueron las cosas que me motivaron obviamente, después de esas jornadas reflexivas y paros que fueron dos meses, tomarnos el colegio, en una toma que duro dos meses y que fue [risas] y que termino mal. (Javiera)

Javiera revelou os desafios que enfrentou na **gestão do movimento, na tomada de decisões** devido a forma de ocupação dos espaços na escola e alguns roubos de equipamentos que ocorreram dentro do colégio nesse período:

Rompieron cuestiones que no tenían que romper, se robaron cuestiones que no se tenían que robar, ollas, rompieron lavamanos, fueron a puro destruir cuestiones, se metieron al casino de una abuelita que vendía cuestiones ahí dentro, ósea a un quiosco, de una abuelita que tenía dentro del colegio, a sacar papas fritas y cuestiones así, cuando teníamos una bodega llena de cuestiones pa' comer que nos habían llevado nuestros papas y otra gente de la feria, que hay una feria que se pone ahí mismo, ese era nuestro miedo, que esos mismo locos fueran y se metieran a la biblioteca a dejar la embarrada, esa cuestión a nosotros, los profes no nos dijeron, "chiquillos no se metan a la biblioteca" porque, nosotros estamos armando la cuestión y nosotros mismo decidimos que no se podían meter a la biblioteca po' [risas] después igual se metieron a la biblioteca, se robaron un computador, entonces no era como... (Javiera)

Com isso, Javiera destacou que a postura inicial dos **professores** favorável à participação dos estudantes no movimento se alterou:

Pero, ósea, ¿estamos hablando como de las tomas, las marchas y todas esas cuestiones? No sé, ósea, la toma, pero fue un momento súper complicado porque como que nos dimos cuenta de quienes eran los profes que nos apoyaban, de quienes eran los profes que nos querían puro pegar y quienes eran, no se po', en que parada estaba nuestro director, nuestros compañeros, de hecho tuvimos hartos atados porque teníamos hartos compañeros que iban a puro robarse las cuestiones del colegio, entonces llego un momento en que fuimos dos personas de dos personas de las cien que habían en

una toma las que decidimos parar la cuestión, sacarlos y que después, se pasaron todo eso por la raja, lo que hicieron fue hacer las cuestiones que quisieron, entonces yo creo que el momento más complicado pero significativo para mí fue ese momento, el momento de la toma que yo creo que se pusieron a prueba muchas cosas, de hecho como que, profes que al principio nos habían dicho, lo mismo que dije al principio, “que chiquillos tienen que ser radicales, tienen que tomarse las cuestiones en serio, al que no le interesa que no importa”, esos mismo profes después fueron los que nos dijeron, “ustedes no están haciendo nada, vuelvan a clase, si quieren educación, no pueden pedir educación si están paralizados y la cuestión se están robando las cosas del colegio”, y esos mismos profes al final nos echaron pa’ abajo todo. Hubieron otros profes que nos apoyaron así como gratamente, que nos apoyaron en todo y que si bien no fueron como tan influenciadores en cuanto a su postura, siempre estuvieron ahí, si nosotros les decíamos, “profe nosotros no tenemos pa’ tomar té hoy día en la noche”, e iban a las 8, 9 a dejar cosas para que nosotros comiéramos, a comprarnos el pancito, a llevarnos cosas como abrigos y todas esas cuestiones, que ellos mismos juntaban en su casa, o compraban con su plata. (Javiera)

Los profes de nosotros, se fueron yo diría que muchos fueron más traidores de lo que esperábamos y los otros como que apañaron hasta el final, de hecho hasta cuarto medio si había que defendernos nos defendían, pero los profes de básica nos odiaron todos, no había ninguna excepción, los profes de básica hacían dibujar a los niñitos como veían que el colegio estuviera tomado, los cabros chicos dibujaban el colegio quemándose, y dibujaban a los pacos afuera llevándolos detenidos creo que una sola niña nos dibujó a nosotros como encadenas en el colegio, con flores, con ccc, y con ellos como al lado de nosotros, una sola niñita, y los demás con fuego en el colegio, fuego en los libros. (Javiera)

Importante observar que Javiera destacou o sentimento de “traição” presente nas **relações com os professores**. Os **professores** que a incentivaram a agir com uma maior radicalidade no movimento, foram os mesmos que mostraram-se depois contrários à ocupação trazendo como problema a ausência de aulas e os roubos que aconteceram na escola. A relação de confiança do professor se quebrou quando a ideia de radicalidade assumiu diversas formas de ocupação, acompanhada inclusive pelos roubos. Por outro lado, professores que inicialmente se mantiveram calados foram os que apoiaram as ocupações com sua postura, oferecendo, inclusive, apoio material.

Javiera destacou que na **gestão do movimento** os conflitos que precisou administrar além das **relações com os professores**, foram a **mediação das relações internas, a relação com a diretora, a relação com a comunicação e a relação com os familiares de outros estudantes**. A respeito da **mediação das**

relações internas revelou como precisou administrar as diferentes opiniões, entre elas, a dos estudantes enxergarem a ocupação como um “estar na moda”:

Yo creo que, no sé, me paso más sentí que la gente grande tomo, me considerara en ese sentido, y mis compañeros como que [expresiones de alejamiento o depresión] muchos me hicieran la cruz, y de hecho dividí un curso, dividí muchas cuestiones, pero no sé si sentía que muchas veces los ... sino hubiera agarrado mis cuestiones y me hubiera ido a mi casa a llorar, por eso yo creo que participe hasta el final de la cuestión aunque muchas veces se generar discusiones que, en las que pensamos distintos, pero si yo creo que como que esas cosas sirven para darse cuenta de quienes son los que realmente están al lado tuyo en esos momentos, como más difíciles, complicados, muchas veces yo sola tuve que pelear con esos locos que se metían a robarse las cuestiones, también fui ene se sentido, la que dijo en un momento, “está bien o estoy yo”, me fue mal [risas] me fui pa’ mi casa, peor después el tiempo igual me dio la razón como que esas cosas, los compañeros aunque no quieran reconocerlo así abiertamente nos consideran después. (Javiera)

Estaban los que, estaban ahí los que no querían estar en su casa y quiera estar ahí porque era bacán tomarse el colegio y era bacán ir en la noche a la toma del colegio de más allá y ponerse a tomar con los cabros en la esquina porque era la moda, estaban los que apañaban en esta situaciones y que eran un poquito más consciente pero que al final se dieron vuelta la chaqueta porque pa’ mí es como todo tiene que ser como, uno tiene que ser consecuente con las cuestiones que hace al final ósea, en agosto, antes de empezar esta cuestión de salvemos el año escolar, el colegio hizo como un mini salvemos el año escolar pa’ los niños que querían no repetir y supuestamente, en un principio nos tenían que avisar a la gente que estaba en la toma, pero se fue corriendo la voz y todos los locos que estaban en la toma se inscribieron excepto yo y un compañero , entonces ósea, esa gente que un principio consideraba que estaba hi poniendo el hombre firme igual que yo, después se cayeron no más po’, entonces estaba el grupo que quería puro carretear, y este grupo que al final se da vuelta la chaqueta y la otra gente que siguió motiva con la cuestión y que después tuvimos que entregar el colegio, siguió yendo a las marchas, aunque eso le significaran unos en varios ramos y pelear con el director y pelear con profes y llevarte mal con profes hasta cuarto medio. (Javiera)

Pudemos identificar que há distintas lógicas no processo de ocupação entre os secundaristas do Liceo Alberto Hurtado: desde a compreensão sobre a importância do movimento até uma postura que toma a ocupação como modismo.

Por estas questões na participação, Javiera destacou como **a gestão do movimento** precisou construir uma forma de **comunicação offline** em que as regras de convivência ficassem disponíveis para os secundaristas:

Nosotros éramos un colegio como de 700 alumnos entre básica y media, 400 supuestamente aproximadamente éramos la media, al

principio de la toma, que partió en julio, éramos como 120 los que participábamos de la toma, ahí nosotros hicimos como reglas, para que no se convirtiera en cualquier cuestión la toma, y ahí se empezó a ir gente al tiro, los que no estaban dispuestos a no tomar en las salas, o no entrar a ciertos lugares, que pa' nosotros que éramos un colegio de bajos recursos teníamos que cuidar la biblioteca, ni ahí con abrir la biblioteca y que se pusieran a quemar los libros y a romperlos, ni a quemar los computadores porque nosotros no éramos un colegio de grandes, ósea que tenía recursos, entonces quemar un computador significaba no tener computador después po', o que no nos prestaran los computadores después po. (Javiera)

Nas **relações com a direção**, Javiera destacou que o conflito se deu logo no primeiro dia de ocupação quando a diretora entrevistou de modo a afetar a infraestrutura da ocupação para que a mesma fosse interrompida:

Porque nosotros no teníamos acceso a los computadores del colegio, el director el primer día que nos tomamos el colegio nos cortó el teléfono, la luz y luego nos dieron la luz obviamente porque nuestros papas iba a ir a dejar la embarra' si no teníamos luz, pero fue más error de nosotros, ósea ahora lo veo así po', como que en esos momentos no lo dimensionábamos porque estábamos con la efervescencia del momento uno no se preocupa de esas cosas, que son realmente importantes. (Javiera)

Destacamos que a ocupação aconteceu no outono, época de muito frio no Chile. Mesmo com essa atitude da diretora, os secundaristas do Liceo Alberto Hurtado seguiram ocupando a escola por 3 meses!

Diante do roubo de equipamentos por parte dos secundaristas e da pressão da diretora, a **gestão do movimento** teve muitas dificuldades **na relação com a comunicação online**, como o acesso das secundaristas às informações que vinham de fora. De dentro da ocupação, os secundaristas conseguiam compartilhar as informações via **redes sociais**, no caso, o **Facebook** e o **MSN**:

Por ejemplo, ósea nosotros siempre teníamos un Facebook así, donde íbamos subiendo la información de nosotros po', y en ese Facebook obviamente había gente de otros colegios que sabía si nosotros ese día había charla, o haciendo cosas teníamos, porque también fue gente de ex alumnos del colegio que fue a hacernos como clases, no resultaron, pero fue.... Y si teníamos esa comunicación con otros colegios, pero ver el diario, leer el diario pa' cachar en que para esta hoy día, no, como que hubo harta desinformación, estábamos aislados. (Javiera)

El mayor error de nosotros fue en ese momento, estábamos desconectados del mundo, no teníamos una tele no teníamos un computador no teníamos nada , no teníamos teléfono porque nos cortaron el teléfono del colegio obviamente y como que, en los pocos ratos que estábamos en las casas, alcanzábamos a no sé, escuchar algo de lo que había pasado en otro lado, yo creo que sí,

sinceramente, que uno de los mayores errores de haber estado en esa toma, fue la desinformación que sufrimos, estábamos como aislados. (Javeira)

Javiera destacou que se somava a essa desinformação e isolamento a própria forma como os jovens lidavam com o acesso à informação, ou seja, pela internet:

Todavía. Yo siempre, como que siento que ahora con la, tecnología, internet y las redes sociales y todo es más fácil estar, saber lo que está pasando realmente y que no saber, ósea la gente que ve solamente tele y se informa solo por la tele es súper poca, más las mamas, abuelitas. (Javiera)

Si [risas], pero más las mamas y las abuelitas. Que los demás, la gente más joven que tiene acceso a las redes sociales y que se informa entonces yo siento que en ese sentido, es mucho más fácil, hoy en día saber o tener acceso a la información como más neutral por decirlo así, poder hacerse su propia opinión de lo que está pasando que en cualquier otro momento de la historia, pero sin embargo yo siento que la gente es súper tonta. (Javiera)

Assim, a **relação com a mídia hegemônica**, em especial, com a TV, o jornal impresso e a rádio, eram meios utilizados por outra geração, que serviram para passar uma imagem negativa do movimento, influenciando a opinião pública, inclusive de sua família, ao mesmo tempo, que não foram procurados pela mídia hegemônica para dar entrevistas:

Es que mucha, ósea, la mayor parte de la información era información negativa po', los encapuchados, ah están quemando una micro en la esquina del colegio, o las minas del liceo uno están en bikini haciendo una bienvenida a las vacaciones, cuestiones así, no sé yo, nunca he sido muy amiga de la tele ni de las noticias, y esas cuestiones, porque siento que para lo único que sirven es para, emboar a la gente y hacerles creer una realidad que no existe po', que no es la que está en la calle, y lo digo por mi familia también po', por mi abuelos, por mis tíos. (Javiera)

Pudemos inferir que estes problemas vividos por Javiera e seus colegas secundaristas tinham relação com a não articulação da ocupação da escola com o movimento como um todo, somada a uma ausência de comunicação com a mídia, como também com outras formas de comunicação para gerar formação da opinião pública. Esse foi o argumento utilizado pelos que não apoiaram a ocupação da escola, como certos professores e a direção, pais de alunos contrários à ocupação, reconhecido por Javiera:

No, de hecho fue la mayor critica que recibimos de los demás, ósea de la gente como, de las autoridades, "para que tienen el colegio

tomado si no están, nadie cacha que ustedes tienen el colegio tomado”, al final era una tontera porque si uno lo ve desde afuera tiene toda la razón po’, a quien le importa que el liceo Alberto Hurtado este tomado. (Javiera)

De los profes, de los apoderados, porque a nosotros los apoderados nos hicieron la vida imposible, iban todos los días a las siete de la mañana a dejar a los cabros chicos al colegio po’, y nosotros entendían el colegio esta en toma, tuvimos hartos problemas con los papas, nos embaucaron, nos hicieron entregarles la parte de básica, nos dijeron que nos iban a ayudar después de eso y jamás los volvimos a ver,..... Y yo creo que eso, yo creo que si nos afectó tanto no tener esa comunicación, fuimos pavos (Javiera)

Javiera destacou aqui o quão difícil foi a relação com os antagonistas ao movimento, em especial, ***na relação com os familiares de outros alunos:***

Si po’, porque a nosotros nos dijeron, nosotros dijimos ya cual es el problema, con nosotros, que les tenemos a los cabros chicos a fuera del colegio cuando ellos no tienen a quien los cuide, y que muchos de esos niñitos no tenían donde almorzar, muchos de esos niñitos no tenían a nadie más que los cuidara que sus papas que estaban trabajando en el día, entonces nosotros dijimos ya, si nos podemos ganar a los papas de alguna forma es entregándoles la básica, y no los volvimos a ver más, y eso que nosotros igual fuimos e , fuimos hinchapelotas porque nosotros les tirábamos globitos a los niñitos, todas las mañanas como durante dos semanas, les tirábamos globitos a los niñitos educación gratis, puras pequeñas así, palabritas que les pudieran llegar así, en algún momento de su entendimiento infantil a los niñitos, y les tirábamos globitos a los niñitos todas las semanas, y todos inflando así a las 5 de la mañana para que a las 7 antes de que entraran a clases, tirarles los globitos y que no los fueran a recoger las auxiliares, porque estaban todos ahí, coludidos con el director. (Javiera)

Javiera apresentou o desafio que foi administrar os “apoderados” e os familiares, em função do perfil de parte dos estudantes da escola, muitos dos quais, só se alimentavam na escola. Destacamos que nesse momento a relação com os professores influenciou a relação com os familiares, com outros estudantes da escola:

Es que nosotros vimos que los profes influenciaban a los chiquillos, nosotros hicimos asamblea abierta en la que los niñitos chicos participaban y los profes no les dejaban aplaudirnos, nosotros hablábamos, los niñitos aplaudían y los profes de inmediato, así no cállense, y esa cuestión así, nosotros les íbamos a parar los carros a los profes de que te sirve si con los que están todos los días son con ellas al final, a nosotros nos veían un rato en el recreo un rato no se a la salida a los que tenían hermanos más grandes les podían decir algo, pero con los que están todo el día con los profes po’, entonces vale más lo que dice el profe que lo que le podíamos decir nosotros. (Javiera)

Estes conflitos se acirraram tanto por questões objetivas como também por questões simbólicas, cujo poder se apresentava nas relações com as autoridades, fossem elas os professores, os familiares e/ou a direção.

Foi descrevendo *as relações com a direção e nas relações com os familiares de outros estudantes*, que apareceram *as relações com a polícia*:

Llegaron, cuando se produjo el mayor escándalo..., cuando llegaron todos los papas, porque los mismos papas llamaron a los pacos, fue como dos días después que nos tomamos el colegio y porque nosotros nos tomamos el colegio por primera vez duro una semana la toma porque nos fueron a apiedrar unos nazis y nos fueron a apiedrar como un viernes un sábado y un domingo y ahí nosotros dijimos, ya nosotros no vamos a poder con esta cuestión si somos, nosotros somos hartos igual pero tampoco podemos exponernos a que nos estén apiedrando todas las noches, y nosotros bajamos la toma, y el lunes hubo clases, no el lunes como que limpiaron el colegio y el martes nosotros en la noche nos volvimos a tomar el colegio, y ahí ese día llegaron los, porque supuestamente ese día nosotros teníamos la normalidad, ósea llegaron los papas con los niñitos aunque nosotros ya habíamos avisado al director, porque de hecho ese día el lunes en la noche el director nos esperó en el colegio, adentro del colegio cuando nos tomamos por segunda vez. (Javiera)

Se por um lado, os familiares dos outros estudantes chamaram a polícia, por outro, Javiera descreveu que a polícia tentou obter o nome dos alunos da ocupação e a diretora respondeu que conhecia os secundaristas que estavam na ocupação:

No, fueron dos veces y las dos veces como que fueron a insistir en lo mismo y nosotros les dijimos que no íbamos a entregar ninguna lista, y el director dijo que como él estaba en conocimiento de quien eran las personas que estábamos ahí daba lo mismo que ellos tuvieran una lista, si él nos conocía a todos, nombre y apellido. (Javiera).

La corporación del arzobispado de Santiago, pero nosotros no tuvimos la oportunidad de hablar con ellos, el director como que hacía de, como que mediaba la situación, de hecho el director al principio se trató de poner en la postura de defendernos en cierto sentido, porque a los demás colegios de la corporación los fueron a desalojar, el de nosotros que no desalojaron, porque igual había esta presión de los profes que eran del sindicato, que le tenían hartas guardadas al director, entonces en cualquier momento, rodaba su cabeza si alguien nos ponía en peligro a nosotros. (Javiera)

Aqui, *as relações com as instituições de representação tradicionais*, em especial, o *sindicato dos professores* foi quem interferiu para que os secundaristas não fossem expulsos da ocupação.

Assim, o isolamento de que Javiera falava, conseguiu ser rompido em função das redes que puderam se aproximar, fossem elas diretamente com os

professores dentro da própria escola ou indiretamente, através do sindicato. A ocupação no colégio viveu inúmeras situações de violência por parte das instituições, fossem elas do Estado: da escola, na figura do diretor e dos professores, da polícia, bem como de familiares de outros estudantes e da própria mídia hegemônica que construiu uma narrativa sobre os secundaristas em geral.

A violência apareceu inúmeras vezes em seu discurso. As instituições do Estado apresentavam-se fazendo uso da violência simbólica para criminalizar o movimento e fazer voltar o curso da normalidade.

A respeito da participação política intergeracional, Javiera associou nas **relações com sua própria família**, a relação com a ditadura. Destacou a participação de familiares, de tios no Movimiento de Izquierda Revolucionario, o MIR que lutou contra a ditadura de Pinochet e a confusão que a polícia fez com seu avô que gerou sua prisão:

Tengo unos tíos que fueron del MIR, y solo eso que yo recuerde, mi abuelo lo detuvieron porque por una confusión de nombre, que buscaban a un periodista que era del MIR que creo que se llamaba Iván Carrasco Valenzuela y era mi abuelo, y alcanzaron a darse cuenta que no era y lo soltaron [...] (Javiera)

Javiera contou que em 2006 tem lembrança de sua família indo às ruas para celebrar a morte de Pinochet, mesmo ano em que a irmã participou da Rebelião dos Pinguins:

Yo creo que lo que más influyo fue haber visto la participación de mi hermana que, también la querían echar del colegio, el director, de hecho pal 2006 a los compañeros de mi hermana que estaban en toma terminaron (al teléfono) fue súper cuatica esa cuestión yo creo que eso fue más lo que, que donde ahí nace como la inquietud de participar y esas cuestiones. (Javiera)

Assim, não só a ditadura apareceu em sua história familiar, mesmo não a tendo vivido porque nasceu depois de 1990, mas viveu ouvindo as histórias e indo para as ruas quando da morte de Pinochet.

Sobre as **relações interpessoais, com os amigos**, Javiera falou dos amigos de antes e durante as ocupações:

No sé, con la gente que me hice más amigo fue de hecho durante la toma o antes cuando era más chica en el Madre Vicencia, pucha, con las que sigo siendo amiga, con la Nicole que también participo mucho de eso y con nadie más [risas] como que esa es la gente que sigue interesada como en las mismas cosas, con los que me sigo encontrando es con esa misma gente. (Javiera)

Fazendo uma avaliação das ocupações, Javiera descreveu que o isolamento marcou sua participação no movimento:

No [se sente protagonista], ósea yo siento que fuimos súper aislados y en ese sentido creo que fue error nuestro y todo siento que, como que pa' las personas más cercanas igual es importante su participación pero pal resto del mundo erí' nada po', erí' uno más de los que están corriendo en la calle, que igual no cambia mucho las cosas. (Javiera)

O grande desafio enfrentado por Javiera e pelo movimento em sua escola foi justamente o isolamento. A não articulação com o movimento em geral trouxe fragilidades como as já indicadas anteriormente por ela. Castells (2009) retoma o conceito de sociedade em rede por ele desenvolvido, estabelecendo como as relações de contrapoder precisam se articular a partir da comunicação estabelecida no fluxo das redes. A ausência de uma comunicação offline e online foi justamente o elemento que manteve a escola isolada dos demais colégios e expôs os secundaristas a uma maior vulnerabilidade à lógica opressora. Herdada tanto da violência da ditadura como da própria lógica neoliberal, cujos interesses do capital foram ameaçados, as instituições reproduziram a colonialidade do poder, aqui representadas pelas instituições da Modernidade europeia: o Estado (governo, escola, polícia), a família e a mídia. (OLIVEIRA, 2018)

Por sua vez, Gabriel revelou que aos 12 anos começou a participar do movimento estudantil no Chile, em especial, nas mobilizações do Instituto Nacional em 2008 contra a acusação de corrupção do diretor do colégio. A partir dessa experiência, apresentou os antecedentes das mobilizações de 2011. Conta que desde a Rebelião dos Pinguins que a **gestão do movimento na tomada de decisão** passou a realizar mobilizações anuais:

Y, bueno y el Liceo, llego al Liceo el 2008 y estamos viviendo como una... y se vive una gran movilización, yo tenía 12 años me acuerdo, y eh era una movilización que tenía como objetivo deponer al director, sacarlo al director y a buena parte de la plana de la directiva, incluso unos inspectores. Habían unas acusaciones como de malversación de fondos y ese tipo de cosas y una movilización principalmente de los estudiantes pero en alianza con los profesores, logra deponer al Director, eh eso es el año 2008 estábamos recién pasando la crisis "suprime"... ¿Cómo se llamaban en esa época? los tiempos de las vacas flacas Bachelet estaba en su... a pesar de la crisis económica y a pesar de las movilizaciones del **2006**, que fue un golpe super importante de la popularidad de la presidenta, eh Bachelet estaba repuntando y estaba en un buen auge en un buen momento digamos, eh todavía los partidos políticos de la Concertación mantenían algún tipo de presencia en el mundo

estudiantil más o menos articulado. Ahora no es que, ahora siguen teniéndola solo que más bien débil, eh, había harto desempleo en la época, porque claro era la crisis, pero el gobierno, mi impresión, estaba logrando sortear los efectos de la crisis. A pesar de eso eh efectivamente la Concertación ya arrastraba hartos problemas en términos digamos y eso se traduce en que el año **2009**, después de esta era de movilizaciones que yo te comentaba; que a todo esto en el colegio había movilizaciones todos los años, solo que había unas más grandes y más importantes que otras...ehm había movilizaciones todos los años, sin importar mucho que estuviera ocurriendo en el contexto nacional, porque si no eran cuestiones de contexto nacional, eran cuestiones de contexto eh interno, osea, siempre había una razón para movilizarse. Uno podrá juzgar si eso es bueno o es malo, pero, lo cierto es que siempre estábamos movilizadas. (Gabriel)

Gabriel revelou como os secundaristas construíram uma cultura política de mobilizações anuais, que independentemente do motivo, elas poderiam estar tanto relacionadas a contextos locais, como nacionais. Para ele, as mobilizações de 2008, ano da crise mundial, tinham relação com esse contexto mais local. Isso configurou como que a identidade política dos secundaristas:

Bueno ahora también por efectos de la movilización y por una reforma del gobierno de la presidenta Bachelet ya no se van a administrar más eh por municipalidades, pero, igual es interesante eso, porque eh yo creo que una parte de la identidad de los estudiantes secundarios, se construía en decir que éramos colegios municipales y que no nos gustaba ser colegio municipal y por lo tanto queríamos pasar a ser colegios estatales. A pesar de ser Liceos que fueron administrados por el estado central o por otro organismo y la presidente Bachelet impulsó una reforma que ahora genera servicios en locales de educación pública, cuya característica es que las funciones administrativas de la educación y las funciones pedagógicas están fusionadas en un mismo órgano y por lo tanto se supone que debería haber menos presión burocrática sobre las escuelas y los Liceos. (Gabriel)

Outro ponto destacado por Gabriel dizia respeito à relação com as instituições, com o governo, onde descreve o que foi a Ley General de Educación:

Me acuerdo que el 2008 también - no tengo tanta claridad si 2008, 2009- eh 2008 fue, si, yo venía recién llegando del colegio y estaba todavía la discusión por la ley general de educación. Que la ley general de educación es de alguna manera la respuesta que da el mundo político de ese entonces (que yo creo que es diametralmente opuesto al mundo político de, del día de hoy digamos (en 12 años el mundo político ha cambiado diametralmente) las respuestas a las movilizaciones que básicamente exigían la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación; que es una ley que venía desde el gobierno de Pinochet, la respuesta del mundo político es generar la ley general de educación. [...] Entonces claro, vienen las movilizaciones por la LG que buscaba detener de alguna manera o

impulsar eh otros contenidos dentro de la ley general de educación (porque se percibía como una ley que no satisfacía las demandas estudiantiles secundarias) y yo diría que incluso las demandas, o sea la última ley, la del gobierno de Bachelet, de Bachelet dos digamos, tampoco termina por zanjar todas las demandas estudiantiles, ni todos los problemas de la educación. (Gabriel)

Seguindo na trajetória de mobilizações, o ano de 2010 ficou sem mobilizações secundaristas em função do grande terremoto, o segundo maior da história do Chile, em torno de 8,8 graus na escala Richter. E a **gestão do movimento na tomada de decisão** postergou as mobilizações para 2011. Ao fazer essa descrição, Gabriel foi revelando também como se davam as relações com a **Universidade**, em especial, **com os universitários**:

Había sido el terremoto del 2010 y eso marco hartito a los estudiantes porque como se, como empezar una movilización grande después de una catástrofe así, era una pregunta difícil de contestar y la gente o sea, los estudiantes salieron a ayudar en la reconstrucción digamos, a levantar escombros, cosas así y me acuerdo, me acuerdo super claro que había una discusión bastante consciente diría yo, de postergar las cosas para el año 2011, se decía que no, que el 2010, sobre todo en una conversación que era mirando a los estudiantes universitarios, que había una cuestión bien extraña en la vida de los secundarios. Los secundarios que realmente tienen una relación problema con los universitarios... no hay una buena relación. Bueno hay un sin fin de variables en eso, pero... Entonces, había una decisión media consciente de no movilizarse ese año. Yo ahora en mi trabajo me he enterado de más cosas como el del lado de los universitarios y ellos tenían todo planificado para ser un año 2010 muy movilizadito y el terremoto viene como a, de alguna manera también terremotear esos planes y postergarlos para el año 2011. (Gabriel)

Assim, foi que trazendo as mobilizações de 2011, Gabriel continuou a falar da **gestão do movimento na relação com a comunicação offline e online**:

Se postergan para el 2011 y hay una cuestión bien rara, o sea el 2010 hubo un paro de marchas por la educación y yo me acuerdo que eran, decíamos fueron 10.000 personas, un éxito de marcha, hace 10 años atrás. Ahora una marcha en la que llegan 10.000 personas es una marcha rotundamente fracasada (risas). O sea, el otro día la gente que está por el rechazo de la Nueva Constitución convocó 10 mil personas y lo intuitivo que decían mis amigos es que "ah, pero no fue nadie" no vale, cachay, como. Yo decía no hace 10 años nosotros convocábamos 10 mil personas y estábamos saltando, o sea, de hecho, me acuerdo eh que la prensa lo cubrió como un gran éxito la convocatoria. (Gabriel)

Essa capacidade de mobilização para as manifestações, Gabriel atribuiu à **gestão dos movimentos na tomada de decisão** de articular os movimentos

universitário e secundarista em 2011. Isso ocorreu após as mobilizações iniciadas pelos primeiros e que possuem uma grande quantidade de instituições com forte poder organizativo e comunicacional para convocar os estudantes:

O sea, lo que pasa es que aquí tenemos una organización grande, muchas organizaciones. Por ejemplo: Bueno la CONFECH sube y baja digamos, hay momentos que le va mejor, hay momentos que le va peor, pero la CONFECH tenía su Federación, tenía las federaciones de estudiantes, estaba la FECH, estaba la Chile, la Católica, que en ese momento la Católica la presidía el Joaquín Walker que también era medio proclive, era más progresista digamos, eh estaba la Federación de la USACH, o sea, hay una serie de federaciones por universidades, porque este, esas marchas que se convocaban eran marchas conjuntas, entre universitarios y secundarios, más allá de los problemas digamos que tengan las dirigencias o los...hay como... a pesar de eso hay una convivencia digamos, y los estudiantes secundarios tenemos los, bueno los centros de estudiantes, tenemos todo ese tipo de cosas. Internet en ese momento todavía no jugaba el rol que va a jugar en el 2011 digamos, todavía había una cosa que era más bien offline más que online, todavía no estábamos tan arriba de la red que es un contraste brutal con lo que pasa ahora, o sea, ahora yo agarraba pal... o sea, hacía un chiste porque la marcha del 25 de octubre si no me equivoco, fue convocada por redes sociales y la gente decía: "Vamos a la marcha más grande de la historia" "Hagamos la marcha más grande" y no tenía ninguna otra convocatoria, no había ningún otro actor dentro de eso, era la marcha más grande, era pura, una cuestión de pura identidad, puramente expresiva. (Gabriel)

Aqui destacamos como o contrapoder construído pelos estudantes se deu justamente por esta articulação, administrando as diferenças, os conflitos entre universitários e secundaristas e mantendo foco nas demandas construídas. Gabriel destacou que há diferença no uso das redes sociais, no uso da internet, nos dias de hoje e que embora ela já fosse usada naquele momento, ainda não era um uso generalizado como na atualidade. Outro ponto a ser destacado foi que a presença nas manifestações, mais do que aglutinar multidões para formar corpo, tinham relação com a própria identidade do estudante de se engajar no movimento.

Ahora la gente mueve las redes sociales y llega, llega mucha gente, antes eso no era tan así, dependíamos mucho más de la organización offline. De hecho esta cosa online era una particularidad de la Católica, participação de ex-alunos da Universidad Católica de Chile no governo e Frente Amplio a gente de la Católica tenía mucho esa, esa idea de [internet]; de hecho ni siquiera gente de la Católica, era la FEUC, pero la federación de estudiantes de la Católica, alrededor de ella tenía un equipo de gente mayor, de gente, bueno no... gente que después ocupó algunos lugares, algunas posiciones importantes en el Frente Amplio o en el gobierno de Bachelet, eh que ellos decían que era muy importante la cosa online eso nos va a permitir masificarnos mucho y construir un Frames de

comunicaciones. Pero eso el 2010 no era tema no, eso se vuelve tema después. (Gabriel)

Um aspecto importante nesse ano de 2011 foram não só as marchas conjuntas com os universitários, mas também com outros setores da sociedade:

[...] Piñera sacó a los mineros entonces, había unos mineros que estaban en una, encerrados en una mina entonces, eso fue un boom de popularidad para Piñera, pero empiezan a haber problemas, problemas en el sur con el tema del gas. El sur, yo creo que eso es común en los, tanto en Chile como en Argentina que es un mundo muy aislado, cuesta mucho llegar con cosas para allá, entonces viven, dependen muchísimo de los subsidios, por ejemplo, el subsidio estatal y el estado es muy determinante en la vida en esa zona. Entonces estalla el primer conflicto para ellos, surgen algunos dirigentes, pero todavía habían acotado. Y, y, el conflicto del 2011, el primer conflicto en el que yo dije guau, algo está pasando aquí, fue las marchas por HidroAysén. Hidro Aysén era un proyecto... Las marchas por HidroAysén, contra las represas. Que HidroAysén es un proyecto energético que buscaba eh construir unas megas represas en unos ríos muy bonitos del sur y lo que obviamente significaba alterar el ecosistema y cosas por el estilo. [Y es interesante porque eso se da en el gobierno de Piñera, pero tiene de alguna manera el recuerdo de lo que había pasado en el gobierno de Frei, muchos años antes de, del desastre que significó la construcción de la represa, Ralco, no, que termina dramáticamente con una Machi ahogada. La Machi es una autoridad religiosa en el mundo Mapuche, una Machi ahogada en el lago artificial de la represa, porque fue a buscar los restos de sus familiares que estaban en un cementerio que fue completamente inundado por la represa. Entonces yo creo que eso igual tiene, algo de eso queda dando vuelta en la memoria colectiva, yo no lo tenía presente en ese entonces, ahora lo tengo presente porque he estudiado digamos un poco más, ehm, pero había una efervescencia en contra, no era en contra la represa en realidad, la represa a mí me parece más bien una excusa, (pausa) era contra Piñera en el fondo. Había una cosa que, que probablemente representa a Piñera en la sociedad chilena que es media contradictoria entre ser el Tipo exitoso de la buena gestión y a la vez también ser el jefe, o sea, el jefe, el dueño de, del país, y obviamente eso a mucha gente eso le despierta ehm algún tipo de anticuerpo. [...]] (Gabriel)

Interessante a descrição que Gabriel fez de Piñera, essa figura do bom gestor que veio a ocupar cargos políticos em diversos países da América Latina, em uma clara associação da gestão pública com o sucesso da gestão governamental. Esse desenho vem sendo construído pelo neoliberalismo em diversas partes do mundo, mas na América Latina assumiu contornos específicos. As elites oligárquicas do passado foram se tornando esses atuais donos do poder nas cidades, travestidos de gestores públicos.

Assim apesar das grandes manifestações nas ruas, Gabriel reconheceu que

o ano de 2011 foi o ano dos estudantes:

Y me acuerdo que salí del colegio, yo tenía clase solo en la mañana, pero de alguna, pero por alguna razón me quedé hasta super tarde, nos quedamos hasta como las 6 y estas marchas eran de noche, lo que además también tiene su, eh su mística no? marchar de noche es distinto que marchar de día y me pillo y salgo del colegio y me pillo con una multitud de gente, una marcha enorme y yo digo "esto está grande" está super grande. Y marchamos hasta La Moneda y nos desviaron, una cuestión. Y yo creo que esa fue la primera marcha que convocó a mucha más gente, digamos fácilmente unas 50 mil personas, 20 mil personas, bueno hay un trecho grande entre 20 mil y 50 mil, pero, pero esa fue una marcha que convocó mucha más gente. Y ese año el foco está en el movimiento estudiantil digamos, pero hay toda una serie de conflictividades menores digamos, menores en términos del alcance que tienen, no menores en términos de su importancia o de la relevancia, o sea, hay mucha cosa interesante. (Gabriel)

Um desafio grande enfrentado neste ano de 2011 dizia respeito à relação com a mídia. A mídia hegemônica centrou sua atenção no movimento universitário que tinha inclusive uma maior assessoria comunicacional nas relações com os partidos, diferentemente dos secundaristas, dada a desconfiança construída nas suas **relações com as instituições de representação tradicionais, com os partidos:**

Eso fue, claro ellos eran dirigentes estudiantiles universitarios. los dirigentes estudiantiles secundarios por su parte tuvimos hartos más problemas para instalarnos mediáticamente, yo creo que no teníamos a nadie en ese momento que fuera un buen producto, no teníamos a nadie que nos asesorara tampoco, que es una diferencia porque por ejemplo: ehm Camila vallejos siempre tuvo al partido comunista que la asesoraba y el equipo comunicacional de la FECH que es un equipo profesional muy bueno, siempre estuvo con ella, o sea, además de la asesoría del mundo comunista, tal vez no era tan buena como la asesoría del mundo de la FECH eh y Giorgio tenía bueno al equipo de periodistas de la FEUC que también es un buen equipo, tengo muy buena opinión de ellos en general y tenía a todo un equipo de gente que, o ya había egresado de la, de la Católica digamos que eran ex presidentes de la FEUC o un grupo de sociólogos, de periodistas que son los que después van a ponerle el ojo a esta cosa más online y que van a, pensando siempre en construir un Frames que es el que la gente se pudiera identificar, desde el que pudiera construir, eh y eso el mundo secundario no lo tenía, ni por ventura, o sea, eh yo he trabajado hartito como en temas de comunicaciones en mi vida política y ha sido en gran parte porque el 2011 entendí que era una cosa que a nosotros nos faltaba mucho, que nosotros no entendíamos y que por mucho que nosotros tuviéramos, no sé 500 Liceos en toma, nos costaba mucho más instalarnos en prensa porque no éramos tan, tan apetecibles para los medios. (Gabriel)

A capacidade de se fazer visíveis para a mídia hegemônica como que parece ser invisibilizada pela maior capacidade organizativa dos universitários e pela ACES que foi constituída nos anos de 2000 para enfrentar os desafios das instituições cooptadas por determinados partidos, passou a ser questionada por Gabriel ao analisar ***a gestão do movimento na relação com as mediações dos integrantes e na sua relação com a comunicação:***

Ahora lo bueno es que con estas cosas que han pasado los medios están cada vez más desacreditados, entonces la lógica de la comunicación está cambiando, yo creo, al menos en Chile, pero en ese entonces era muy evidente que no teníamos ninguna capacidad de instalación. Muy baja capacidad de instalación y la organización secundaria también tenía sus particularidades, o sea, nunca han podido cuajar bien una organización secundaria, siempre se quiebran, siempre se pelean, eh hay un sector más radical, digamos. O más que un sector más radical hablándolo así bien en serio, yo creo que es un sector que desconfía mucho de las formas democráticas y ellos han estado siempre aparte, no han querido nunca organizarse junto al resto de los sectores, o sea, la Asamblea coordinadora de los estudiantes secundarios la ACES que yo creo, uno de los actores relevantes del mundo secundario, siempre ha sido más bien un frente de masa de un partido político que una asamblea coordinadora de estudiantes secundarios digamos y eso siempre ha peleado, ha chocado con la gente que dice: Bueno construyamos una organización, van a haber distintos sectores en las que... haya cierta dosis de representación, eso como que ellos han rehuido constantemente eso. Entonces esa siempre ha sido una limitación del mundo secundario, pero también y algo que yo creo que la gente de las universidades como que no dimensionan es que todos son secundarios en algún momento, entonces la cantidad de secundarios hace muy difícil la posibilidad de organizarse, es muy difícil. (Gabriel)

Esse distanciamento na ***relação com as instituições de representação tradicionais, com os partidos*** é relacionada por Gabriel à própria trajetória política do movimento secundarista:

Pero claro, entonces llega 2011, pasan éstas, vienen estas movilizaciones, hay un buen set de dirigentes digamos y también un ansia muy grande de movilizarse. Además, toda la trayectoria que se vive desde el 2011, desde el 2006 hasta el 2011 eh va generando algunos..... Dale, hay aprendizaje interesante, o sea eh, desde el 2006 en adelante hay como una cierta, eh desidentificación con los partidos políticos y una pérdida de la relevancia de la política partisana. (Gabriel)

Por outro lado, em 2011, a ***gestão do movimento na relação com a comunicação offline***, como a ACES, acabou por ser um espaço em que os porta-vozes, embora fossem de partidos, não traziam as ideias destes:

Eh es muy típico de la época que lo, a pesar de que el presidente, el vocero sea militante de un partido político. No hable a nombre de su partido político, ¿no? o en la asamblea no defienda las posiciones de su partido político y eso yo creo que pasa por dos cosas: O sea, una porque lisa y llanamente los partidos eran, estaban absolutamente desinteresados de meterse en esas cosas, eh entonces eh, que va a ir a decir un estudiante al, a su asamblea en representación de su partido si su partido no tenía nada que decir al respecto. Y otro porque efectivamente había un cambio en el que los partidos, la política organizada partisanamente, digamos, estaba perdiendo relevancia y eso es una tendencia mundial en gran medida, ¿no? ¿Por qué? es harina de otro costal, pero, esos dos elementos digamos, el que los partidos no tenían interés por, por, por tener posiciones en el mundo social organizado y el que.... parece que de nuevo la están llamando. (Gabriel)

Na **gestão do movimento**, Gabriel falou que as ocupações secundaristas começaram em 2011 e dos 7 meses que estive na ocupação do Liceo Instituto Nacional **na relação com as instituições, com o governo**, apresentando o evento que deflagrou as ocupações e descrevendo como elas já faziam parte da cultura política dos secundaristas:

O sea, es que no había organización. Lo que pasa es que en el verano del 2010 el Ministerio de Educación invita así, a los dirigentes de las distintas regiones, eh como una especie de campamento juvenil en el Cajón del Maipo. El MINEDUC esperaba con eso poder acercar a los estudiantes a ellos. Lo que lograron fue que los estudiantes se conocieran y no quisieran saber nada más con el Mineduc en adelante (risas) y tuvieron un fin de semana pagado por el Mineduc para conocerse entre ellos. Ahí nosotros todavía no ganábamos las elecciones, entonces como que, que nos subimos como tarde a ese mundo, no, porque obviamente había gente... estaban ya los que se llevaban bien, los que se llevaban mal, las cosas también se empezaron a ordenar ideológicamente, o sea, los que eran más digamos radicales, los más moderados y la gente se empezaba a alinear también con eso, eh y ahí empieza a surgir la idea de armar una organización. En Santiago se arma una coordinadora de estudiantes, que se llamó FEMES, Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios. Eh y eso fue, o sea, yo creo que perdimos mucho tiempo discutiendo como nos íbamos a organizar, eh, pero también empezamos como a sentir esta presión en el aire, era una cuestión que uno podía, palpitar en el aire de que había que movilizarse. Los universitarios estaban empezando sus marchas, eh además venía esta marcha de, la cosa de HidroAysén digamos, las marchas, las movilizaciones en otras regiones por temas locales, pero que, que de alguna manera igual motivaban el impulso, el ánimo de la movilización y eh cerca del 21 de mayo empieza la discusión de: 21 de mayo en Chile tradicionalmente el presidente hablaba a la nación, da un discurso de dos horas, más o menos, a veces pueden ser tres. En la que da cuenta de lo que ha hecho y de lo que va a hacer el resto del año. Entonces es como una fecha icónica se supone como que, las movilizaciones antes estaban muy marcadas por cuando venía el 21 de mayo, porque ese era el

momento en que eh se, se intentaba marcar puntos sobre la agenda y condicionar la agenda del presidente para el resto del año. (Gabriel)

Las tomas empiezan en junio del 2011, o sea, tomas siempre hubo, tomas hubo antes de que yo llegara y hubo el primer año que estuve ahí y que no pasó nada digamos, ehm yo participaba muy marginalmente de esas cosas, o sea iba, digamos, tenía, pero no era un compromiso total como fue el 2011. (Gabriel)

Gabriel descreveu a variedade de formas de organização na **gestão do movimento:**

Me acuerdo que le entregamos un, no si todavía no alcanzaba. Eh, ahí están varias, varios liceos de Santiago, sobre todo de la comuna de Santiago, la comuna de Ñuñoa, Providencia, eh, no Maipú no, La Florida, alguna gente de Puente Alto, no mucha, pero había ya una gente, San Miguel, y Recoleta si no me equivoco, eso era como lo que todavía daba vuelta ahí. Sobre todo los colegios municipales, sobre todo colegios municipales, pero también habían algunos de, de otro tipo de, de propiedad o administración y claro, mucho tiempo perdido en cómo organizarnos, pero también, había una cuestión igual entretenida en esto, o sea eh lo, la forma, la organización era muy variable, o sea, eh, había liceos que tenían un centro de estudiantes muy bien constituido, independiente, habían otros liceos donde los centros de estudiantes eran designados por los directores, sin más ambigüedad que eso, eh habían liceos en los que el centro de estudiantes fácilmente se conseguía una sala o cosas por el estilo, o sea, que tenía una relación fluida con la administración, más allá de que eh pudiesen ser críticos con ella, que era el caso de la mayoría de los liceos emblemáticos, eh y habían otros donde no, donde la relación con la dirección era pésima. Entonces me acuerdo mucho de que habían asambleas que nosotros hacíamos en eh un gran salón en un liceo y otras asambleas que, que se hacían en la calle. De hecho, quería ir para allá, porque empieza el tema de la, de la, de las movilizaciones digamos, empieza a sentirse el aire de toma, el primer liceo en toma uno que se llama Benjamín Franklin que nadie conoce probablemente nadie lo recuerde, lo que es terrible, pero fue el primer liceo en toma, el Benjamín Franklin que es de La Florida. La Florida es una comuna. (Gabriel)

Um dos aspectos a ser destacado foi a **produção político-cultural do movimento:**

O sea es que en esa época yo creo que después me di cuenta, pero había gente que se hizo super talentosa el 2011 (risas) Porque claro tuvieron 7 meses en la casa, entonces, llega, llegamos el 2012 y mucha gente me dice: ¡Mira! sé tocar el saxofón ahora y el año anterior no sabían tocar ni la flauta, entonces como que decía guau está persona hizo algo maravilloso y yo que estuve haciendo, y ahí decía, vaya estuve eh yendo a la asamblea de coordinación, estuve yendo a la mesa con el gobierno, estuve yendo a, no sé a al senado. Estuvimos armando eventos, porque, por ejemplo, en alguna parte hay que sacar plata para vivir 7 meses, entonces, hacíamos eventos

constantemente, con bandas y cosas así gente más o menos conocida en la escena nacional. Eh y entonces eh claro, yo creo que el, el sentido de esa decisión digamos, de vivir acá, eh retro activamente lo identifico o más bien eh lo fui construyendo de manera de que el activismo cubriera eso. Eh claro. (Gabriel)

O sea, antes [de 2011] por ejemplo yo me acuerdo de ir a los consejos generales que hacían. El consejo general era donde los representantes de cada uno de los, de los cursos del colegio eh del liceo, íbamos y dábamos nuestra opinión y entonces, esa era una asamblea de 100 representantes porque el liceo tiene 100 cursos digamos. (Gabriel)

Toda essa produção foi construída em um momento no qual Gabriel assumiu a **gestão do movimento** formando uma rede de colégios:

Y ya el 2011 partimos con todo, o sea, me acuerdo que a fines de, no, a principios del 2011 ganamos la elección del centro de estudiantes, ehm empezamos como a organizarnos con otros liceos de Santiago, a hablar con, con más gente de, de otros lados de Chile también eh, construimos de hecho una red regional bien grande, de ahí guardo hartos amigos también. Eh, y... (Gabriel)

Aqui a articulação em rede ultrapassou as fronteiras da cidade, alcançando outras regiões do país. Essa forma de sociedade articulada em rede como descrita por Castells (2009, 2013) em que o local e o global se articulam para além das fronteiras nacionais, não ocorreu no Chile. As notícias sobre o movimento chegaram posteriormente, mas não são articulações do movimento como ocorreu em 2011 com o Movimento Ocuppy. Vale lembrar que o próprio Gabriel associou a força comunicacional online ao movimento universitário, mas também a uma força offline, em uma articulação em rede, ainda neste momento, centrada no offline, na capacidade de articulação com as instituições.

Um aspecto a ser destacado dizia respeito às **relações interpessoais, com os amigos** que Gabriel descreveu como sendo de três tipos, havendo maior laço com aqueles amigos com os quais sofreu violência policial:

Eh uf, yo creo que tenía tres tipos de amigos (risas) vicio sociológico de tipificar las cosas. El primer tipo de amigos eran los amigos, los primeros amigos que me hice cuando entré al Liceo digamos, como los primeros que conocí que, eh tal vez no nos unía tanto el compromiso político, pero nos conocimos y buena onda ahí y seguimos siendo amigos hasta, hasta ahora, no con todos, pero con algunos digamos. Eh luego, eh están los amigos que me hice eh en el mundo del activismo propiamente tal y yo creo que con ellos guardo son, con los que guardo la relación más estrecha, con las complicidades, los... porque toda esta cosa tiene de dulce y agrio, o sea eh hay cosas de las que uno no se siente orgulloso, tampoco, o sea de las que yo no me siento orgulloso que, que pasaron en ese

tiempo, que hicimos, eh y también hubo momentos en los que, bueno nos trataron mal o nos pasaron malas cosas, no? la policía o los mismos compañeros y cosas por el estilo, entonces ehm todo eso yo creo que forjó un, un tipo de lazo como bien, bien íntimo, super. Y hay otro tipo, hay un tercer tipo de amigos que son los que me hice más en, en el mundo por así decirlo ¿artístico? no sé eh en el colegio teníamos un grupo de gente con las que escribíamos poesía con narrativa, entonces ahí nos hicimos bien amigos y con ellos también guardo una, una eh complicidad más profunda. Eso, no sé cómo seguir en este punto. (Gabriel)

Essas **relações interpessoais, com os amigos** foram facilitadoras da **gestão do movimento, na tomada de decisão** nos colégios quanto a questão das ocupações:

No, iban del Instituto, iba generalmente el presidente y el encargado, y el relacionador público, pero yo era muy amigo del relacionador público y el presidente no podía ir, entonces dijeron, bueno vayan ustedes dos. Y me acuerdo super bien que nosotros todavía, en el colegio todavía no discutíamos si queríamos estar en toma o no queríamos estar en toma o si queríamos que, uno nunca dice nos vamos a tomar el liceo porque es como anunciar que uno va, o sea, las medidas preventivas están ahí. Si no que uno dice vamos a iniciar una movilización al alza por decirlo, o sea se inventa algún eufemismo para no decir lo que hay que decir porque si uno dice lo que hay que decir, llegan, llegan, no sé, ha pasado que, pasaba que los pacos derrepente estaban adentro de, del liceo esperando que se fueran a tomar las cosas, entonces para prevenir ese tipo de cosas se, había como toda una serie de eufemismos que se utilizaban. Y bueno estábamos en la discusión ésta, me acuerdo, y empieza a salir la discusión, las tomas, las tomas, las tomas, las tomas, y nadie quería tomar la decisión de, de irse a toma. Entonces yo me acerqué al presidente de otro liceo, con el que nos llevábamos super bien y le dijimos con nuestro, con el relacionador público, (que es uno de mis mejores amigos hasta el día de hoy) eh tómense, tómense el liceo, ustedes pueden, háganlo, sí. Porque ellos lo que tenían que contener en su liceo era un impulso de movilización, en cambio nosotros en el liceo nuestro lo que teníamos que generar era el impulso de movilización entonces era como situaciones distintas, ellos en el fondo tenían que tomar la decisión, sí o no. Nosotros teníamos que construir el escenario para poder tomar esa decisión. (Gabriel)

Toda essa **gestão do movimento** também foi caracterizada por distintas formas de **relação com as instituições, com a escola, com a direção**, pois os “liceos emblemáticos” tinham um poder de participação maior que os demais liceos pelo país dada a sua trajetória histórica, inclusive como lugar onde estudaram os ex-presidentes do país:

¿La relación con la dirección? o sea, habían **problemas**, pero nosotros podíamos conseguirnos una sala, a nosotros nos teníamos, éramos opositores a la dirección digamos, pero eso no quitaba que hubiese una relación institucional de alguna manera. O sea, el centro

de estudiantes está ahí y la dirección está allá, son dos cosas distintas pueden pelearse, pueden tener opiniones distintas, pero nosotros tenemos, podemos hacer reuniones, podemos invitar a gente, no había problema en ese, en ese sentido. Me acuerdo que entonces viene la, está ésta primera toma en el Benjamín Franklin, que ellos sí por ejemplo tenían muy mala relación con su dirección eh y luego viene una asamblea que no recuerdo quien tenía que organizarla, pero era alguien que no podía hacerlo en su liceo, como que tenía una restricción muy fuerte y era un liceo de la comuna de Santiago, lo que pasa es que como no era emblemático, la represión ahí era más fuerte, o sea el veto. Y hacemos la primera asamblea, o sea, esta asamblea la hacemos que no es la primera, pero, esta asamblea la hacemos en una plaza y ahí la discusión es: bueno ya, cuándo nos vamos a toma, los universitarios están marchando, está tal cosa pasando en tal parte, eh este gobierno es un gobierno terrible, cuándo nos movilizamos. (Gabriel)

Gabriel diz que foi estudar no Instituto Nacional para que pudesse ter mais oportunidades do que as que teria se se mantivesse na região onde nasceu, pois os colégios periféricos eram escolas muito precárias, muito ruins.

Por outro lado, a **produção político cultural do movimento e com o movimento** nas ocupações **na relação com as organizações não formais** era considerada o momento de conhecimento e de lazer, mas também de revisão das regras sociais:

Hicimos hartas cosas, hartas cosas chistosas, cosas divertidas eh. O sea, cosas que eran muy muy entretenidas... Cuándo hacíamos eventos masivos, eso era bakán. Que traíamos, todo el mundo quería ser solidario con la movilización, entonces uno traía la banda chilena del momento a tocar al liceo por ningún peso y era super divertido (risas) cachai como que tenías una banda como con 20 tipos y tú estabas así, sentado en tu patio escuchándolo, era una cuestión. Bueno se jugaba hartos a la pelota, eso era algo inevitable. Habían otras cosas que ya eh, no sé, o sea, se armaba harta fiesta dentro del liceo, eso fue interesante porque al principio del 2011, me acuerdo que eh había una cosa de super yo colectivo que decía: No a las drogas, No al alcohol, pero era super absurdo porque eh como que el super yo colectivo duraba lo que duraba la asamblea y a lo que se terminaba la asamblea la gente iba y se empezaba a fumar un caño, (risas) entonces sacaban, así una cerveza era una cuestión super, o sea yo nunca entendí cuál era el sentido de poner una norma que no se iba a cumplir. Y al principio yo era de la gente que decía: No, cumplamos la norma, pero ya a mediados, digamos tres meses después uno decía, pa qué. O sea, pa qué cachai, estai puro echando a perder la convivencia. El problema era que la convivencia se, se iba a estropear sí o sí, yo eso no lo sabía, pero eh no es posible convivir sin conflictos creo yo. (Gabriel)

Interessante observar que a análise sobre o conflito de que Gabriel fez, revelou que o conflito não era negado pelos secundaristas, como por exemplo, nas

situações de contradição dentro do próprio movimento:

Era común en la, en las tomas eh pedir plata a los transeúntes y eso de alguna manera mantiene financiándose constantemente la toma, eh pero comprenderás que 7 meses después pidiendo plata, entre medio, llegaban 100 pesos al administrador central digamos y todos los que se venían entre medio se quedaron con la plata, o sea el dinero se perdía. De hecho me acuerdo una vez, una cuestión que fue así ya el colmo de lo eh del descaro, un tipo que, que era super pobre, super, super pobre que se notaba que era muy pobre, eh (pausa) y el tipo tenía así como un MacBook nuevo (silencio) y la única (risas) o sea todos sabíamos de dónde venía esa plata, no teníamos que darle ni una vuelta era obvio y claro eso ya daba lo mismo en un momento, pero si había mucho destrozo. Yo no sé si eso es inevitable, cuando entré a la universidad me di cuenta que las tomas no eran todas destructivas, eh, pero había mucho, mucho destrozo, o sea me acuerdo que al final hacíamos eventos, al final de la toma hacíamos eventos para poder pagar, los gastos, los daños de la toma. Porque además hay un problema en la educación pública y es que si uno rompe una ventana esa ventana se demora como un mes, dos meses en arreglarse. (Gabriel)

Na **gestão do movimento** na mediação dos estudantes as incoerências do movimento apareciam nessa relação entre pedir melhorias x roubo de equipamentos e destruição da escola:

Si uno rompe 50 ventanas, entonces vas a estar un año entero sin ventana en el colegio y eso es un gran problema, y nosotros íbamos a volver a clases en algún momento el 2012 y no podíamos volver a clases con todo rayado, lleno de rayas, con... sin puertas, sin ventanas, eh me acuerdo que, hay una jornada de protesta que es genial así. Yo ese día, me acuerdo que, lo que pensé fue, oh estoy viviendo en la comuna de París (risas) esa fue mi sensación es que, me acuerdo que de hecho quemaron una, una tienda comercial que había sido hace poco eh acusada de fraude, una cosa así, entonces era como ya lo máximo de lo despreciable esa tienda comercial y ese día eh un grupo de estudiantes, yo sé quiénes eran, pero nunca voy a decir quienes fueron pero, entran a la sala y se roban todos los proyectores, los proyectores de la sala ehm, bueno y eso era un problema, o sea, habíamos, el 2009 estuvimos movilizados para pedir que nos mejoraran la infraestructura, y la mejoraron, no, la presidenta Bachelet se puso con un fondo, fue una de las últimas cosas que hizo antes de irse del gobierno y se pudo con mucha plata para el colegio y nos pusieron proyectores en todas las salas. (Gabriel)

Estas questões de **mediação nas relações internas** apareciam também *no papel das assembleias*, na relação com as diferenças ideológicas dentro do movimento, em especial, na atitude dos secundaristas mais radicais **na relação com as instituições, em especial, com a polícia**:

Y eso, eso también se traducía a un problema de, de convivencia que, que no era como que los problemas de convivencia fuéramos y

los resolviéramos en la asamblea, o sea, ahí yo aprendí que la lógica del amigo y el enemigo en última instancia supone la guerra como dice Carl Schmitt, eh digamos que lo aprendí a la mala y no me gusta la lógica del amigo y el enemigo. Porque claro, o sea, me acuerdo que una noche llegan, no sé si habrán venido curados o algo por el estilo, no me consta, pero llegan con piedras y palos a echarnos de la toma nuestros compañeros, una cuestión que no tiene ningún sentido. Yo me sentí pésimo ese día, me acuerdo que nos fuimos a una casa y yo lloraba y lloraba, lloraba, lloraba, lloraba... Ahora nosotros igual nos habíamos ganado eso, no en esa medida, no estoy diciendo que se justifique que no que nos fueran a golpear, pero, este problema de convivencia era entre un grupo más anarco y nosotros que éramos como de la institución del centro de estudiantes, tonteras. Eh y nosotros en un momento dijimos ustedes no entran más a la toma, porque ellos eran los principales responsables de los destrozos que tenía la toma entonces, ustedes no se van a hacer cargo de estos destrozos, ustedes van a seguir haciendo destrozos, no entran más a la toma. Eh...Claro también hubo algunos problemas con carabineros en ese tiempo, que, por ejemplo, nosotros teníamos vigilancia constante y estos cabros les gustaban eh las mechas, las molotov digamos, entonces nosotros les decíamos, ustedes salen a tirar molotov y la toma se acaba y no queremos que se acabe la toma ¿o sí? Y entonces había una especie de acuerdo que era todas esas cosas jugarlas desde la casa central de la Universidad de Chile que queda al lado, porque eh es más difícil desalojar la casa central de la Chile, dado que tiene autonomía universitaria, entonces la autonomía universitaria eh libra a la universidad de, de los desalojos, depende del rector de la universidad, la fuerza pública para poder hacer los desalojos, en cambio los liceos no tienen autonomía, están hiper subordinados a la autoridad, entonces éramos mucho más vulnerables que la casa central. Eh y bueno también porque en ese tiempo había un rollo bastante, no sé yo creo que lo mantengo, pero crítico con la violencia más organizada. (Gabriel)

Gabriel destacou a fragilidade dos colégios na relação com a falta de autonomia, como têm as Universidades em que a polícia não tem poder para entrar no Campus se não houver uma ordem do reitor. No caso das escolas, o que acaba sendo preocupante para os secundaristas era a exposição às situações de violência, fossem físicas e/ou simbólicas.

Entre as formas de violência simbólica, Gabriel descreveu ***nas relações com a escola e com o governo*** como se deu a negociação para dar continuidade ao ano letivo após 7 meses de ocupação em que a oferta do Ministério era a aprovação dos secundaristas naquele ano:

Estuvimos 7 meses en toma, me acuerdo ese año. Sí y por eso repetí un año, entonces estuve más años en la secundaria de los que corresponde, eh, porque nadie pasa de curso con tres meses de clases. O sea, hubo gente que pasó porque el Mineduc ese año habilitó un, como un, una especie de programa especial para que la

gente pudiera pasar de curso rápidamente, entonces era una decisión y con mis amigos decidimos eso, entonces decidimos no... decidimos repetir. Entonces claro, creo que yo me involucré harto en estas cosas, en parte también porque personalmente creo que era algo que, lo que le daba sentido a todo lo demás. (Gabriel)

6.2 BRASIL

6.2.1 O movimento no Brasil: 2015-2016

Douglas Alves do Santos foi representante da escola nas Assembleias centrais de 2015. Nasceu no ano de 2000. Estudou em escola pública, na Escola Estadual Diadema, conhecida como EE Diadema, na cidade de Diadema, localizada na Grande São Paulo dos 7 aos 17 anos. Participou do movimento de reorganização em 2015 quando tinha 15 anos. Sem participação política anterior e nem posterior ao MES. Foi estudar o curso de graduação em Moda, na Universidade Federal do Ceará.

Amanda dos Santos Melo foi representante da escola nas Assembleias centrais de 2015. Nasceu em 1997. Estudou o Ensino Médio na EE Emygdio de Barros, no bairro do Jardim Bonfiglioli, zona oeste da cidade de São Paulo. Participou do movimento secundarista quando tinha 18 anos. Sem participação política anterior, continuou a militância no movimento estudantil na Universidade como independente, sem estar atrelada a partidos políticos. Foi estudar o curso de graduação em Ciências Sociais, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP de Bauru.

Bárbara Miranda foi representante da escola nas Assembleias centrais em 2015. Nasceu em 2000. Estudou o Ensino Médio na EE Emygdio de Barros, no bairro do Jardim Bonfiglioli, entre os anos de 2015 e 2016 e depois, “foi transferida” para a EE Fernão Dias Paes, ambos na zona oeste da cidade de São Paulo, concluindo o Ensino Médio em 2017. Participou do movimento secundarista de reorganização e do movimento contra a PEC 55 e Reforma do Ensino Médio quando tinha 15 anos e 16 anos, respectivamente. Foi estudar o curso de graduação em Publicidade, na Universidade Nove de Julho. Como a universidade é privada, conseguiu inserção em função do PROUNI. Solicitou que este dado fosse muito bem reforçado. Afirmou-se como mulher negra e lésbica. Sem participação política anterior e nem posterior ao MES.

Todos foram secundaristas no Estado de São Paulo entre os anos de 2014 e

2017.

Douglas contou-nos sobre a falta de experiência política anterior e sobre o lugar que ocupava no movimento:

Não gostamos de dizer que a gente é liderança, mas é tipo... se participar nas assembleias representando a escola... é a gente foi liderança. (Douglas)

Essa reflexão sobre a ideia de ser liderança foi uma lógica presente no movimento, com um duplo papel: além de procurar construir uma relação mais horizontal entre lideranças e base, essa forma organizativa se abriu como possibilidade de proteção dos líderes das diversas situações de violência comumente enfrentadas pelos movimentos sociais, muito embora nem sempre esta proteção tenha sido garantida dadas as relações autoritárias com o Estado.

Douglas revelou-nos que um dia chegou na escola e recebeu a notícia da reorganização:

Quando o governador anunciou a reorganização das 94 escolas, eu era estudante na EE Diadema que era uma escola super conceituada na cidade. Eu estudava lá desde a primeira série... Eu estudei 10 anos na escola, nessa escola e um dia a gente tava em aula e um professor veio e contou que o governo do Estado tinha informado que iam fechar as escolas. Aí a gente procurou a diretora, a diretoria, ninguém deu atenção. A gente começou a fazer passeata e a ocupação das escolas não foi nossa primeira alternativa. Foi porque a gente já tinha esgotado todas as outras, foi pra tentar ver se conseguia fazer alguma coisa. (Douglas)

Ao apresentar aqui os motivos que levaram ao movimento, Douglas destacou **as relações com as instituições, com o Estado**. Primeiro, a notícia a respeito da reorganização chegou por meio da **relação com a escola, com o professor** e surpresos, os estudantes passaram a procurar por informação **com a diretora** da escola e com a **diretoria de ensino**. Sem nenhuma explicação clara a cerca do que era e de como seria a reorganização, os estudantes procuraram apoio **nas relações com as instituições de representação tradicionais, os sindicatos**:

Porque quando a gente soube da reorganização, meio que tipo a gente procurou ajuda dos sindicatos e ninguém deu muito bola pra gente, para o que a gente falava. Daí que quando a gente ocupou e os caras tentaram tomar a frente a gente não quis. A gente ocupou porque tipo não tinha nenhuma instituição que nos ouvisse. Daí que depois, a gente foi autônomo. A gente aceitou apoio, mas não participação. (Douglas)

Sem esclarecimentos e sem representação de nenhum lado, os

secundaristas mudaram de estratégia **na gestão do movimento, na tomada de decisão** e resolveram fazer passeatas locais. Conforme se desenrolavam as **relações com o Estado, com o governo**, a **comunicação online** contribuiu para a que as ocupações começassem, em especial, com o auxílio da comunicação por meio do **WhatsApp**:

A gente tinha um grupo de estudantes no WhatsApp e um dia a gente tava na manifestação e começou a rolar essa ideia de ocupar. Não foi nada muito planejado. E sei que fomos os primeiros, mas no dia seguinte já tinha escola ocupada e em um mês, mais de 200. (Douglas)

Douglas reafirmou que o fato da EE Diadema ter sido a primeira escola a iniciar a ocupação como uma mera coincidência. Esclareceu que o início das ocupações poderia ter ocorrido em qualquer outro lugar. A mesma coisa ele disse quando participou do documentário *Isso aqui vai virar o Chile!* de Carlos Pronzato (2015). No filme, ele revelou que a EE Diadema ocupou à noite e às 6 da manhã do dia seguinte, os secundaristas da EE Fernão Dias Paes ocuparam a escola.

As **relações com a comunicação, com as redes sociais**, começaram a aparecer. O **WhatsApp**, aplicativo para celulares com o objetivo de troca de informações por mensagens de texto e áudio, passou a ser usado pelo movimento. Os secundaristas se organizaram formando grupos no **WhatsApp** e também se comunicando por outra rede social, o **Facebook**:

A gente tinha visto que no Mal Educado, uma página no Facebook que tinha na época que eles publicaram um Manual do Chile de ocupação das escolas. E a gente meio que foi seguindo. (Douglas)

Douglas contou-nos que a chegada da informação contribuiu para a **gestão do movimento na tomada de decisão**. O acesso aos celulares e à internet permitiu o uso das redes sociais. O Mal Educado ao qual Douglas se referiu, revelava como se davam as **relações com as organizações não formais**, em especial, **com os coletivos** cuja forma de interação com a sociedade se dava por meio da criação de sítios ativos online. O Mal Educado é um coletivo de apoio à luta e à organização estudantil criado em 2013. (MANUAL, 2018). Nele, foi traduzido e publicado o *Manual de Ocupação das Escolas*, referência dos estudantes nas ocupações, como disse Douglas. Na página do coletivo publicada em 26 de outubro de 2015, encontra-se a seguinte apresentação do Manual que segue anexado à publicação:

COMO OCUPAR UM COLÉGIO?

Manual escrito por estudantes do Chile e da Argentina explica como organizar a ocupação de uma escola. A experiência dos nossos hermanos é um exemplo para a luta dos estudantes em São Paulo: se o Alckmin quer fechar, vamos ocupar!

[#NãoFecheMinhaEscola](#) [#SeFecharVamosOcupar](#) (MANUAL, 2018)

Nas oito páginas do *Manual* constavam: o plano de ação; a organização da ocupação, com as comissões básicas que segundo o Manual, não devem faltar: comida, segurança, imprensa, informação, limpeza, relações externas (para evitar inclusive apropriação da luta pelas instituições); assembleias e atividades.

Diário de campo:

Durante reunião com o professor Oscar Aguilera na Universidad de Chile em março de 2020, o professor destacou que por meio de encontros presenciais internacionais, o movimento anarquista destacou as ocupações como uma importante ação coletiva. Esses encontros internacionais dos jovens anarquistas contribuiu também para a circulação da informação, utilizando de dois repertórios já conhecidos na história dos partidos e movimentos sociais: o próprio encontro internacional e a ocupação de espaços públicos. Anarquistas do Chile foram para a Argentina. E nessa circulação pode ter permitido a anarquistas de diversos lugares, inclusive do Brasil, um contato anterior com o material.

Voltando à entrevista com Douglas, este revelou sua experiência política anterior ao movimento e a de sua família:

Não, eu não tinha nenhuma [experiência política anterior] e meu pai é metalúrgico, é afiliado do sindicato tal, mas não tem nenhuma atuação. A gente em geral não tinha, daí que foi o interessante pro bem e pro mal porque a gente tinha que agir rápido, não tinha muito tempo, a gente levava um assunto pra assembleia geral, votava e já fazia. Tipo porque tinha que lidar com a polícia batendo na porta, a diretora, um monte de gente e tinha que decidir rápido. (Douglas)

Sem trajetória pessoal e familiar de participação política, Douglas revela que a experiência vivida no aqui e agora era a impulsionadora para a ação dada a ameaça iminente: a polícia. E essa ameaça revela como eram as **relações com as instituições do Estado, com a escola (a diretora, professores) e com a polícia e as relações com os familiares de outros estudantes:**

Foi tensa [a relação com a polícia]. A polícia baixava, queria entrar na escola. Era chamada pela diretora, pelos professores, até por pais. Eu não gosto muito de falar das famílias, mas teve um dia que a diretora baixou na escola com um ônibus cheio de pais que queriam que a gente desocupasse a escola. Um pai veio falando que queria

que a gente desocupasse. Daí que eu falei pra ele que a consciência coletiva dele era diferente da nossa, que a gente tava ali por causa do fechamento da escola, que o filho dele não ia poder continuar estudando no ano que vem... Ele me disse que queria que o filho dele estudasse agora! Aí nessa eu disse, que então, sinto muito... (Douglas)

Para garantir a retomada da escola pelas autoridades e o retorno dos estudantes ao dia a dia escolar, o recurso da “educação” e da “família” foi recorrer à “segurança”. As instituições da Modernidade na América Latina se articulando para oferecer direito tirando direito através da violência em uma clara relação de poder exercida contra os secundaristas que ocupavam a escola.

A consciência coletiva apareceu no discurso de Douglas como um fenômeno que articula sua ação em um processo reflexivo, dialógico. A lógica presente em sua racionalidade era a da presença de coletividade que procurava estabelecer um diálogo com o pai, reconhecendo o direito que o próprio filho deste tinha de estudar. Porém, a lógica do pai era a do individualismo, daí a divergência no calor da luta inviabilizar o diálogo.

Refletindo a respeito desses enfrentamentos nas situações mais intensas de conflito, Douglas falou dos adultos, ***das relações com o Estado, em especial, com a Secretaria de Educação*** do Governo do Estado:

A gente ouvia cada coisa absurda dos adultos! Tipo a gente devia estar sendo protegido, tipo a gente era um bando de criança de 14, 15 anos e tava ali lutando pela educação, lutando pra não fechar nossa escola, que a gente tinha o maior carinho entre a gente, afinal a gente estudava há um tempão lá e a secretaria queria desfazer isso. (Douglas)

A lógica presente no discurso remete à violação da garantia de direitos presente na Constituição Federal do Brasil, de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, de 1990. A divulgação do ECA em diferentes instâncias institucionais ao longo dos anos levou a um conhecimento do conceito do sujeito de direitos que determina os responsáveis legais pelas crianças e adolescentes através de medidas protetivas e as medidas socioeducativas, no caso das infrações. O ECA veio a substituir a legislação anterior criada durante a ditadura, o Código de Menores que previa medidas punitivas sem a garantia de direitos. Assim, o mesmo Estado que deveria garantir o direito à educação e a proteção aos adolescentes é o mesmo que os retira, construindo uma política em que as relações de poder se manifestam articuladas por uma lógica discursiva da violência verbal como lembra bem Douglas:

“A gente ouvia cada coisa absurda dos adultos!” sic como também na brutalidade policial.

Isso revelava que a existência do direito não significava que ele fosse garantido. Múltiplas violações de direito remetiam à construção de relações estruturais baseadas em relações de poder que no caso latino-americano tem uma longa trajetória de existência, sendo o Estado representante de determinados grupos em detrimento de outros, ou seja, das elites.

Em outro momento, Douglas falou-nos da ***relação com as instituições do Estado, com a justiça e com a escola (direção)***:

Até a justiça foi acionada pra gente desocupar, tinha diretora querendo processar a gente... (Douglas)

Aqui novamente as instituições se articularam para garantir o direito dos estudantes voltarem a estudar, porém a contradição se dava exatamente na dúvida a respeito do local onde os estudantes voltariam a estudar se a escola fosse fechada. A lógica subjacente tinha relação com a compreensão da reorganização. As escolas fechadas seriam municipalizadas e geridas por Organizações sociais, organizações da sociedade civil que mantinham estreitas relações com o Estado, mas também com o mercado. Enquanto estas recebiam repasse de verbas públicas para a execução de serviços, os grandes empresários tinham incentivos fiscais para investir nesse tipo de organização (GREGÓRIO, 2015).

Para enfrentar essa lógica da reorganização que continha uma ideia de desterritorialização, o movimento secundarista construiu uma lógica de contrapoder baseada na ocupação das escolas, que levava em consideração justamente as relações com o território:

Então, a gente quando decidiu ocupar, a questão era essa da gente ocupar perto de casa justamente pra mostrar que a gente tava falando da escola perto da casa da gente, que tinha os vizinhos que conheciam a gente, o comércio, tal. Tinha os adultos que conheciam a gente, os professores que davam apoio, era perto da casa da gente pra mostrar que a gente tava fazendo uma coisa pela comunidade. (Douglas)

Assim, ocupando o local onde eram conhecidos, articulando o apoio nas redes locais, os secundaristas construíram uma relação entre o local e o regional (o Estado de São Paulo). Castells (2009; 2013) destaca que um dos aspectos que caracterizam o contrapoder e a força dos movimentos sociais do século XXI é sua capacidade de articulação entre as redes locais e globais e que o uso das

tecnologias de comunicação e informação têm papel vital nesse processo.

Ainda sobre o apoio, Douglas destacou **a relação com o Estado, com a escola (professores, direção), polícia e família e a relação com as instituições de representação tradicionais:**

A gente tinha o apoio de alguns professores, tipo lá na escola, quatro apoiavam a gente, mas não era de vir e ficar, era de estar mais à distância, não era ocupando. A maioria dos professores não apoiou. E a gente não tinha nenhuma relação com sindicato ou partido ou a UBES. A gente teve muita desconfiança dos adultos porque a gente era um bando de criança que tava ali lutando por um direito nosso, pra nossa escola não fechar e tinha que lidar com a polícia, a direção, a diretoria, os professores, a família, jornalistas livres... A gente tinha o apoio de poucos adultos, alguns pais ajudavam, teve até pai que dormiu na escola pra proteger o filho, tal, mas teve pai que não apoiou o movimento, depois botou até o filho pra fora tal! Meu pai mesmo, no começo não me apoiou e só depois é que eu disse que eu ia ocupar com o apoio deles ou não é que eles resolveram me apoiar. Na escola, os professores e a diretora chamavam a polícia pra vir retirar a gente. Era tenso...(Douglas)

A desconfiança apareceu para destacar como a representação dos adultos era: “tensa”! Douglas destacou a violação de direitos por um lado, falou que precisou administrar diferentes situações, entre elas a **relação com a mídia alternativa**, como a presença dos *Jornalistas Livres*, organização independente que surgiu para comunicar inúmeras violações aos direitos humanos. A própria mídia hegemônica veiculou informações a respeito das violações de direitos.

A inexperiência apresentava-se como uma marca possível nessa tensão na interação com a rede de apoio, como ele mesmo disse, não ter experiência foi “para o bem e para o mal” (Douglas).

Ainda a respeito do apoio, das redes, Douglas fala da **relação com organizações não formais, com os movimentos:**

Durante as ocupações, a gente teve contato com o movimento anarquista e outros mais autonomistas que nos procuraram e deram apoio e hoje eu tenho contato, mas nada de participação. (Douglas)

Uma das coisas das quais Douglas estranhava, relacionava-se à lógica presente no discurso de alguns apoiadores:

O mais maluco é que a gente tava ali, um bando de criança lutando pra escola não fechar e vinha uns caras e chamavam a gente de herói tal e a gente não era nada disso. A gente era estudante querendo que a escola que a gente sempre conheceu ficasse aberta. Não dava pra acreditar que os adultos que tinham que proteger a gente eram os que chamavam a polícia, não apoiavam a gente pra escola não fechar, pra gente continuar estudando, era direito

nosso...(Douglas)

A presença do herói na lógica discursiva gerou incômodo em Douglas. Eles eram estudantes e não heróis. Eles lutavam para a escola não fechar, para a garantia de um direito. Essa luta se fazia por uma apresentação no espaço público para visibilizar essa lógica, presente na ocupação da escola. a lógica do herói parecia descaracterizar o lugar do estudante, invisibilizando mais uma vez os secundaristas.

Após o fim da ocupação, Douglas descreveu como ficaram as **relações com a escola e as relações com a polícia**:

Depois que as aulas voltaram foi muito tenso, tipo uma guerra fria porque os professores que apoiaram a gente sofreram medidas administrativas e olha que eles nem ocuparam nem nada! A gente sabia quem apoiava a gente quem era contra. Teve professor que nem voltou a dar aula, tipo vinha, fazia chamada, saía da sala e só voltava no final. A diretoria divulgou nossos dados, a polícia ficava atrás da gente por meses. Eu mesmo, a polícia ficou na porta da minha casa por três meses depois. Como que eles tinham nossos dados, nossas informações? E processo, tinha família de aluno sendo processada porque a gente era menor de idade. (Douglas)

[O sentimento com o fim da ocupação] era frustração. A gente lutava pra nossa escola ficar aberta, pelo direito a ter educação e os adultos que estavam ali, que tinham que proteger a gente não faziam isso. Teve família que botou o filho pra fora de casa tipo aqui você não entra mais. A gente não era nenhum revolucionário ou bandido, a gente era estudante querendo escola. E depois que as ocupações acabaram a gente ficou muito frustrado porque a reorganização foi rolando e teve a PEC da reforma do Ensino Médio tal e assim, o movimento teve sucesso porque a gente conseguiu juntos ocupar a escola rápido, mas a gente quando voltou, muitos secundaristas ficaram doente com ansiedade, depressão, tal. E teve muita gente que era procurado pra participar da política, tal. Eu mesmo depois que eu entrei na Universidade eles me chamaram pra fazer parte da UNE tal, mas eu não quis porque eles eram que nem o senado, a câmara, a liderança faz reunião com todos, voto, daí vai pra outra instância e tem documento e assina. Tudo muito burocrático e eu não me identifico com isso. (Douglas)

O fim das ocupações marcou um retorno para a realidade marcado pela frustração, pela reação dos adultos frente aos jovens como também da continuidade da reorganização. A lógica presente era a da existência permanente do conflito que passava tanto pela lógica da invisibilização estudante, de não ser nenhum “revolucionário nem bandido”.

Por outro lado, o adoecimento psíquico... Tensão, frustração, reorganização retomada, múltiplas violações de direitos, invisibilização e... solidão. Não era mais o

movimento, era para além do retorno da mesmice, era reconstruir um cotidiano na solidão...

E completando, outro aspecto destacado dizia respeito às **relações interpessoais, com os amigos** da ocupação:

Tenho com alguns. Muitos eu perdi o contato por conta do que cada um foi fazer, muitos saíram de São Paulo, como eu, porque foi estudar ou por medo da perseguição tal. (Douglas)

Para não cair no argumento da naturalização dos acontecimentos, no “parece que tudo veio ajudar”, destacamos que as relações foram construídas na América Latina sob uma estrutura de poder hierárquica e violenta, iniciada com a colonização, vivida ao longo da história, reproduzida nas instituições no cotidiano das cidades latino-americanas, principalmente, em suas periferias. Diadema é uma cidade pertencente à região metropolitana de São Paulo, considerada uma cidade dormitório, ou seja, como cidade cuja a aquisição ou aluguel de um imóvel é mais barata e o trabalho se localiza em outra cidade. Apesar do comércio e dos serviços terem assumido um lugar importante nessas cidades, ela ainda apresenta traços dessa característica.

Já em São Paulo, Amanda e Bárbara estudaram o Ensino Médio na EE Emydio de Barros, escola da periferia de São Paulo, localizada em um bairro da zona oeste da cidade.

Amanda contou-nos que a informação a respeito da reorganização chegou para os secundaristas por meio da mídia hegemônica. Ela descreveu que dadas as notícias midiáticas veiculadas tradicionalmente a respeito da boa qualidade da infraestrutura das escolas, levava os estudantes a terem uma **relação com a mídia hegemônica** pautada no descrédito, levando-os a desconsiderar a informação a respeito da reorganização. A notícia só foi levada a sério quando o assunto foi abordado em aula nas **relações com o professor** de Sociologia:

E aí, na época das ocupações, eu tinha 18 anos, tinha acabado de fazer 18 anos. O Emydio ele ocupou no dia 22 de novembro de 2015, é... a gente ficou sabendo da reorganização pela televisão, é..., só que aí ninguém botou muita fé, assim, que ia acontecer, porque acontecia um monte de coisa na televisão, eles falavam tanta coisa na televisão que, na verdade, não acontecia na vida real, então ninguém acreditou que ia acontecer mesmo, até porque antes tinha um comercial também do Ministério da Educação falando que tinha uns tablets na escola, alguma coisa assim, e a gente até tirava sarro porque, tipo, passava na televisão, mas ninguém tinha essas coisas na vida real, né. Aí a gente não acreditou. Aí começou a ter vários

atos, assim, e alguns alunos foram, eu não fui, era dos professores, na época, em 2015, aí o professor de Sociologia passou pra gente uma atividade falando da reorganização que já teve antes da Rose Neubauer. E era uma reportagem, na verdade, da *Folha de S. Paulo* falando dessa reorganização que já teve, que separou a educação a cargo do município, a educação a cargo do estado, né, dividiu o Ensino Fundamental e o Médio, e ele passou essa reportagem que tinha três perguntas. Aí tava perguntando: você acha que essa reorganização foi boa ou ruim? Você acha que a *Folha de S. Paulo* tem algum interesse em defender isso? Você acha que essa matéria é neutra? Enfim, a gente fez essa atividade na aula de Sociologia e começou a pensar um pouco mais. (Amanda)

Amanda referia-se aqui ao processo de municipalização do ensino público que foi iniciado nos anos de 1990, quando as escolas públicas ficavam sob a responsabilidade do governo do Estado. A partir daquele momento, as escolas de Ensino Fundamental ficaram a cargo do município e o Ensino Médio continuou sob a responsabilidade do governo do Estado, salvo algumas exceções. No Estado de São Paulo, a Secretária de Educação Rose Neubauer esteve à frente desse processo.

Amanda falou do início das ocupações e como ***as relações interpessoais, com os familiares e com os amigos*** na relação com o território, marcaram o reconhecimento mútuo, bem como foi possibilitado o acesso às informações por meio das ***relações com a comunicação offline e online*** do movimento:

Aí ocupou a primeira escola, aí quando ocupou a primeira escola, passou na televisão também e a gente já foi no outro dia pra escola já meio que diferente. Só que, até então, a gente não acreditava que podia acontecer ali no Emygdio. Aí foi passando o tempo e a gente continuou meio que sem saber, assim, o que fazer. Foi ocupando outras escolas e a gente começou a ir nos atos, a gente teve contato com os panfletos, as cartilhas de como ocupar uma escola, como fazer uma assembleia estudantil, e aí ocupou o Fernão Dias, que eu não lembro o dia, a escola Fernão. E aí a gente tinha muito amigo lá, ou era amigo, ou era primo, ou era alguém que morava perto porque as escolas do Ensino Fundamental que tem aqui na Zona Oeste, né, nessa região, elas distribuem os alunos, então a gente tinha muita gente que mora aqui no Rio Pequeno, nessa região, que fez o Fundamental com a gente, que, no Ensino Médio, foi realocado pro Fernão.

E aí a gente ia na ocupação do Fernão no começo. No primeiro dia, ficou todo mundo do lado de fora, a polícia cercou e tal e aí a gente foi depois pra escola também e começou a falar: “A gente tem que ocupar o Emygdio também”. (Amanda)

As relações com as instituições do Estado, com a polícia apareceram logo no primeiro dia de ocupação, ao mesmo tempo que as ***relações com o governo*** foram assumindo diversos enfrentamentos, como o boicote ao SARESP:

Aí que começou, daí que nasceu, mais ou menos, a ideia de ocupar a escola também. E ia ter o SARESP, né. Aí a gente... ia ter o SARESP na outra semana, então dia 22 foi um domingo, eu acho, e daí nossa intenção era ocupar a escola, assim, pra boicotar o SARESP, antes do SARESP. (Amanda)

A ocupação como boicote ao sistema de avaliação funcionou também como uma forma de manifestação de resistência, de uma forma simbólica de construção de significados de contrapoder. A ocupação foi comunicação também.

A **gestão do movimento** estabeleceu **relações com a comunicação online, com as redes sociais (WhatsApp)** tentando inicialmente articular ações conjuntas e que precisaram ser redefinidas, passando à **comunicação offline**, por meio das **Assembleias**:

Então, aí a gente criou um grupo no *WhatsApp*, com mais de 200... Tinha uns 200 alunos do Emygdio, tinha muita gente e aí nesse grupo a gente começou a lançar a ideia, assim, de ocupar, mas esse grupo, na verdade, não serviu, assim, para a gente decidir ou não a ocupação porque ficava... ficou muito bagunçado, assim, não tinha como a gente articular nada num grupo do *WhatsApp*. Aí nesse grupo, hoje em dia, eu olhando pra trás e vendo isso, eu falo: “Nossa, que ideia a ver, né... Fazer um grupo no Whats pra fazer uma mobilização, não tem prática nenhuma”, mas foi o jeito que a gente na época, né... A gente não tinha Signal, esses aplicativos, nada disso, assim, para se organizar.

Aí nesse grupo, como tava, óbvio, muita bagunça, muita gente falando e não dava nem tempo de ler todas as mensagens, a gente combinou uma reunião presencial, na Praça Elis Regina. Aí a gente pegou e falou assim: “Vamo’ fazer presencialmente porque aí cada um fala de uma vez, a gente vota, não tem como votar pelo *WhatsApp*, tal, vamo fazer essa reunião na Praça Elis Regina, no dia 21, tal horas”. Aí a gente foi nessa reunião e aí de 200 pessoas, apareceram oito estudantes lá na Praça Elis Regina. Aí, alguns professores, enfim, e apareceu aquele... Um menino avulso (risos)... Apareceu um moço que era da USP, eu não lembro o nome dele, que tinha ficado preso na época de uma ocupação de reitoria da USP, e ele ajudou a gente também. (Amanda)

Amanda destacou que a **gestão do movimento** construiu na **tomada de decisão** a partir de 8 pessoas pela ocupação da escola aliada à **relação com a Universidade, com os universitários**, uma vez que a Universidade de São Paulo, a USP, fica em um bairro próximo à escola. A ocupação da Reitoria da USP pelos universitários aconteceu no ano de 2007:

Aí, nessa reunião que só apareceram oito estudantes, a gente viu que não tinha como a gente fazer uma reunião presencial com mais de 100 estudantes, com uma quantidade massiva de estudantes se não fosse dentro da escola. Só que, ao mesmo tempo, a diretoria da escola era muito autoritária, sempre foi muito autoritária e a gente falou: “Então, oito estudantes não é um número legítimo que a gente considerou para ocupar a escola, mas, ao mesmo tempo, pra gente conseguir ter um momento político e conversar, se articular, a gente precisava ocupar a escola”. Aí, isso é a impressão que eu tenho

também um pouco hoje, né. Na época, a gente pensava mais em: “Vamo ocupar mesmo e aí depois a gente faz uma assembleia”. Hoje eu vejo que, no final, foi por causa do autoritarismo da direção que fez a gente ter que tomar essa decisão de ocupar com oito pessoas pra forçar esse momento político. E aí foi isso que a gente fez. A gente ocupa a escola em oito, e aí já ocupa e já vai descendo todas as carteiras da sala de aula pra forçar essa primeira assembleia, porque não tinha como a gente fazer uma assembleia se a escola não estivesse ocupada, e aí a gente já ocupa sabendo que, se nessa assembleia a gente podia ser massacrado, a gente podia não ter voz, os alunos poderiam não querer entrar pra essa primeira assembleia, a gente poderia ficar os oito sozinhos do lado de dentro, mas, no final, não, os alunos quiseram entrar, a gente só deixou entrar alunos e a gente teve essa primeira assembleia, onde a gente expôs por que a gente tinha feito a ocupação e a gente falou que, caso necessário, caso a maioria ali presente fossem contrários à ocupação, a gente ia desocupar o prédio porque a gente fez aquilo já com, em oito pessoas, acho que não tinha nem força política, assim, pra gente manter em oito. (Amanda)

A **gestão do movimento** optou pelo risco em ocupar com 8 secundaristas, buscando legitimidade para a ocupação posteriormente por meio da **assembleia**, o que revelava **as relações com a comunicação offline**. Na **Assembleia** foi discutida a oferta de nota que uma parte dos professores ofereceu aos alunos para que fizessem a prova do SARESP, revelando como se davam em parte as **relações com os professores**:

Aí, quando a gente fez a votação, aí teve muita discussão nessa assembleia, muita gente falando do SARESP, que queria fazer o SARESP porque senão ia repetir de ano, muita gente falando que o professor, os professores tavam dando ponto pra quem não faltasse no SARESP, tal, só que aí enquanto as pessoas tavam falando isso, a gente descobriu que era ilegal os professores fazerem isso. Aí quando a gente falou que era ilegal, muita gente ficou indignada, então, a raiva que eles estavam da gente que tinha ocupado, tinha impedido eles de fazer o SARESP, na teoria, né, na prática, eles ficaram com raiva dos professores que enganaram eles e ofereceram esse ponto na média, sendo que era ilegal. Aí, teve a primeira votação, assim, e aí votou que era pra escola ficar ocupada mesmo assim. (Amanda)

O abuso do poder dos professores foi reconhecido pelos secundaristas e impulsionou a decisão pela manutenção e boicote do SARESP. A informação sobre a ilegalidade da ação dos professores chegou durante a realização da **Assembleia**, de modo que pudemos inferir a importância da **relação com a comunicação offline** como espaço para legitimar a ocupação e a representação dos estudantes:

Tinha uma menina lá, porque tinha... Foram oito os estudantes, aí foram mais duas estudantes do Fernão, eu não lembro, ou de outra escola, ajudar a gente. E aí nisso apareceu mais uma outra menina,

que é a Alice, que ela era de uma escola particular, ela era da Escola da Vila, que fica no Butantã, tem uma pedagogia construtivista, enfim, ela tava lá essa menina e aí

Mas, no final, não gerou muita coisa assim. Aí depois dessa primeira assembleia, foi questionado sobre os períodos da tarde e da noite, porque é uma escola que funciona nos três períodos, aí a gente falou: “De fato, a gente não pode deliberar essa assembleia só com o período matutino, apesar do número grande de alunos ali presente”. Então, na época, a gente considerou que aquela assembleia era legítima, mas não completamente, né, para decidir manter a ocupação. Aí, depois que a gente deliberou que o período da manhã era 100% favorável, aí a gente fala para os alunos que quiserem compor a ocupação permanecerem ali e os que quiserem, os que não tinham o interesse de compor a ocupação podiam sair da escola, porque aquele momento, pós-assembleia, era pra gente discutir quem tinha interesse em compor a ocupação conseguir dividir algumas tarefas, conseguir conversar melhor, enfim, antes da próxima assembleia, e até organizar as coisas para a assembleia do período da tarde. Aí no período da tarde teve outra assembleia, só que é o Ensino Fundamental, né, então, né, não entraram muitos alunos, entrou um pessoal assim do 9º ano mais e do 5º ano e do 6º ano, acho que ninguém, mas aí a gente fez uma assembleia também...que também se posicionou favorável assim à ocupação, e no período da noite, também. E aí durante... Só a assembleia da manhã, na verdade, ela discutiu mais qual é a legitimidade da ocupação, se ela podia se manter ou não, o que, o porquê a gente tava fazendo ali, o que era a reorganização, enquanto a assembleia da tarde e a assembleia da noite não discutiram tanto isso assim. Acho que o pessoal já foi pra..., porque de manhã as pessoas que foram nessa primeira assembleia, elas não sabiam que a escola estava ocupada, então elas foram, foi um momento, um debate mais esclarecedor, eu acho, assim, pras pessoas, de, não sei, de as pessoas entenderem. E à tarde e à noite, as pessoas já tinham ficado sabendo que a escola tava ocupada, então apareceu lá mais pessoas que... Quem era contrário, acabou nem indo pra falar alguma coisa... (Amanda)

O impacto gerado pelas ocupações levou ao governo do Estado a cancelar o SARESP em 2015.

Além da **gestão do movimento** construir a legitimidade do movimento **nas Assembleias** a partir das **relações com a comunicação offline**, aquele espaço servia para a **mediação nas relações internas**, local onde foram construídas as regras de convivência:

E aí, à tarde, a gente começou a discutir outras questões, como, por exemplo, se seria ou não permitido usar ou não droga dentro da escola, e aí teve esse debate. E aí tinha, ficou uns grupos meio que divididos assim: “Não, isso é muito errado, a gente não pode não fazer isso porque o caseiro vai saber, e aí não vai legitimar, não vai ter legitimidade nenhuma” e pessoas falando, tipo: “Não, é isso mesmo, tem que usar drogas mesmo, porque é correto, vocês estão

sendo moralistas”. E no Emygdio tinha meio que essa divisão, tinha uns meninos que eram meio punks, né ... que ficaram desse lado, falando que quem tivesse contra era moralista, e tinha o outro pessoal, que era um pessoal mais do funk, assim, que falou que tava falando que não podia, mas, ao mesmo tempo, eles faziam isso na escola quando a diretora tava lá... Aí a gente ficou... Olha... Aí no final, a gente decidiu que poderia fazer isso, usar, né, só que não perto do caseiro, na área externa da escola, e aí com esse cuidado, assim, de as pessoas não verem, né, que, na verdade, já era o mesmo cuidado que a gente já tinha, né, quando a diretora tava lá. Então (risos), acabou que não mudou muita coisa, mas foi um debate também que aconteceu, assim, nesses primeiros dias. (Amanda)

A presença do debate era vivida no dia a dia da ocupação principalmente através da assembleia. A assembleia desempenhou um papel de mídia radical alternativa, onde por meio dela era possível construir uma outra sociabilidade em que a representação, a legitimidade, a informação e a formação se fizeram presentes. (DOWNING, 2004).

As comissões básicas contribuíram para ressignificar a divisão sexual das tarefas em função da segurança a partir das **relações com a mídia hegemônica e com a polícia** bem como do interesse na execução da tarefa:

Então, entre a gente, a gente se organizava fazendo as assembleias, num primeiro momento. Num primeiro momento, na verdade, quase tudo era decidido na assembleia. Só que aí depois a gente tudo, tipo, a gente ia fazer, ia dividir em grupos pra organizar melhor, né. Assim, teve até um menino do Fernão, assim, que ele ficou bem conhecido na época, o Heudes, ele tinha dread, enfim, ele chegou a aparecer na capa da *Veja* como uma das lideranças assim e, tipo, ele ficou muito, muito mal porque pra gente era ruim, assim, ser visto como uma liderança porque você ficava marcado pela polícia, você ficava marcado pela direção da escola, pela mídia, não fazia sentido. Se você fosse arrumar um emprego, querendo ou não, era um movimento, assim, de meio que rebelião, então não era legal, assim, ter o rosto tão marcado, né. E aí a gente precisava rotativizar essa função, né, e aí os meninos, ao mesmo tempo, não queriam ficar na cozinha, não queriam ficar ali e aí a gente teve que entrar em atrito pra explicar pra eles que eles também tinham que fazer aquela função de fazer comida, lavar louça, enfim, no final, dos primeiros meninos que foram entrando na cozinha, de forma sem ter muito atrito, foram os meninos LGBTs, aí depois os punks também... E aí depois os outros foram entrando conforme as discussões, né, porque a gente também não sabia fazer a comida, tipo. Uma coisa é fazer a comida pra cinco pessoas da minha família, outra coisa é pegar um fogão industrial, com uma panela de mais de 30 litros para fazer comida. Ninguém sabia, a gente tava aprendendo ali. Aí, no final, a gente foi conseguindo rotativizar essas funções de uma forma mais, né, mais natural, tipo, meu, hoje eu não tô a fim de cozinhar, tipo, então eu ia lá no portão, com o pessoal da segurança e falava tipo: “Você pode ficar lá hoje?”. E o pessoal tipo ia, assim, ficou, não era mais tão, tipo... Antes, era na assembleia, era tipo: “Não, você vai

para lá (?)". Depois passou a ser mais normal. (Amanda)

Então, a gente, nesse período todo, né, aconteceram vários... várias detenções, né, que são quando as pessoas... Não sei se "ser detido" que fala, ou se "é apreendido", ser levado pra delegacia, né. E aí, eu nem gosto muito de falar disso, acaba que, não sei, gerou umas sequelas, enfim, mas tipo, a gente era meio que, sei lá, tipo detido, sabe? Tanto que o Emygdio teve, abriu um inquérito, tem um inquérito policial, tal, tá em segredo de justiça, e que no final acabou processando eu e mais quatro meninos, que era os que eram maiores de idade na época. E aí eu consegui meio que ver esse inquérito na coisa com o advogado assim, e tinha mais de 200 páginas, assim, do negócio.(Amanda)

Conforme o cotidiano das ocupações seguiram, os laços se estreitaram e a solidariedade cresceu entre os secundaristas. As intersubjetividades se articularam, em parte, no reconhecimento da **relação com a escola**, como espaço de produção de sentidos quando da ocupação e de questionamento sobre o funcionamento da burocracia:

Depois disso, a gente teve discussões por coisas que iam acontecendo depois da primeira semana, porque assim, essa primeira semana era tudo mais... parece que a gente tava um pouco recuado, sabe? Tipo, a gente não conhecia muito bem a escola, o espaço, a gente foi, tipo, conhecendo, aí depois que foi essa primeira porta da cozinha destruída, né, aí a gente começou a arrombar tudo, assim, da escola. Aí a diretoria também era um...A direção também foi uma discussão se a gente entrava ali ou não, só que na época tinha o livro de ponto dos professores e aí eles ficavam pedindo, pedindo, pedindo porque eles falavam que eles não iam receber se eles não tivessem acesso ao livro de ponto e aí a gente falou: "Oh, ou a gente vai arrombar a direção pra pegar esse livro, ou a gente vai deixar a diretora entrar aqui pra ela pegar o livro de ponto dos professores". E a gente não queria deixar ela entrar porque tinha tido a história de uma diretora em uma outra escola que entrou e ficou lá falando que tava em cárcere privado e a gente sabia que ela ia fazer igualzinho:

Entrar lá e falar que tava em cárcere privado, aí né... Enfim... A gente foi, arrombou a direção e pegou esse livro de ponto e deu pros professores. Só que também não fazia sentido, né, hoje também pensando, né, porque o estado tava mapeando essas ocupações, então eles iam o quê? Fingir que eram dias letivos, os professores iam assinar o livro pra ganhar salário? Não fazia sentido, assim, esconder que existia ocupação. A Secretaria de Educação já tinha ido na porta da ocupação, então, logo depois disso, o Alckmin decreta recesso, então... Mas a gente acabou entrando na direção e aí a gente pegou também as chaves da escola. (Amanda)

A **produção cultural com o movimento** foi construída e organizada a partir do levantamento da oferta de aulas por meio das **redes sociais, em especial o Facebook**, o que nos revelou um dos significados **na relação com a comunicação**

online de busca por aprendizado e que contribuiu para uma melhor organização da ocupação:

Aí, nisso a gente já tinha dividido essas comissões, né, que eram de segurança, de alimentação, de comunicação, né, pra conversar com o pessoal que ficava ali na frente, aí a que ficava no *Facebook* pra conversar com as pessoas que queriam doar aulas, enfim, e aí ficou algo, parece que ficou algo mais orgânico assim, sabe, tipo nossa relação, com o tempo. (Amanda)

A relação da gestão na relação com a comunicação offline também se fazia na possibilidade do deslocamento, nas assembleias organizadas pelo Comando das Escolas de Luta criado pelos estudantes para centralizar o debate trazido pelas lideranças, socializá-las e tirar as diretrizes para as lutas locais. O passe escolar foi fundamental para viabilizar a comunicação entre os porta-vozes:

Então, a gente tinha passe livre na época, né. Na época, o passe livre dava pra você emprestar, não era tão rígido como é hoje, né, que ele tá bem mais podado, quem não tinha a gente emprestava pro outro e aí, através do passe de ônibus, a gente ia até outras escolas pra ver o que que tava acontecendo, se precisava de ajuda, a gente deixava nosso portão sempre aberto pra outras pessoas irem lá também. Teve um momento de troca entre as ocupações, assim, de alimentos, porque cada um tinha arrumado os respectivos estoques de comida, né, só que em algumas escolas já tava acabando. Algumas escolas tiveram mais apoio da comunidade, que doou bastante coisa, e outras não, né, e a gente fazia essa troca assim. (Amanda)

E aí no comando, a gente sempre falava: “Cada escola tem autonomia, tipo, o que o comando decide, as notas que o comando solta, os panfletos que o comando produz, tal, eles são pra dar unidade a essa luta, mas sem tirar a autonomia de cada escola, né”. Então, cada escola, o que era aprovado no comando ainda era aprovado nas assembleias. Voltava e passava pela assembleia das escolas. (Amanda)

A articulação entre as escolas foi realizada tanto pela internet como pelas assembleias centrais, por meio da qual se construíram os espaços de fluxos de informação (Castells, 2009, 2013). O Comando de Escolas em Luta reunia, captava, mediava e deliberava. Compartilhando. Construindo o contrapoder em uma grande rede dentro do movimento.

Na página do Facebook dos *Secundaristas em Luta de São Paulo* encontramos uma definição do que era o Comando que reforçava a descrição da Amanda:

O Comando das Escolas Ocupadas é uma tentativa de unificar as ocupações de escolas em torno da luta contra a reorganização

escolar. O Comando é composto por representantes secundaristas de várias das escolas ocupadas e se propõe a ser um espaço de articulação independente, horizontal e apartidário, aberto a todas as ocupações que estão na luta. (Secundaristas em Luta de São Paulo, 26 de novembro de 2015).

Essa vivência do movimento secundarista, encerraram na EE Emydio com o fim das ocupações em dezembro, pouco depois que o governador anunciou o adiamento da reorganização. A notícia foi dada pelo governador do Estado em pronunciamento transmitido pela televisão e não convenceu o movimento que se atentou para a informação que adiamento não era cancelamento.

Muito do enfrentamento também do movimento foi direto nas manifestações nas ruas. E enquanto havia uma articulação do movimento entre os diferentes tipos de escola, por outro, **as relações com o Estado, nas relações com a polícia e a justiça** vieram com força:

Mas era tipo assim: uma vez, uns meninos tavam na Praça Roosevelt, que era, que fica em São Paulo, no centro. E aí lá é um lugar super que as pessoas iam lá, conversavam e tal, só que aí os policiais do centro de São Paulo, principalmente os daquela, dali do DP 1, da Roosevelt, daquela delegacia da Sé ali atrás, já conhecia muito a gente, assim, os secundaristas, tanto que alguns eles sabiam até pelo nome assim, e aí a gente já conhecia eles também, os guardinhas do metrô, tipo, a gente tinha uma relação até, que hoje em dia eu não entendo, a gente dava risada, a gente conversava com eles e eles batiam na gente, não fazia sentido nenhum, é muito estranho e era estranho, né, hoje eu acho esquisitíssimo, acho que a gente ria da própria desgraça. E aí eles tavam nessa praça, né, e aí tem uma menina que chama Jéssica e aí a policial olhou pra ela e falou assim: “Ah, Jéssica, hoje que você vai ser detida, hein”. E o pessoal não tava fazendo nada, tava tipo liso, tipo sem nada, ilegal assim. Aí ela falou assim: “Não”. E aí eles falaram assim: “Fica esperta porque você vai”. E a gente ficou: “Como assim?”. E aí quando eles tavam subindo a Consolação, teve um quadro e eles foram detidos e a gente ficou, não fez sentido nenhum, tanto que eu lembro de ouvir, às vezes, delegado falar assim: “O que esses meninos tão fazendo aqui? Eu não aguento mais, tira esses meninos daqui”, ou seja, os policiais levavam sem nem o delegado ter pedido, sabe? Tanto que, muitas vezes, nem foram registrados nada, tipo, acho, tipo, se for na delegacia e ver, nos documentos, assim, na burocracia, não deve ter registro formal, tipo, dessas detenções, mas era mais ou menos isso, assim, a gente, uma época até, não sei, começou a se acostumar com isso parece, sabe? Parece que era estranho se não acontecesse nada assim. (Amanda)

Esse “se acostumar” com as idas à delegacia de secundaristas maiores e menores de idade foi muito frequente no movimento. Os desdobramentos geraram inúmeros processos ao longo dos anos para os secundaristas e seus familiares.

Acusados de crime contra o patrimônio público, contra a liberdade de trabalhar, entre outros processos, foram iniciados em várias circunstâncias:

A gente falou: “Ah, não, chega, a gente não quer mais saber dessa história”, só que a gente não sabia também, a gente não teve orientação nenhuma, que era ilegal fazer isso. Você não pode receber uma intimação e não ir, mas a gente não sabia (risos). E aí, doideira. E aí as outras duas vezes que o pessoal foi, eles foram, aí eles foram com os pais porque a maioria foi menor de idade, né, e aí eles deram depoimento deles e foi isso, assim. Aí isso ficou meio que, tipo, como se não tivesse dado nada em 2015, em 2016, né, que eles foram intimados, aí em 2017, eles foram intimados de novo, pela terceira vez, teve a primeira vez, uma segunda vez que a gente ignorou e na terceira vez eles foram e aí a gente achou que não tinha dado em nada também porque não deu em nada, só que no final de 2019, quatro anos depois, né, de tudo isso, eu já na UNESP. Os oficiais de justiça vieram na minha casa de São Paulo, que eu moro em Marília agora, né, e falando pra eu ir direto pro fórum, pra audiência, tipo, não era mais pra falar com o delegado, era direto a audiência, já. Aí a gente achou muito estranho, já não fazia mais nem sentido, já tinha passado tanto tempo, tinha gente que nem lembrava mais que tinha existido isso, sabe. Aí a gente teve uma movimentação de conversar com as pessoas e falar: “O que que tá acontecendo?”. E as pessoas que tinham dado depoimento na época não sabiam também. Aí a gente tentou entrar no site lá do Tribunal de Justiça pra ver se a gente conseguia alguma coisa através do código da intimação e tal, e tava em segredo de justiça. Aí a gente falou: “Ué?”. Aí a gente conseguiu meio que advogado, né, o *Artigo 19* se propôs a ajudar a gente, mas aí no dia da audiência eles não foram, não puderam ir, né, aí a gente fez a audiência com advogado plantonista. Ah, e um dos meninos ocu..., que tá sendo processado, no final, comigo e com os outros três, é, ele nem participou da ocupação, eu estudei com ele no Ensino Fundamental, nem lembrava direito, eu vi ele de novo no dia da audiência, e é tudo isso porque, ele, é a história que ele conta, né, e que um outro menino que tá sendo processado conta, que eu acredito também, é que ele entrou, o nome dele entrou no meio porque ele ficava o intervalo junto do Jurandir, que é esse outro menino que tá sendo processado também, são cinco estudantes que estão sendo processados, eu e mais quatro. E aí o Jurandir andava junto com esse menino, que nem participava da ocupação, e esse menino foi processado junto, e eu e os outros conhecemos ele ali, no dia da audiência, assim, não fazia sentido, assim. Aí, na audiência, né, o plantonista explicou pra gente que a proposta era a gente pagar o crime, era atentado à liberdade de trabalho e dano qualificado ao patrimônio. Aí a proposta era a gente pagar 900, um salário mínimo cada um dentro de um mês... [...] Aí a gente não tinha esse dinheiro nitidamente, aí a gente ficou assustado [...] Aí a juíza pegou e falou assim: “Então, ou vocês pagam, né, ou a gente leva o processo adiante”. Esse era o acordo. E aí ela falou assim: “Quanto que vocês podem pagar?”. Aí eu falei assim, 60, um número aleatório: “R\$ 60”. Aí eles falaram assim: tá bom, R\$ 60. E aí (cof, cof) a gente assinou esse acordo em cima desse crime, atentado à liberdade de trabalho, né, de que a promotoria não iria entrar com o processo do dano qualificado caso a gente pagasse tal valor. Aí, depois que a gente assinou esse acordo,

de R\$ 60, aí, antes, ela falou, né, R\$ 60 em 12 vezes, acho. No final, ia dar mais de R\$ 3500 pra cada. Não, R\$ 3600 ao todo pra gente pagar, antes ia dar quase R\$ 5000. Aí ela falou: “Você pode pagar tudo”, tipo é até outubro desse ano que a gente tem pra pagar esses R\$ 60, né, de uma vez só, que dá 700 e pouco pra cada, ou pagar por mês de R\$ 60. Só que esse acordo foi feito em cima desse crime, que já estava prescrito, né, e o outro crime, que é o dano ao patrimônio público, tava, tá pra prescrever, vai prescrever agora em maio. Aí a gente assina, volta pra casa, conversa com o advogado, né (cof, cof), do coletivo *Artigo 19*, aí ele fala que ele vai tentar entrar com o pedido pra anulação desse acordo, então a gente não pagou nada ainda e agora em maio ele vai tentar entrar com o pedido de anulação desse acordo, assim. (Amanda)

A criminalização do movimento, tão comum aos movimentos sociais, chegou também para os secundaristas. Foram abertos processos para punir os estudantes que eram maiores de idade e alguns menores de idade foram punidos com processos contra seus familiares. Mesmo com esses acontecimentos, com essa violência nas **relações com o Estado**, ou invertendo, do Estado para com os estudantes e familiares, 2016 foi marcado por nova onda de mobilizações dos movimentos secundaristas, iniciadas nas Escolas Técnicas em função da Reforma do Ensino Médio que tramitava no Congresso, aliada ao processo que culminou no impeachment da Presidente Dilma Rousseff.

Amanda participou das ocupações no Centro Paula Souza e dos atos nas ruas:

Aí, no dia de ocupar o Centro Paula Souza, a gente nunca teve acordo com esses atos que eram chamados e o trajeto dos atos já eram pré-estabelecidos, né, como fazem, enfim, as entidades estudantis e tal, a gente não tinha acordo com isso, a gente sempre preferiu fazer uma assembleia no lugar pra decidir o trajeto do ato. E por mais que algumas pessoas não achem isso tático, porque a polícia pode ver, enfim, e saber o trajeto, a gente prefere do que colocar uma massa puxando um ato e as pessoas nem saberem pra onde estão indo. E aí teve, a gente fez essa assembleia e a gente nem sabia que a gente ia pro Paula Souza. Aí, foi no Vão do MASP. E aí foram algumas propostas que a gente incluiu: uma de descer a Rebouças e que a gente falou: “Não faz sentido, porque, sei lá, ir pra esse lado da cidade” e a outra proposta, que era de descer a Consolação e terminar perto da Prefeitura. Aí tinham...Aí teve essa proposta que tinha muita gente a favor dela, tiveram várias falas favoráveis. Aí teve um outro menino que falou: “Olha, é, gente, vamo pensar: vocês já não desceram a Consolação? É suicídio. Tipo, a bomba só rola pra baixo, de gás. Não faz sentido”. Tipo, sem contar que a Consolação é um lugar muito mais fácil de ser acuado, né, a gente tinha, tem um negócio que a polícia fazia que a gente chamava de caldeirão, né, que é quando cercavam de todos os lados e faziam um caldeirão mesmo, aí não tinha pra onde correr e ficava completamente acuado o ato. Aí esse menino falou: “É suicídio. A

gente já sofreu quantas vezes com caldeirão na Consolação? A gente vai ter que sofrer com mais um pra entender que, tipo, por mais que seja uma rua movimentada de São Paulo, não dá, além de ser descida, né?” Ele pegou e falou: “A minha proposta é que a gente desça a Brigadeiro e vá na Paulista, sentido Brigadeiro, e aí a gente pare no Centro Paula Souza” e aí fazia todo o sentido com o contexto político da época, já que a gente tava em luta contra... a favor da CPI das merendas, né, e das ETECs, da alimentação dos alunos da ETEC. (Amanda)

Companheira de escola e de luta, Bárbara estudou no Emydio de Barros com a Amanda. Bárbara se apresentou falando da localização da escola e das relações com o entorno, e do PROUNI:

Então, meu nome é Bárbara Miranda, tenho 20 anos, na época das ocupações, eu tinha 15 anos na primeira e 16 anos na segunda. Eu estudei no Emydio de Barros aqui no Bonfiglioli, é uma escola da periferia e que tem muita polícia por perto. Hoje eu faço faculdade... graças a Deus eu terminei o Ensino Médio!! (risos) Eu faço Publicidade pelo PROUNI... E eu quero reforçar isso aí, que é graças ao PROUNI que eu faço faculdade. Na Uninove. (Bárbara)

Ao falar do movimento, Bárbara abordou as duas ocupações que participou, trazendo os motivos que levaram ao movimento e as formas de participação em ambos:

Até a primeira, a gente ocupou por causa da reorganização do Alckmin e a segunda tinha a ver com a ocupação das ETECs contra a PEC (da reforma do Ensino Médio). Então, a gente ocupou a escola e a gente fez sem nenhuma participação das instituições, sem liderança, foi de forma autônoma e horizontal. Tudo a gente decidia em assembleia e assim era supercansativo porque a gente se reunia com meninos de 11 até gente com 18, 19 anos que estudava à noite pra decidir tudo e ficava horas na assembleia. (Bárbara)

E essa primeira ocupação foi diferente da segunda porque a segunda teve ocupação e manifestação e eu participei mais da primeira ocupando e na segunda, fui mais nas manifestações. (Bárbara)

A ocupação do Emydio foi marcada pelo medo dos secundaristas serem confundidos com bandidos, pois a escola estava localizada na periferia:

Foi intenso... Num domingo, a gente entrou na escola e tipo a gente teve que tomar cuidado porque tinha caseiro, o cachorro, a polícia, a gestão... porque a gente não queria que achassem que a gente tava assaltando a escola porque a escola é uma escola da periferia e na periferia quem pula muro da escola é pra assaltar e a gente não queria nada disso. Então quando a gente entrou a gente foi sala por sala, trancou as salas, foi na biblioteca, viu os computadores e a gente dividiu as tarefas. E daí na segunda-feira, eu fui levar comida tals porque eu não participei da entrada na ocupação e a gente já tinha umas comidas, tinha que cuidar de tudo arrumar tudo e aí que

eu vi como eu me desenvolvi, como eu mudei muito. E como a gente passou a valorizar a tia da limpeza que tipo a gente era uns 50 moleques pra fazer a limpeza da escola, limpar as carteiras e tipo a gente ficava supercansado e pensamos tipo, 4 tias pra limpar a escola inteira, não era brincadeira! E na cozinha, o pessoal da cozinha até que organizou tudo direitinho tal, mas teve coisa que eu nunca tive que fazer tipo montar cardápio pra semana... Nunca tive que montar isso na minha casa. E a primeira vez que entrei na cozinha, eu tive até vontade de chorar. Abri o freezer e não tinha uma verdura! Nem uma alface! E eu sou vegetariana. Já era na época. Então tipo, a gente começou a fazer cardápio porque não dava mais pra comer macarrão todo dia. E melancia. A gente comeu uma semana de macarrão com melancia! Aí a gente começou a montar os cardápios... (risos) (Bárbara)

A experiência vivida foi sendo modificada, nos dizeres de Thompson, pelos sentidos produzidos nas **relações com a escola** ressignificando o antes e o durante as ocupações nas atividades e no (re)conhecimento do espaço escolar:

Tipo... A gente aprendeu um monte de coisas que a gente não aprendeu na escola. Porque a escola nunca nos ensinou sobre participação, sobre o movimento secundarista. E a gente teve que aprender a se organizar tal, aprender a ocupar e a gente era um bando de moleques... A gente descobriu um monte de coisa na escola. A gente descobriu uma horta na escola, que a escola tem um teatro grego. Eu nunca tinha visto esse teatro... na biblioteca tinha um monte de livros que a gente nunca tinha visto. E daí a gente teve umas aulas e teve umas aulas com os alunos da USP... porque a escola fica perto da USP... E a gente aprendeu sobre horta com uma bióloga, acho que ela era bióloga e sobre os tipos de verdura (perdi os nomes...) e a gente aprendeu sobre ocupação com os estudantes que ocupavam a reitoria, tal. Teve um aluno de lá que falou: “nossa, vocês nunca foram levados a sério porque são todos muitos novos e vocês organizaram melhor do que a gente!”. Então muita coisa a gente aprendeu na prática aprendeu com as ocupações. (Bárbara)

Dessa ressignificação, Bárbara descreveu o que era ser adolescente e como era a **relação com o Estado, com o governo, a polícia**, destacando a diferença na forma como a polícia lidava com as meninas:

Eu me desenvolvi muito. Porque eu era adolescente e a gente na adolescência tá com o corpo com uma multidão de hormônios, procurando entender nossa sexualidade, quem a gente é, o que a gente quer e a gente teve que lidar com a luta por uma coisa que era nossa, tipo a gente teve que lutar pela escola e contra quem tinha que proteger a gente, os adultos, o Estado, o governo, a polícia. A polícia era superviolenta com a gente, o governo botava a polícia pra cima da gente. Na segunda ocupação, a polícia ia pra cima das meninas. E tipo, a gente ficava apavorado! (Bárbara)

As mobilizações do movimento em 2016 contra a Reforma do Ensino Médio e contra a PEC do Teto dos Gastos, ou seja, a segunda onda do movimento

secundarista (GROPPO, 2018) ficou conhecida pelo protagonismo das meninas. Os dizeres *Lute como uma menina* estampavam as camisetas durante o ano de 2016 e mesmo nos anos seguintes após o fim das ocupações.

Em 2015, o movimento foi marcado por uma exposição midiática que revelou como a mídia hegemônica se relacionava com a **gestão do movimento**:

Eu ia pra casa pra dormir porque tipo não dava pra dormir direito na ocupação e eu geralmente ia quando a minha mãe tava trabalhando, tomava banho e dormia. Eu fiquei umas três semanas sem ver minha mãe e ela ficou sabendo por uma vizinha que mostrou imagens minhas saindo na Globo, na Band. A vizinha dizia: “olha onde a sua filha tá!” Tipo uma vagabunda. Imagina, minha mãe ficava apavorada porque ela não tinha nenhuma formação política, não tinha envolvimento tal, hoje ela entende, mudou a consciência dela, tal. (Bárbara)

Essa construção do espetáculo midiático se viu envolta em uma lógica de tomar a juventude como problema, discurso que já tinha uma longa trajetória no Brasil e na América Latina, construído a partir das ditaduras. Essa maneira de construir a notícia pela mídia hegemônica formou a opinião pública, de modo que Bárbara sentiu isso na opinião de suas vizinhas sobre o movimento secundarista.

Bárbara descreveu o que aprendeu com ambos os movimentos ao falar da **relação com o Estado**, em especial **com a polícia e a direção**:

E esse movimento foi o movimento em que eu aprendi sobre racismo. No outro eu aprendi sobre gênero. A gente ouvia cada coisa absurda! Da polícia, da gestão... A polícia tipo falava do cabelo pixaim, chamava as meninas de vadia. Um horror... A gestão também. Nunca a gente teve na escola conversa sobre racismo, sobre as questões lgbs tal e a gente via que tinha muito preconceito. E a gente achava um absurdo! E com as ocupações a gente aprendeu muito! (Bárbara)

O aprendizado a que Bárbara se referia, passava pela **gestão do movimento** nas ocupações tanto **na relação com a polícia** como também **na relação com a comunicação offline, nas assembleias do Comando de Escolas em Luta**:

Porque tipo a gente ia pras assembleias, geralmente iam dois de cada escola e elas eram nas regiões centrais, no Fernão Dias e para outra escola e a gente via que era diferente, tinha que contar com a cota [do passe escolar] e nem sempre a gente tinha dinheiro. A escola [que estudava] tinha um monte de moleque negro e era diferente a nossa escola da escola do centro, ou tipo o Fernão Dias que era lá em Pinheiros e tinha um monte de estudante de classe média, filho de professor, não filho de professor não, de gente que ganhava mais (risos) e a gente foi vendo que era diferente de um

bairro pro outro, de um encontro pra outro e a gente via que a gente que era da periferia era diferente e tinha que ver se tinha cota no bilhete para fazer os trancamentos, participar das manifestações... Eu sou filha de uma diarista, eu moro na favela e tipo sou a primeira da família a chegar na faculdade. E também a gente via nas manifestações. (Bárbara)

Bárbara trouxe o desafio vivido para participar politicamente dadas as diferenças objetivas vividas como menina pobre, moradora da periferia, *“filha de uma diarista, mora na favela e a primeira a chegar na Universidade”* que precisava de cota no bilhete escolar para poder circular pela cidade e ir às assembleias do Comando. Nas manifestações, ela observou também essas diferenças raciais e sociais. Eram condições objetivas que foram reconfigurando sua identidade.

Na segunda onda, Bárbara descreveu como as **relações com a polícia** era de uma violência muito presente com as meninas:

Na segunda ocupação, a gente via gente de tudo que é escola e a gente vivia muita violência. Teve muita manifestação e a gente levava cadeira da escola e a pra gente era coisa de honra. Era a nossa cadeira. Era nossa! E a polícia vinha e vinha pra quebrar a cadeira e a gente entendia que a escola era nossa, que a cadeira era nossa e as pessoas chamavam a gente de vagabundo e a polícia vinha pra destruir e a gente não queria nada disso. Era patrimônio da escola. A cadeira era nossa cadeira e a gente não queria destruir. Tipo tem um vídeo da Marcela num trancamento de rua e a gente apanhava nesses trancamentos... A Marcela segurando a cadeira de um lado e um policial ficava puxando a cadeira do outro. Tipo tinha um monte de mina na segunda ocupação e a violência da polícia era mais intensa...(Bárbara)

Bárbara se referiu a um momento que foi registrado por várias mídias, hegemônica e pelas mídias alternativas quando do trancamento da Marginal Tietê, via de grande acesso na cidade de São Paulo. Bárbara destacou o enfrentamento corpo a corpo que as meninas fizeram com a polícia.

E a violência apareceu **nas relações com os familiares de outros alunos**, nas ameaças de violência física e sexual, mas também nos deslocamentos para o Comando. Eram também por essas situações que Bárbara descreveu os sentidos de ser uma mulher negra, não heterossexual:

A gente sofria ameaça da gestão, dos alunos, até de alguns pais... De morte mesmo. E a gente tinha medo. Tinha medo de morrer, tinha medo de ser estuprada. Tipo a gente ouvia: “se eu cruzar com você na rua, eu te pego.” Era muita ameaça e ali eu me dei conta de quem era. Tipo do que eu representava para a sociedade. Que a gente não era nada. Eu lembro que uma vez que a gente saiu pra um trancamento, que a gente levou as cadeiras num carrinho de

supermercado que a gente tinha que eu não sei onde a gente conseguiu o carrinho... (risos) Aí a gente passou pela porta no metrô, aquela de bagagem, com o carrinho cheio de cadeira que a gente ia levar pro trancamento, um dos meninos tinha passado o bilhete e a gente passou e a violência era grande. Tinha um segurança do metrô. Ele era enorme. Uns dois metros de altura, fortão, enorme, uns braços enormes e quando a gente começou a pular a catraca, tipo ele pegou uma mina e jogou a mina com tudo no chão. E ela ali, uma mina negra e toda aquela violência e eu percebi naquela hora que eu não era nada. Que a sociedade que tinha que me proteger não fazia nada disso e tipo é claro que a gente, um bando de moleque pulou em cima do cara, do segurança e foi muito louco, mas foi ali que eu me dei conta de que a gente não era nada e que por isso mesmo eu tinha que continuar lutando. Ali eu me dei conta do que é ser mulher, negra, não ser hetero, de que a gente não ia ter a proteção de quem devia nos proteger e que tinha que ser por nossa conta mesmo. E quando a gente ia pra rua, que a gente levava as cadeiras e fechava a rua, trancava as ruas, uma das vezes foi na marginal, a polícia chegava e a gente já sabia que ia apanhar, sair machucado, porque toda vez que a gente ia pra manifestação a gente tomava gás, apanhava, a polícia quebrava cadeira. E a polícia sempre chegava e falava que a gente não podia ficar ali. Aí a gente fazia uma assembleia ali mesmo e votava se ia ficar: “e aí, a gente fica ou vai embora?” E a gente votava e sempre ficava e apanhava. Como a gente apanhou da polícia. E como a polícia batia nas mina! (Bárbara)

Essas violências físicas e simbólicas vividas pelas secundaristas tinham múltiplos sentidos. O Estado violador de direitos e a violência das famílias se relaciona com uma forma estrutural de construção das relações na América Latina que perpassa pela manutenção da ordem pública e a garantia da segurança dos cidadãos em geral, e principalmente da preservação dos bens públicos e privados. Aqui, meninas negras não são cidadãs. São atravessadas pela lógica perversa, desumana, abusiva da colonialidade do poder, do racismo e do neoliberalismo que se articulam para “recolocar” os sujeitos em seus devidos lugares.

Na primeira ocupação, Bárbara destacou que na **gestão do movimento** foi mudando as relações com a comunidade, com o local, e que ao final das ocupações ainda permaneciam situações de muito conflito **na relação com a escola, com os professores**, de muita violência simbólica e de ameaças à vida, apesar de haver professores favoráveis à luta:

E na escola, na primeira ocupação, no começo a comunidade era contra a gente depois eles foram entendendo. Tipo o que era aquele bando de moleque que um dia teve aula e no outro não deixava ter mais.(Bárbara)

Foi difícil [o fim das ocupações]. Porque a gente voltou pra escola e tipo tinha um monte de gente contra a gente. Um monte de aluno que olhava feio pra gente. Um monte de professor que a gente gostava, admirava mesmo e tipo tinha uma professora de matemática que quando eu voltei pra escola, ela ficou falando que os estudantes que ocuparam eram todos vagabundos, tal e tipo eu era a única naquela sala que tinha participado das ocupações. E ela falou um monte de coisa e eu segurei até a aula acabar. Quando acabou eu fui pro banheiro e desabei! Eu chorei! E chorei... Mas a gente tinha também um monte de professores que eram a nosso favor, a Salete mesmo. Ela falava pra gente: “vocês não tem a horta? Vão lá! Vocês não tem o teatro? No lugar de ficar no recreio no pátio, vão lá! Não tem os livros na Biblioteca? Então!” Daí eu fiquei tipo, é isso mesmo, a escola não é nossa? E aí a gente começou a ocupar. Mas quando acabou na segunda vez foi difícil porque como tinha muita ameaça e a escola não conseguia lidar, tipo a escola queria transferir a gente, e como assim, transferir um bando de meninas que só tinham notas boas e a gente teve que sair escoltada no carro da DECO, minha mãe foi lá na escola e a gente acabou sendo transferida para nossa segurança, Eu terminei o Ensino Médio no Fernão. (Bárbara)

A presença do Estado de Exceção, violento, brutal se fez presente em cada momento na luta do movimento, e mesmo anterior e posterior a ele. Ao falar do fim do Ensino Médio da forma como foi, tendo vivido essa experiência no movimento, Bárbara fala sobre o caminho para a Universidade:

Escolhi [um curso] na área de Comunicação, um pouco diferente do que muita gente que acabou participando das ocupações. O pessoal acabou indo pra Ciências Sociais e eu fui pra Comunicação porque ninguém me representa. Aí eu posso me representar. (Bárbara)

Encerramos com a fala de Bárbara, voz das secundaristas que continua ecoando:

Eu quero te agradecer também e pedir pra você levar a história, compartilhe aí com seu trabalho que é pra gente ter mais gente falando sobre o movimento porque o movimento segue firme, nós não desistimos. Somos autônomos, a gente não quer se envolver com instituição nenhuma porque esses caras da UBES são uns pelegos! (risos). (Bárbara)

6.3 CHILE E BRASIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Neste subitem, abordamos as semelhanças e diferenças presentes nos movimentos secundaristas do Chile e do Brasil, destacando os aspectos presentes na comunicação e na organização de ambos os movimentos, apresentados pelas ex-lideranças secundaristas.

6.3.1 Reconhecendo os significados da representação

Sebastián e Juan Carlos fizeram parte da geração que construiu a reaparição do movimento secundarista na esfera pública. Dando continuidade aos questionamentos iniciados com as mobilizações de 2001, ambos vieram de uma trajetória de formação política ligada aos coletivos e aos movimentos contraculturais, cuja lógica organizativa pôs em cheque toda o aparato institucional do Estado. Ao mesmo tempo, Sebastián foi dirigente do Centro de Alumnos. A trajetória do movimento secundarista a partir da retomada da democracia e da criação da ACES abriu-se como uma perspectiva para exercitar a democracia.

A ACES, com sua forma de organização, contava naquele momento com dois representantes de cada escola com direito a fala nas assembleias gerais. A busca por legitimação da representação, encontrava nestas assembleias um espaço para radicalizar o sentido da participação democrática, no sentido de ir à raiz, por meio da garantia de uma maior representação dos secundaristas nas decisões do movimento estudantil.

Ao mesmo tempo, com um cenário nacional cujas expectativas foram sendo frustradas pela forma como foi se constituindo a transição democrática, as mobilizações anuais dos secundaristas foram retomadas: do *Mochilazo* em 2001 às grandes marchas de 2006 que forçaram as negociações com o governo, transformando as demandas pontuais em demandas estruturais, a exemplo da demanda pela derrocada da LOCE, herdeira da Constituição de 1990, último ato da ditadura de Pinochet.

Rasgando o cenário público com mais de um milhão de estudantes nas ruas e uma radicalidade discursiva, as ex-lideranças questionavam a forma como as instituições do Estado estavam se organizando com o fim da ditadura. O governo de Bachelet enfrentou um duro choque ao ter que reconhecer os que antes eram considerados “invisíveis”: os secundaristas.

Porta-vozes da democracia participativa, os secundaristas questionaram a própria concepção de democracia. Esse período que culminou com a Rebelião dos Pinguins nos permite estabelecer uma relação com a forma como cidadãos e não cidadãos se faziam presentes na *pólis* ateniense: a fala expressa nas assembleias públicas independentemente de quem fossem. O exercício da dialética socrática fazia parte do cotidiano da *pólis*, bem diferente da América Latina que nasceu a

partir de uma história de colonização extremamente violenta, permeada pelas relações da colonialidade do poder conforme descrita por Quijano (2005) e reforçada por curtos períodos democráticos interrompidos por golpes militares e civis.

A representação aparecia na fala de Juan Carlos como uma necessidade de romper com as institucionalidades, cujas lógicas estavam pautadas por interesses privados e em detrimento dos interesses coletivos. O significado da ACES como espaço de representação foi muitas vezes por ele questionado, mas foi também reconhecido como o espaço em que o conflito deveria existir. Mais do que negado, o conflito era compreendido como fazendo parte da vivência democrática, da percepção da existência do nós, das intersubjetividades e não do outro, embora o outro também esteja presente.

Sebastián, Juan Carlos e Javiera falaram dos desafios da representação. Cada um a sua maneira trouxe o peso da busca por garantir legitimidade ao movimento, fosse pelo aumento da responsabilidade à medida que aumentava o número de sujeitos a serem representados na “voz autorizada” (OLIVEIRA, 2011), na capacidade de falar as demandas coletivas, de trazer para a esfera pública o combinado, para lutar pela reconfiguração do pacto social. Javiera trouxe o desafio que o isolamento construiu porque os canais de comunicação ficaram reduzidos. Os três falaram da importância da comunicação como espaço de partilhar significados.

Fazer-se presente no espaço público por meio das manifestações nas ruas e da ocupação das escolas pressupunha uma capacidade organizativa que reconhecia o problema, recuperava o repertório já historicamente construído, mas buscava criar o novo, em um movimento dialético permanente.

Por sua vez, Gabriel retomou a trajetória do movimento dos Pinguins até as mobilizações conjuntas de 2011 iniciadas pelos universitários, apresentando como os secundaristas no Chile construíram uma cultura política de participação na transição para a democracia que foi se desenhando e sendo desenhada.

Todas as ex-lideranças falaram da ditadura em algum momento, quer fosse por ter ou não familiares que sofreram com a repressão, como os tios de Javiera, quer fosse pelas heranças deixadas por Pinochet: a memória do medo nas famílias, a presença de um Estado que defendia os interesses de uma classe social, a dos empresários, pautada em uma realidade objetiva como a de Sebastián que deixou a escola privada em uma cidade pequena como Quilpué, em Valparaíso, para estudar na região metropolitana de Santiago porque para manter o emprego, o pai se

sujeitou à transferência do local de trabalho.

Esse mesmo Estado aparece na capacidade de reconhecer a história das educação e das escolas no Chile, que desde a implantação da ditadura se constituíram como espaços de construção de uma sociabilidade marcada pela lógica do consumismo e da individualidade, rompidas pelos espaços de fluxos (Castells, 2009, 2013) construídos no cotidiano na convivência com os coletivos anarquistas, com o movimento punk e movimento Hip Hop.

Assim, a lógica neoliberal assumiu contornos que foram sendo questionados pelo movimento e que apareceram nas falas destas ex-lideranças, como também no documentário *Rebelión Pingüina*, de Carlos Pronzato (2007), quando ocuparam ruas e escolas. O coletivo e não o individual, a reflexividade do movimento se fazendo junto com a ação, mediadas por inúmeras formas de comunicação por meio das assembleias provisórias como mídia alternativa em que foi construída uma contranarrativa que garantia a comunicação offline.

As relações interpessoais durante o movimento apareceram por meio dos amigos com quem formaram laços dada a violência da polícia, como no caso de Gabriel, ao mesmo tempo que o afastou das amizades construídas antes das ocupações.

Em 2011, as redes apareceram na articulação com os movimentos universitários, apesar de todo o conflito pela visibilização midiática da qual Gabriel analisou sobre o movimento secundarista nesse ano, diferentemente do que foi vivido em 2006, por exemplo, por Juan Carlos que evitava ser tomado como o movimento na tentativa midiática de construir uma narrativa sobre o movimento dando atenção a alguns representantes.

Todos falaram das redes sociais como mais uma forma de comunicação e não como a forma de comunicação, indo de encontro com a concepção de Castells (2013) sobre os movimentos do Norte global, como já dissemos.

No caso do Brasil, Douglas falou do silêncio. Do silêncio da escola, da diretora, da diretoria de Ensino dentro da maior rede pública de ensino da América Latina. Douglas, Amanda e Bárbara falaram do anúncio da reorganização e da recusa do Estado, representada por todas as suas instâncias, inclusive do governo em falar com os secundaristas. Essa cultura do silêncio descrita por Paulo Freire (1980) é a mesma vivida no dia a dia da escola: o professor fala, a diretora fala, todos falam, menos o estudante. Na sala de aula, ele tem que ouvir, com a vivência

de uma educação bancária, na qual, o conhecimento é depositado. E foi a partir dessa cultura do silêncio que foi se configurando uma contracultura da palavra. O movimento de reorganização começou, assim como no Chile, como resposta à invisibilização dos estudantes, à negação da palavra porque sequer eram considerados sujeitos dialógicos.

O movimento como comunicação inicia do reconhecimento da necessidade de romper com a violência, com a cultura do silêncio, do não reconhecimento do outro como sujeito cognoscente, como um outro que é tutelado.

O início das ocupações em Diadema é desmistificado por Douglas quanto aos porquês do movimento ter começado lá, evitando deslocar o sentido do todo para a parte. Douglas destacou também como a lógica da não representação institucional abriu caminho para a autonomia do movimento: nem sindicatos nem representantes do movimento secundarista ouviram os secundaristas.

A violência simbólica vivida com a reorganização e a violência física sofrida através dos enfrentamentos diretos com a polícia se manifestaram inúmeras vezes. Romper com a lógica do medo de assumir a palavra e participar foi possível pela dialogicidade do movimento. A organização do movimento de qual falaram Douglas, Amanda e Bárbara se fez de maneira horizontal. Essa discursividade foi muito marcada no Chile como no Brasil.

Horizontalidade precisa ser interpretada aqui como o reconhecimento de que a liderança não era fixa, ela rodiziava no exercício de suas tarefas, permitindo a todos no movimento a vivência como porta-vozes, ao assumirem a palavra em todos os espaços de comunicação, de convivência. Não fixar nas funções promoveu a segurança daqueles que assumiram determinados papéis naquele dia, confundindo o Estado e a mídia hegemônica em uma desconstrução da tentativa de criminalização vivida cotidianamente durante o movimento, fosse durante a ocupação das escolas fosse durante a ocupação das ruas, sofrendo com a violência policial: a polícia batia, jogava bomba, prendia, mas não identificava a liderança.

O protagonismo das meninas em 2016 se refere à mesma ideia de representação, ou seja, da mesma ideia de ausência de representação. Bárbara falou sobre as inúmeras vezes que ela era considerada uma ninguém, de como ela descobriu como se estrutura o racismo com a reorganização de 2015 e o machismo com o enfrentamento da Reforma do Ensino Médio de 2016.

Importante destacar como a trajetória do movimento no Brasil foi

desnaturalizando as relações cotidianas. Bárbara falou como eram as assembleias, qual era a cor da pele dos secundaristas quando ela ia nas assembleias do Comando, como era ter que dividir o passe escolar com cota pré-determinada, como era pular catraca em 2015 e 2016, mas como era ver as meninas apanhando em 2016.

Essa violência foi sentida também anos antes, nas mobilizações de 2013 iniciadas pelo Movimento Passe Livre, porém em 2015 e 2016, a maioria dos secundaristas, como no Chile era formada por estudantes menores de idade. Como já falamos, essa violência estrutural que se exerce para permitir a liberdade de alguns, garantindo a sua segurança, se faz em detrimento da liberdade e segurança de uma maioria.

Assim foi que o movimento como comunicação rompeu com a cultura do silêncio no Chile e no Brasil, rompendo de tal forma que as institucionalidades do Estado a serviço do capital, responderam novamente com a violência, fazendo uso de força policial e do uso da justiça como formas do Estado tentar voltar à “normalidade” do sistema. Amanda analisou como a violência policial virou coisa comum, de saber até quem era o policial pelo nome e de conhecer o delegado.

Diário de Campo:

No Chile, o Estado violador do qual o movimento feminista falava, agiu com mais radicalidade em 2019 e 2020. A polícia cegou inúmeros manifestantes, além de denúncias de violências sexuais. O cheiro das ruas era de gás lacrimogênio em março de 2020, mas as bombas já vinham sendo lançadas há cinco meses!

Lá o protagonista inicial foi novamente o movimento secundarista.

Mas... voltando à representação para pensar os sentidos da democracia representativa... Pudemos inferir que os movimentos secundaristas no Chile e no Brasil, na figura de suas ex-lideranças, trouxeram a lógica presente na crise da democracia representativa. Não foi na incapacidade de representar por incompetência do Estado e de suas instituições. Foi na lógica de representar os interesses privados de um grupo, de uma classe social em detrimento dos interesses da coletividade, fazendo uso da força se necessário que as lideranças surgiram como as “vozes autorizadas”.

As ex-lideranças falaram como os movimentos souberam se articular no local, através das ocupações e das relações com os apoiadores do movimento como ampliaram sua capacidade a nível regional e nacional por meio da relação entre sua

capacidade de (re)organização permanente. Não ter organização ou não ser organizado era muito vezes não estar com o script pronto para enfrentar as adversidades.

As redes sociais vieram para completar a capacidade de organização do movimento, não substituindo a comunicação offline. A produção cultural do movimento no Chile apareceu menos nas entrevistas, mas foi intensamente construída haja vista toda a produção bibliográfica a respeito já mencionada em nosso Capítulo 2.

Assim, a identidade política das lideranças do movimento secundarista no Chile estava relacionada tanto à sua relação com os movimentos contraculturais como sob a responsabilidade da representação.

É preciso distinguir entre identidade política e políticas identitárias:

Um movimento social com certa permanência é aquele que cria sua própria identidade a partir de suas necessidades e seus desejos, tomando referentes com os quais se identifica. Ele não assume ou “veste” uma identidade pré-construída apenas porque tem uma etnia, um gênero ou uma idade. Esse ato configura uma política de identidade, e não uma identidade política. O reconhecimento da identidade política se faz no processo de luta, perante a sociedade civil e política; não se trata de um reconhecimento outorgado, doado, uma inclusão de cima para baixo. O reconhecimento jurídico, a construção formal de um direito, para que tenha legitimidade, deve ser uma resposta do Estado à demanda organizada. Assim, a questão da identidade aparece em termos de um campo relacional, de disputas e tensões, um processo de reconhecimento da institucionalidade da ação, e não como um processo de institucionalização a ação coletiva, de forma normativa, com regras e enquadramentos, como temos observado nas políticas públicas no Brasil, na atualidade. (GOHN, 2008, p.444)

Na mesma direção, Aguilera (2014, 2016) aborda a distinção ainda que complementar entre identidades políticas e políticas de identidade das juventudes chilena e latino-americanas, identificando nos repertórios de ação coletiva a construção dessas políticas culturais em suas formas de se visibilizar.

A participação política dos secundaristas se construiu por meio de uma dialogicidade que questionou a representação extremamente excludente da democracia latino-americana, em especial, a chilena e brasileira, que segue defendendo os interesses do capital.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecermos nossas considerações finais, vamos retomar um pouco do caminho percorrido, iniciando por recuperar nossos objetivos.

Estabelecemos como **objetivo geral** analisar as características organizacionais políticas, comunitárias e sociais dos movimentos secundaristas chilenos (2004-2006-2011) e brasileiros (2015-2016).

Traçamos como objetivos específicos:

1 - Identificar e comparar as semelhanças e diferenças do discurso e da prática contra hegemônica dos movimentos;

2 - Analisar e comparar a relação das ex-lideranças com o território (a escola e seu entorno), as práticas culturais e processos comunicativos que contribuíram para a construção da identidade política.

Construímos as seguintes hipóteses:

1 – As semelhanças entre as características organizacionais dos movimentos chileno e brasileiro estão relacionadas a uma dialogicidade, ou seja, a uma capacidade organizacional que prima pelo diálogo nas ações do movimento, numa capacidade de comunicar internamente. A organização dos movimentos primou por uma gestão compartilhada a partir da heterogeneidade ideológica dos secundaristas, havendo a busca da tomada de decisões nas assembleias e nas redes sociais; pelo rodízio de funções na divisão de tarefas dentro das ocupações; autonomia em relação às instituições, como partidos e sindicatos, mas com apoio em distintas redes institucionais, como a família, e não institucionais como os coletivos de apoio jurídico, comunicacional e pessoas físicas.

A dialogicidade como descrita por Freire (1987) é uma construção histórica e por isso, não é uma característica natural. Não se trata de uma característica essencial e sim, construída historicamente nas relações. É também uma característica cultural produzida por e entre sujeitos cognoscentes, por isso, por intersubjetividades que se expressam por práticas políticas comunitárias e sociais, em um determinado território.

2 - As diferenças entre as características organizacionais estão relacionadas às formas de comunicação offline dos movimentos chileno e brasileiro e com o contexto histórico, político e organizacional que produziram tais práticas dialógicas, ou seja, no Chile o movimento construiu uma forma permanente de comunicação e

organização, ou seja, a Assembleia Coordenadora de Estudantes Secundários (ACES), além das assembleias provisórias nos momentos de intensa mobilização e no Brasil, as assembleias eram as de caráter provisório.

3 – Outra diferença diz respeito ao avanço histórico dos movimentos feministas na América Latina, onde o rodízio nas divisões de tarefas dentro das ocupações se fez presente nos debates no Brasil e um pouco menos no Chile.

4 - Outra diferença diz respeito à relação entre comunicação e tamanho do território. No Chile, a experiência de organização offline na trajetória do movimento e o tamanho do território contribuíram para a circulação da informação dentro do movimento e no Brasil, dado a grandeza do território e uma disseminação maior no uso das redes sociais no cotidiano, estas tiveram um papel importante na difusão da informação.

Confirmamos nossa primeira hipótese sobre as semelhanças entre as características organizacionais dos movimentos chileno e brasileiro estão relacionadas a uma dialogicidade. As ex-lideranças destacaram como a aceitação dos conflitos fez parte do movimento e foi capaz de acolhe-las nos espaços construídos pelo movimento, tendo nas ex-lideranças o papel de porta-vozes muito além daquele construído formalmente para a relação com as institucionalidades.

A heterogeneidade foi marca nos movimentos, onde jovens do movimento punk, anarquista, conviviam com a juventude de diferentes partidos de esquerda, centro e de direita, como também com jovens que não se identificavam com nenhuma ideologia.

As assembleias foram o espaço da radicalidade comunicacional offline como mídia radical alternativa aos aparelhamentos partidários e tomando as redes sociais como complementaridade das decisões sociais, veiculando informações sobre o movimento, buscando informações.

O rodízio de funções na divisão de tarefas dentro das ocupações viabilizou a não cristalização das funções, permitiu maior flexibilidade nas relações e evitou o reconhecimento midiático e a consequente criminalização do movimento na identificação das lideranças.

A autonomia em relação às instituições, como partidos e sindicatos, mas com apoio em distintas redes institucionais, como a família, e não institucionais como os coletivos de apoio jurídico, comunicacional e pessoas físicas foi uma marca presente em ambos os países.

Sobre nossa segunda hipótese, também a confirmamos. As diferenças entre as características organizacionais estão relacionadas às formas de comunicação offline em ambos os países, considerando cada contexto e suas especificidades como a criação da ACES no Chile e as provisórias em ambos os países.

A terceira hipótese que se refere à diferença quanto ao avanço histórico dos movimentos feministas na América Latina, onde o rodízio nas divisões de tarefas dentro das ocupações se fez presente nos debates no Brasil e um pouco menos no Chile, pudemos inferir que nas divisões das tarefas dentro do movimento e nas discussões sobre o tema na vivência democrática em geral, o tema se fez mais presente no Brasil.

E em nossa última hipótese, pudemos confirmar que a diferença sobre a relação entre comunicação e tamanho do território se deu no Chile pela experiência de organização offline na trajetória do movimento, confirmando como as relações com o território marcaram o movimento. Em relação ao tamanho dos países, a questão da circulação das informações foi mediada pelas redes sociais.

Sugerimos que novas investigações com foco na análise comparativa de experiências latino-americanas relacionadas à comunicação podem abrir um espaço para a compreensão da representação dos sujeitos e dos sentidos da participação democrática, considerando os contextos atuais.

Também vale aprofundar tanto o papel da comunicação que as lideranças femininas tiveram dentro dos movimentos como o papel das escolas como agentes de viabilização de participação democrática.

REFERÊNCIAS

ACABOU a paz! Isto aqui vai virar o Chile! Escolas ocupadas em São Paulo. Direção de Carlos Pronzato. São Paulo: La Mestiza, 2016. 1 (60 min.), digital, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&t=2881s> . Acesso em: 11 jan. 2017.

AGUILERA RUIZ, O. El movimiento estudiantil en Chile, 2006-2014. Una aproximación desde la cultura y las identidades. **Nueva antropología**. Santiago, v. 30, n.87, p. 131-152, 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362017000200131&lng=es&nrm=iso&tlng=es . Acesso em: 15 nov. 2019.

AGUILERA RUIZ, O. **Generaciones**: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal. 1ª ed. CLACSO: Buenos Aires, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141028030628/generaciones.pdf> . Acesso em: 24 mar. 2020.

AGUILERA RUIZ, O. **Movidas, movilizaciones y movimientos**: cultura política y políticas de las culturas juveniles en Chile de hoy. 1ª ed. RIL Ed.: Santiago, 2016.

ALVAREZ, SEGUEL, A. "**TENEMOS RAZÓN Y SOMOS MAYORÍA...**": Prácticas Asociativas en el Movimiento Estudiantil Secundario Chileno (2000-2008). 2008. Informe Final (Licenciatura en Historia) - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2008. Disponível em: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110511/alvarez_an.pdf?sequence=3&isAllowed=y . Acesso em: 15 abr 2020.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden privatization in public education**. Brussels: Education International, 2007.

BELLEI, C.; CABALIN, C.; ORELLANA, V. The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. **Studies in Higher Education**. Australian, v. 39, n.3, p.426-440, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=cshe20> . Acesso em: 25 jun. 2020.

BERG, O. A. O caráter pactuado da transição política no Brasil e a continuidade de elites políticas: apontamentos a partir do estudo de caso das eleições de 1974. **Conversas e Controvérsias**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 49-68, 2017. Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/4475/2017_berg_carater_pactuado_transicao.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 22 jun. 2022

BLOG A CANÇÃO E SEUS SENTIDOS. **Ocupar e Resistir**. Lucas Pentead e Fabrício Ramos. Disponível em: <http://acancaoseussentidos.blogspot.com.br/2016/10/ocupar-e-resistir.html>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BORBA, J. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. **Soc. estado.**, Brasília, v. 27, n.2,p. 263-288, Aug. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2018.

BOTOSSO, T. C. O. **Vozes insurgentes**: o discurso do feminismo negro na América Latina e Caribe. 2021. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) - Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: Doi: 10.11606/T.84.2021.tde-02042021-112818. Acesso em: 08 set. 2022.

BRITO, L. ESCOLAS DE LUTA: a disputa entre projetos educacionais nas escolas ocupadas em São Paulo. **Movimento-revista de educação**, Niterói, ano 4, n.6, p.306-328, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/314> . Acesso em: 28 mai 2019.

BRITO, L. **"Você fecha minha escola e eu tiro o seu sossego"**: ocupações secundaristas e movimento estudantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6474902# . Acesso em: 02 jun. 2020.

BLACK, D. **O trono do Estudar**. Disponível em: [O Trono do Estudar - Dani Black - LETRAS.MUS.BR](http://OTrono.doEstudar-DaniBlack-LETRAS.MUS.BR) . Acesso em: 13 set. 2018.

BUDNIK, J. A. ET. ALL. La empresa educativa Chilena. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 305-322, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CALIARI, H. F. **Um ensaio sobre a participação política da juventude brasileira**. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_3491_Hingridy20Fassarella20Caliari.pdf . Acesso em: 22 out. 2015.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa, 2 ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392 p.

CÁRDENAS NEIRA, C. El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la web social: nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa. **Última Década**, vol.24 no.45 Santiago Dec. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200006> . Acesso em: 10 out. 2019.

CASTELLS, M. **Communication power**. New York: Oxford University Press, 2009.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da

internet. Tradução: Carlos Alberto de Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CATINI, C. R.; MELLO, G. ESCOLAS DE LUTA, EDUCAÇÃO POLÍTICA, **Educação & Sociedade**, Campinas, v.37 , n.137 , p. 1177-1202, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401177&lng=pt&tlng=pt . Acesso em: 28 mai. 2019.

CLASEN, J. R.; NETTO, L. L.; ACCORSI, A. DO BRASIL AO CHILE: REFLEXÕES SOBRE A RESISTÊNCIA SECUNDARISTA LATINO-AMERICANA. Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação, UESB, v. 1, n. 1, p.1-13, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/10104> . Acesso em: 09 mai. 2022.

COMPARATO, F. K. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.25, n. 72, p.251-276, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10585> . Acesso em: 12 jul. 2021.

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

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Coleção Estado de Sítio, Boitempo: São Paulo, 2016.

DE LA QUADRA, F. Conflito social e movimento estudantil no Chile. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.21, n.42, p.173-194, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000200004&lng=pt&tlng=pt . Acesso em: 28 mai. 2019.

DIAS, R. F. Tancredo Neves e a redemocratização do Brasil. **Temporalidades**. Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7, n. 3 (set./dez. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5654/3587> . Acesso em: 22 jun. 2022.

DIOS, V. **Jovens e seus celulares**: narrativas audiovisuais produzidas nas ocupações de 2015. 88f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

DOWNING, J. **Mídia radical**: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. Tradução: Silvana Vieira. São Paulo: SENAC, 2004.

EKMAN, J.; AMNA, E. Political participation and civic engagement: towards a new typology. **Versita**, Human Affairs, 22, 283-300, 2012. Disponível em: <Political participation and civic engagement>. Acesso em: 13 jan. 2016.

FAURÉ, D. El 2011 estudiantil chileno como desafío analítico para las ciencias sociales: hacia la construcción de una nueva matriz para leer los movimientos (2001-2011 y más allá). **Última Década**, Santiago, v. 26, p.35-71, 2018. Disponível em: <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56214/59451> . Acesso em: 12 jul.

2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FRANÇA, M. A. **O impacto das novas tecnologias de informação e Comunicação na Participação e Consciência Política da juventude urbana de São Paulo**. 2015. 142 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad.: Katia de Melo e Silva, 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAMBA, J. C. M. Bonança econômica, desenvolvimento latino-americano e o caso do Chile. **Cadernos PROLAM/USP**. 12 (22), p.59-77.

GARRETON M., M. A. A redemocratização no Chile: transição, inauguração e evolução. **Lua Nova**, São Paulo, n. 27, p. 59-92, Dec. 1992. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451992000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2018.

GIORDANO PEÑAILILLO, **Autogestión y violencia en el movimiento estudiantil secundario: ¿respuesta o propuestas de autonomía?**. Santiago, 2011. 2015. 213 f. Tesis (Magíster en História) - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Santiago, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143643> Acesso em: 04 abr. 2020.

GOHN, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMÉZ LEYTON, J. C. La rebelión de las y los estudiantes secundarios en Chile. Protesta social y política en una sociedad neoliberal triunfante. En publicacion: **OSAL**, Observatorio Social de América Latina, año VII, no. 20. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Argentina. 2006 1515-3282. Disponível em: <http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Osal/osal/osal20/org/gomez.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2018.

GREGÓRIO, M. E. A. **O Impacto da Consciência Política de formadores na conscientização de educadores (as) sociais em formação continuada**. 2011. 61f. Monografia (Especialização em Psicologia Política, Políticas Públicas e Movimentos Sociais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2011. (digitado)

GREGÓRIO, M. E. A. **Terceiro setor e educação não formal**: o impacto da formação continuada da Ação Comunitária na consciência política de educadores sociais das organizações conveniadas da zona sul e região metropolitana de São Paulo. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GREGÓRIO, M. E. A.; PEREIRA, E. “E o que pensam os jovens sobre política?” **Anais do IV Encontro de Psicologia Política**, São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, dezembro de 2015.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

“INSPIRADO no Chile, manual orientou ocupação de escolas por alunos em SP”, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 nov. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1710710-inspirado-no-chile-manual-orientou-ocupacao-de-escolas-por-alunos-em-sp.shtml#:~:text=O%20documento%20foi%20inspirado%2C%20principalmente,uniforme%20das%20escolas%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 25 nov. 2015.

KETZER, A. M. "**Lutar também é educar**": o potencial político e educacional do movimento estudantil secundarista brasileiro nas escolas e redes sociais online (2015-2016). 2018. 267 f. Dissertação (mestrado em Comunicação) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16189/DIS_PPGCOMUNICACAO_2018_KETZER_ARACIELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 28 mai. 2019.

KETZER, A. M.; ROSANE, R. “De tanto poupar em educação ficaremos ricos em ignorância”: contranarrativas juvenis no movimento de ocupação de escolas no Rio Grande do Sul. **Intexto**, nº 44, janeiro de 2019, p. 120-43, doi:10.19132/1807-8583201944.120-143. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/78925> . Acesso em: 28 mai. 2019.

LA rebelión pinguina: Los estudiantes secundarios chilenos contra el sistema. Direção: Carlos Pronzato. Santiago: La Mestiza Audiovisual. 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDqI56yw&t=8s> . Acesso em: 20 ago. 2019.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntrico. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Ayres: CLACSO. 2000, p.4-23. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2021.

MACIEL, D. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil. **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 11, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>. Acesso em: 19 set. 2021.

MANUAL de Ocupação. O Mal Educado. Publicado em: 26 de outubro de 2015. Disponível em: [Como ocupar um colégio? by O Mal Educado - Issuu](#) . Acesso em: 20

dez. 2018.

MARTÍN-BARÓ, I. El latino indolente. In: A. Blanco (Ed.), **Psicología de la Liberación**. Madrid: Editorial Trotta S. A., 1998.

MARTÍN-BARÓ, I. "Hacia una psicología de lá liberación". **Boletín de Psicología**, No. 22, 219-231. San Salvador: UCA Editores, 1986. Disponível em: <http://www.uca.edu.sv/deptos/psicolog/hacia.htm> . Acesso em: 14 ago. 2013.

MARTINS, K. O.; LACERDA, F. A contribuição de Martín-Baró para o estudo da violência; uma apresentação. **PSICOLOGIA POLÍTICA**. VOL. 14. Nº 31. p.569-589. SET. – DEZ. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v14n31/v14n31a10.pdf> Acesso em: 14 ago. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf> . Acesso em: 31 jan. 2013.

MENDES, C. E. **Os sentidos de futuro para jovens negras**: pelos caminhos do Capão Redondo e Jardim Ângela periferia paulistana - São Paulo, 2014. 100 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas. Disponível em: [Novo Ensino Médio - perguntas e respostas - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br) . Acesso em: 15 jul. 2022

MIRANDA GONZÁLEZ, J. D. **A gestão público-comunitária da educação como horizonte comum**: a experiência comparada das ocupações das escolas de Santiago e São Paulo. 2020. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: [Terminal RI - SophiA Biblioteca Web \(unicamp.br\)](http://terminal.ri.sophia.biblioteca.web.unicamp.br) . Acesso em: 19 jul. 2021.

MIRANDA GONZÁLEZ, J. D. Los movimientos de estudiantes secundarios en Chile y Brasil: prefigurando una educación autogestionada. Paulo Freire. **Revista de Pedagogía Crítica**. 2018. Año 16, Nº 19, Enero – Junio 2018 - p.37-64. Disponível em: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/959/1033> . Acesso em: 29 mai. 2020.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social**: Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D. A violência estrutural na América Latina na lógica do sistema a necropolítica e da colonialidade do poder. **Revista Extraprensa [S.l.]**, v. 11, n. 2, p.39-57, 2018. DOI: 10.11606/extraprensa2018.145010. Disponível em: [A violência estrutural na América Latina na lógica do sistema da necropolítica e da colonialidade do poder | Revista Extraprensa \(usp.br\)](http://www.usp.br/revista-extraprensa) . Acesso em: 02 set. 2021.

OLIVEIRA, D. **Imprensa sindical, globalização neoliberal e mundo do trabalho**. 1998. p. Tese de doutorado. – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, D. **Jornalismo alternativo: um potencial para radicalização da democracia**. Signo y pensamiento, v. 30, n. 58, p. 52-63, 2011 Tradução. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002291390.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

OLIVEIRA, D. **Jornalismo e ação cultural pela emancipação: uma práxis jornalística com base nos conceitos de Paulo Freire**, 2014. 275 p. Tese de livre-docência – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, D.; SILVA, F. F. A. Movimentos sociais: proposta de uma conceituação decolonial latino-americana. In: **Estudos Transdisciplinares em tempos de Terra em Transe: ambiente, sociedade e pandemia / organizador: Diamantino Pereira**. – São Paulo: Annablume, 2020. p.247-266.

PEÑA, P.; RODRÍGUEZ, R. SAÉZ, C. Student Online Video Activism and the Education Movement in Chile. **International Journal of Communication**. v.9, 2015, p.3761-3781. Disponível em: <http://ijoc.org>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PINHEIRO, D. C. S. **O papel do plano de comunicação preventivo em momento de crise na organização**, 2005, 58 p. Monografia – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina1”. En libro: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> . Acesso em: 07 mar. 2017.

RODRÍGUEZ MANCILLA, H. M. et al. La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. **Sophía**. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. 25:2018, p.258-286. Disponível em: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/25>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ROSA, L. A. **Ocupações estudantis: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de 2015 e 2016**. 2019. 277 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SADER, E. Refundar el Estado. **Posneoliberalismo en América Latina**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2008. Disponível em: [Refundar el Estado - Posneoliberalismo em América Latina \(ufsc.br\)](http://ufsc.br) . Acesso em: 05 mar. 2022.

SANTOS, E. G. **Hip Hop e América Latina: relações entre cultura, estética e emancipação**. 2017. 613 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Política Social,

Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [Repositório Institucional da UnB: Hip Hop e América Latina : relações entre cultura, estética e emancipação](#) . Acesso em: 04 ago. 2022.

SANTOS, F. A.; PETOUR, M. T. F. Internacionalização dos sistemas de avaliação: evidências de Brasil e Chile. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.4, p.1829-1846, 2019. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12766/8573> . Acesso em: 16 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **A reorganização das escolas foi adiada**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> . Acesso em: 04 dez. 2015.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**. v,18, p.291-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795> . Acesso em: 01 ago. 2022.

SECUNDARISTAS EM LUTA DE SÃO PAULO. Publicado em 21 de novembro de 2015. Disponível em: [Facebook](#) Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, M. E. V.; CARLOS, L. M.; SOUSA, A. F. M. O movimento estudantil secundarista: um estudo sobre a ocupação do Liceo Lastarria na cidade de Santiago no Chile. **Revista Três Pontos**. v.15, p.52-55, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/issue/view/657> . Acesso em: 01 jun. 2020.

SOUZA, B. M. **CHILE 1991: O punk da transição e a alegria que não veio**. 2019. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal da Integração Latino Americana. Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: [TCC BRUNO MARCOS DE SOUZA.pdf \(unila.edu.br\)](#) . Acesso em: 04 ago. 2022.

SOUZA, M. B., & HOFF, T. S. R. Governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências para a habitação popular. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 11, e20180023. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180023>. Acesso em: 22 de jun. de 2022.

TILLY, C. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, (nº 3, janeiro-julho), 133-160. 2010.

TOURAINÉ, A. Los movimientos sociales. **Revista Colombiana de Sociología**. n.27, p. 255-278, 2006a. Disponível em: [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135381/Tesis Patricia Westendarp Palacios.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135381/Tesis%20Patricia%20Westendarp%20Palacios.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Acesso em: 02 jul. 2022.

TOURAINÉ, A. Na fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília,

v. 21, n.1, p. 17-28, jan./abr. 2006b. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/se/a/3QY76c7QYKM6NjnXV5y7Wk/?format=pdf> . Acesso em:
01 mai. 2020.

TOURAINÉ, A. Sociologia, Modernidade e América Latina: Entrevista com Alain Touraine. **Lua Nova**, São Paulo, 106: 195-217, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ln/a/GfYzG9SK3PswypMJzBnCnWt/?format=pdf&lang=pt> .
Acesso em: 02 fev. 2020.

TV BRASIL, O levante dos secundaristas em São Paulo, 21/12/2015.

VERBICARO, L. P.; SILVA, P. H. A. da. Neoliberalismo e crise humanitária em tempos de pandemia: o recesso democrático, a gestão do indivíduo e a proposta do comum. **Profanações**, [S. l.], v. 8, p. 312–336, 2021. DOI: 10.24302/prof.v8.3857. Disponível em: <http://54.205.230.206/index.php/prof/article/view/3857> . Acesso em: 10 jun. 2022.

WESTENDARP PALACIOS, P. **Juventudes en movimiento**: construcción de vínculos comunitarios en tomas de liceos, en la movilización estudiantil chilena del 2011. Tesis (Magíster en Psicología Comunitária) - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, 2011. Disponível em:
[http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135381/Tesis Patricia Westendarp Palacios.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135381/Tesis%20Patricia%20Westendarp%20Palacios.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Acesso em: 15 mai. 2019

ZIBAS, D. M. L. 'A Revolta dos Pingüins' e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/02.pdf> . Acesso em: 04 jan. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido – Entrevista

Eu, nome do pesquisador, estudante de (Mestrado/Doutorado) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO nome do Programa e Unidade de Ensino, estou realizando uma pesquisa intitulada _____, sob a orientação de _____, docente credenciado no referido curso. Essa pesquisa tem como objetivo geral: _____.

Para tanto, gostaria que você participasse desta pesquisa, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS 96/1996, relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco, manter o seu nome em sigilo absoluto, caso prefira nome fictício.

Esclareço-lhe ainda que o tempo estimado de sua participação será de 1h30 na entrevista. Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do pesquisador e a outra em poder do participante.

Deixo telefone e e-mail da pesquisadora para contato: _____, e-mail:

Grata pela atenção.

Assinatura da pesquisadora responsável

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura do entrevistado na pesquisa

ANEXO B – Formulario de consentimiento libre e informado - Entrevista

Yo, nombre del investigador, estudiante de (Maestría/Doctorado) del PROGRAMA DE POSGRADO nombre del Programa y Unidad Docente, estoy realizando una búsqueda titulada _____ Esta búsqueda tiene como objetivo general: _____

Para ello, me gustaría que participaras en esta investigación, en la que me comprometo a seguir la Resolución 96/1996 del CNS, relativa a la Investigación con Seres Humanos, respetando tu derecho a participar o dejar de participar en el estudio, sin que ello cause ningún daño o riesgo, a mantener tu nombre en absoluto secreto, si prefieres un nombre ficticio.

También aclaro que el tiempo estimado de su participación será de 1h30 en la entrevista. Este Formulario de Consentimiento se emitirá de dos maneras, una de las cuales estará en posesión del investigador y la otra en posesión del participante.

Dejo el teléfono y el correo electrónico del investigador para contactar:

Gracias por su atención.

Firma del investigador responsable

Declaro que, después de haber sido debidamente informado por el investigador y haber entendido lo que me explicaron, doy mi consentimiento para participar en este Proyecto de Investigación.

Santiago, ____/____/____

Firma del entrevistado en la encuesta

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO ORIENTADOR PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados referentes ao (à) entrevistado (a):

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Escolaridade:

1. Quais eram suas experiências anteriores de participação: ativismo, coletivo, partido?
2. Fale-me sobre o contexto na época do movimento.
3. Como foi sua experiência no movimento?
4. Como vocês se organizavam?
5. Como vocês se comunicavam? Que mídias vocês produziram que você entende que pode ter contribuído para a participação?
6. Como sua família lidou com sua participação?
7. Quem eram seus amigos?
8. O que você pensou em estudar/fazer depois do Ensino Médio?

APÉNDICE B – GUIÓN DE ASESORAMIENTO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Datos relativos al entrevistado (a):

Nombre:

Edad:

Naturalidad:

Escolarización:

¿Cuáles fueron tus experiencias previas de participación: activismo, colectivo, partido?

Háblame del contexto en el momento del movimiento.

¿Cómo fue tu experiencia en el movimiento?

¿Cómo te organizaste?

¿Cómo te comunicaste? ¿Qué medios ha producido que entiende que pueden haber contribuido a la participación?

¿Cómo manejó su familia su participación?

¿Quiénes eran tus amigos?

¿Qué pensaste acerca de estudiar / hacer después de la escuela secundaria?