

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina

FELIPE OLIVEIRA

Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos:
ocupações de escola como luta pelo direito à educação

VERSÃO REVISADA

São Paulo
2022

Felipe Oliveira

ESTUDANTES SECUNDARISTAS BRASILEIROS E CHILENOS:
OCUPAÇÕES DE ESCOLA COMO LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Integração da América Latina da Universidade de
São Paulo para obtenção do Título de Doutor em
Ciências

Linha de Pesquisa: Sociedade, Economia e Estado

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilene Proença Rebello
de Souza

VERSÃO REVISADA

São Paulo
2022

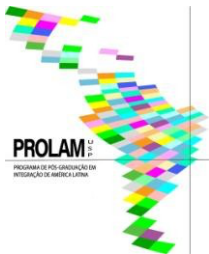
Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

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

048e Oliveira, Felipe
Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos:
ocupações de escola como luta pelo direito à educação
/ Felipe Oliveira; orientadora Marilene Proença
Rebello de Souza - São Paulo, 2022.
311 f.

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

1. POLÍTICAS PÚBLICAS . 2. PSICOLOGIA . 3.
EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA . 4. MOVIMENTO ESTUDANTIL . 5.
AMÉRICA LATINA. I. Souza, Marilene Proença Rebello de
, orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE
Termo de Ciência e Concordância da orientador(a)

Nome do(a) aluno(a): Felipe Oliveira

Data da defesa: 19/09/2022

Nome da orientador(a): Prof(a). Dr(a). Marilene Proença Rebello de Souza

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, 10/04/2023

Assinatura do(a) orientador(a)

Nome: OLIVEIRA, Felipe

Título: Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos: ocupações de escola como luta pelo direito à educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Doutor em Ciências

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À Marilene Proença, minha orientadora, que com sua imensa generosidade e paciência pedagógica pode transformar rebeldia em conhecimento. Sua profunda coerência entre teoria e prática torna possível o desenvolvimento acadêmico científico de seus orientandos, até quando eles mesmos duvidam dessa possibilidade.

À Camila Danielle dos Santos, companheira de todos os momentos nessa última década. Sua paciência e serenidade foram de fundamental importância nos dias finais da entrega da pesquisa. Sua alegria, seu amor, sua sabedoria e seu senso de indignação me ajudam não esquecer o que realmente importa nessa vida.

Ao meu filho Igor (o “tatu-bola”), por me mostrar, todos os dias, que esse mundo vale a pena e que a educação é incontornável.

À minha irmã querida, especialmente por ter me ajudado com algumas traduções do espanhol.

À minha mãe, por sempre insistir na educação como caminho e aos meus familiares, por todos os sacrifícios necessários e desafios superados para tornar possível minha trajetória até aqui.

Aos queridos amigos: Gisele, que me apresentou o PROLAM e ajudou a estudar para a prova de seleção, que me levou até Brasília, que me mostrou a importância da firmeza da crítica e da seriedade do rigor teórico-político, alguém que faz muita falta estando longe; José Fernando, por ser um intelectual sério, dedicado e socialmente comprometido, grande inspiração acadêmica desde o primeiro momento que o conheci; Richard, que com sua “sensibilidade de retroescavadeira” me ensina importantes lições, a quem tenho grande admiração pela erudição e que sempre mostrou que o encantamento e a beleza são fundamentais e devem ser levados a sério; a essas três pessoas, por serem as melhores “más influências”.

Aos colegas do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escola (LIEPPE), pela proveitosas trocas e aprendizados, em especial à Lucy, Cris, Marcia e Ana Karina.

Aos meus alunos do curso de Psicologia da UNIP de São José dos Campos, em especial meus orientandos de iniciação científica (Juliana Rudge, Lilian Mirele, Thais Perez, Regiane Pereira, Danilo Monteiro, Rachel Cordeiro, Tatiane Goulart e Geovana Alves), que com seus questionamentos e dúvidas, com suas provas e trabalhos, possibilitaram que eu desenvolvesse muito mais minha capacidade de escrita e exposição de ideias.

Aos funcionários do PROLAM, William, Rodrigo e Agda, pelo apoio necessário e a permanente disponibilidade em auxiliar em todos os momentos necessário.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, do Ministério da Educação, pela concessão de bolsa de estudos que permitiu as condições materiais para a realização dessa pesquisa.

A todos aqueles que lutam em defesa da educação e em defesa da esperança na construção de melhores condições de vida, da resistência, contra todas as adversidades que existem no caminho, e do trabalho coletivo, das trocas de experiências e conhecimentos e de solidariedade.

¡Que vivan los estudiantes
Jardín de nuestra alegría!
Son aves que no se asustan
De animal ni policía
Y no le asustan las balas
Ni el ladrar de la jauría

Me Gustan Los Estudiantes
Violeta Parra

RESUMO

OLIVEIRA, Felipe. **Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos: ocupações de escola como luta pelo direito à educação**. 2022. 253 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Nessas décadas iniciais do século XXI Chile e Brasil passaram por processos semelhantes. Em 2006 no primeiro e em 2015 no segundo, os estudantes secundaristas realizaram uma série de manifestações que culminaram com a ocupações de escola como forma de protesto. Temos por objetivo investigar os movimentos de estudantes secundaristas envolvidos nesses episódios. Assim, relacionamos os dois movimentos, explicitando eventuais semelhanças, diferenças e singularidades existentes em cada situação. Investigamos as compreensões dos estudantes sobre o processo que viveram, no sentido de buscar conhecer sobre: suas motivações; a experiência de ocupar escolas; as inclinações e tendências políticas existentes no movimento; suas avaliações sobre a mobilização realizada. Além disso, buscamos compreender o que esses movimentos indicam sobre as tendências na Educação na América Latina. A fundamentação teórico epistemológica que orienta a presente pesquisa é a Psicologia Escolar crítica, de base marxista, que compreende os fenômenos relativos ao processo de escolarização como multideterminados, sendo relevante a compreensão de aspectos relativos à cultura em seu sentido amplo, tendo as políticas públicas particular importância. Para atingir os objetivos estabelecidos foram realizadas entrevistas com estudantes secundaristas que participaram das manifestações, além de levantamentos bibliográficos sobre a temática em questão. A partir da análise de todo material, os conteúdos foram sistematizados em 5 eixos temáticos: a) os momentos iniciais dos protestos, os contextos em que ocorrem, as motivações dos envolvidos; b) o funcionamento cotidiano das escolas ocupadas; c) a violência do Estado contra os manifestantes; d) a dimensão política do movimento e a relação com os apoiadores; e) os efeitos dos movimentos, suas vitórias e derrotas. Com isso, defendemos a tese de que os movimentos dos estudantes secundaristas brasileiros e chilenos que ocuparam escolas expressam: 1) A crítica ao funcionamento escolar ordinário ao mesmo tempo em que apresentam uma alternativa; 2) A reação do poder dominante à insatisfação popular organizada; 3) A histórica luta dos setores populares por direito à educação; 4) Os limites do regime democrático sob a lógica neoliberal.

Palavras-Chave: Educação Básica. Políticas Públicas. América latina. Movimento estudantil.

RESUMEN

OLIVEIRA, Felipe. **Estudiantes secundarios brasileños y chilenos: las tomas de escuelas como lucha por el derecho a la educación.** 2022. 253 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Estas primeras décadas del siglo XXI, Chile y Brasil, pasaron por procesos similares. En 2006 en el primero y en 2015 en el segundo, estudiantes secundarios realizarán una serie de manifestaciones que culminarán con las tomas de liceos como forma de protesta. Tenemos como objetivo investigar los movimientos de estudiantes secundarios involucrados en estos episodios. Así, relacionamos los dos movimientos, explicando las posibles similitudes, diferencias y singularidades existentes en cada situación. Investigamos las comprensiones de los estudiantes sobre el proceso que vivieron, en sentido de buscar saber sobre: sus motivaciones; la experiencia de las tomas; las inclinaciones y tendencias políticas existentes en lo movimiento; sus valoraciones sobre la movilización realizada. Además, buscamos comprender qué indican estos movimientos sobre las tendencias en Educación en América Latina. El fundamento teórico epistemológico que orienta esta investigación es la Psicología Escolar crítica, con base en el marxismo, que entiende los fenómenos relacionados con el proceso de escolarización como multideterminados, siendo relevantes para la comprensión los aspectos relacionados con la cultura en su sentido amplio, con especial importancia de las políticas públicas. Para lograr los objetivos establecidos se realizaron entrevistas a estudiantes secundarios que participaron en las manifestaciones, además de levantamientos bibliográficos sobre el tema en mención. A partir del análisis de todo el material, se sistematizan los contenidos en 5 grupos temáticos: a) los momentos iniciales de las protestas, los contextos en que ocurren, las motivaciones involucradas; b) el funcionamiento cotidiano de los liceos en toma; c) la violencia del Estado contra los manifestantes; d) la dimensión política del movimiento y la relación con los simpatizantes; e) los efectos de los movimientos, sus victorias y derrotas. Con eso, defendemos la tesis que estos movimientos de estudiantes secundarios brasileños y chilenos de las tomas expresan: 1) Una crítica al funcionamiento normal de la escuela mientras presentan una alternativa; 2) La reacción del poder dominante ante el descontento popular organizado; 3) La histórica lucha de los sectores populares por el derecho a la educación; 4) Los límites del régimen democrático bajo la lógica neoliberal.

Palabras clave: Educación Básica. Políticas Públicas. América Latina. Movimiento Estudiantil.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Felipe. **Brazilian and Chilean high school students: school occupations as a struggle for the right to education.** 2022. 253 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

In these early decades of the 21st century, Chile and Brazil went through similar processes. In 2006 in the first and in 2015 in the second, high school students held a series of demonstrations that culminated in the occupation of schools as a form of protest. We aim to investigate the movements of high school students involved in these episodes. Thus, we relate the two movements, explaining eventual similarities, differences and singularities existing in each situation. We investigate the students' understanding of the process they experienced, in the sense of seeking to know about: their motivations; the experience of occupying schools; existing political leanings and tendencies in the movement; their assessments of the mobilization carried out. In addition, we seek to understand what these movements indicate about tendencies in Education in Latin America. The epistemological theoretical foundation that guides this research is the critical School Psychology, with a Marxist basis, which understands the phenomena related to the schooling process as multidetermined, with the understanding of aspects related to culture in its broad sense being relevant, with public policies of particular importance. In order to achieve the established objectives, interviews were carried out with high school students who participated in the demonstrations, in addition to bibliographic surveys on the subject in question. From the analysis of all material, the contents were systematized in 5 thematic axes: a) the initial moments of the protests, the contexts in which they occur, the motivations of those involved; b) the daily functioning of occupied schools; c) State violence against demonstrators; d) the political dimension of the movement and the relationship with its supporters; e) the effects of movements, their victories and defeats. With this, we defend the thesis that the movements of Brazilian and Chilean high school students who occupied schools express: 1) Criticism of ordinary school functioning at the same time as they present an alternative; 2) The reaction of the dominant power to the organized popular dissatisfaction; 3) The historic struggle of the popular sectors for the right to education; 4) The limits of the democratic regime under the neoliberal logic.

Keywords: Basic Education. Public policy. Latin America. Student movement.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACAS	Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago
ACES	Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONDEPE	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana
CUT	Central Única dos Trabalhadores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Pedagogia
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996
JEC	Jornada Escolar Complementar
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MRT	Movimento Revolucionário de Trabalhadores
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PSU	Prueba de Selección Universitaria
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEREMI	Secretaría Regional Ministerial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	17
I. Políticas Públicas em Educação e o Neoliberalismo: desafios para a democratização da educação na América Latina.....	17
II. As ocupações de escola como instrumento de luta pela democratização da educação.....	21
1. A PESQUISA: OBJETIVOS, MÉTODOS E FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA.....	27
2. CONTEXTUALIZANDO OS CENÁRIOS EDUCACIONAIS CHILENO E BRASILEIRO.....	31
2.1. História da Educação do Chile.....	31
2.2. História da educação do Brasil.....	49
3. A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES SOBRE AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS.....	72
3.1. Motivações, contextos e indignações (Chile).....	72
3.2. Motivações, contextos e indignações (Brasil).....	80
3.3. Cotidiano no interior das ocupações (Chile).....	85
3.4. Cotidiano no interior das ocupações (Brasil).....	92
3.5. Violência policial contra os estudantes (Chile).....	106
3.6. Violência policial contra os estudantes (Brasil).....	110
3.7. Formação política e disputas (Chile).....	115
3.8. Formação política e disputas (Brasil).....	124
3.9. O movimento e seus efeitos (Chile).....	131
3.10. O movimento e seus efeitos (Brasil).....	138
4. A DEMANDA POR DIÁLOGO, A VIOLÊNCIA COMO RESPOSTA: OCUPAÇÕES DE ESCOLAS COMO ALTERNATIVA.....	144
4.1. A demanda dos estudantes por diálogo.....	144
4.2. Os estudantes e os caminhos alternativos: as assembleias; as atividades culturais e o uso da internet.....	153
4.3. A violência policial como resposta ao pedido dos estudantes por diálogo e participação.....	160
4.4. A afirmação da independência e a disputa por dirigir o movimento.....	165
4.5. A força dos secundaristas e os limites à participação.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	183
Apêndice I – Transcrição das entrevistas de estudantes brasileiros.....	192
Apêndice II – Transcrição das entrevistas de estudantes chilenos.....	279
Apêndice III – Perguntas Orientadoras.....	310

APRESENTAÇÃO

A aproximação com a área de Psicologia Educacional e Escolar foi determinante para minha formação durante minha graduação no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Ao tomar contato com esta área, mais especificamente, com a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica, pude conhecer uma maneira de compreender os fenômenos relativos ao processo de escolarização que ao mesmo tempo considera os efeitos intersubjetivos no cotidiano escolar e também considera elementos sociais mais amplos. Através do contato com textos de autoras como M.H.S. Patto, Marisa Meira, Elenita Tanamachi, Marilene Proença R. de Souza, Ana M.B. Bock, Adriana Marcondes Machado, Beatriz de Paula Souza e muitas outras, pude conhecer uma perspectiva em Psicologia e Educação que não se limitava a uma percepção individualista e reducionista da realidade escolar, mas sim que busca compreender o processo de escolarização em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, destaco sobretudo as pesquisas relativas às políticas públicas, que acabaram despertando meu interesse ao discutirem o modo como a legislação se constitui e se organiza, quais os princípios as orientam, como os diversos setores sociais disputam politicamente a defesa de seus interesses e, sobretudo, como aquilo que a legislação prevê se materializa em práticas cotidianas concretas, com seus limites e contradições.

Assim, sob orientação de Marilene Proença Rebello de Souza, durante a graduação tive a privilegiada possibilidade de realizar a minha primeira pesquisa sobre aspectos legislativos, uma pesquisa de Iniciação Científica sobre Projetos de Lei sobre dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nessa pesquisa pude conhecer sobre os aspectos relativos à produção de legislação, bem como conhecer a estrutura dos Projetos de Lei. Os resultados dessa pesquisa estão publicados no capítulo de título “O que dizem os Projetos de Lei sobre Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: contribuições da Psicologia Escolar”, presente no livro “Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos”, organizado por Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés e Mônica Cintrão França Ribeiro. Importante destacar que essa pesquisa de Iniciação Científica foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ainda durante a graduação, além de participar de atividades de pesquisa desenvolvidas pelo Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), também pude participar de espaços de representação dos estudantes. Participei da gestão do Centro Acadêmico Iara Iavelberg e também atuei como representante discente junto aos órgãos

colegiados do IPUSP. Participar de espaços institucionais de representação estudantil ao mesmo tempo que aprofundava minha formação em psicologia, me interessando cada vez mais pela Psicologia Escolar Crítica, contribuiu para despertar minha curiosidade com relação as possibilidades e desafios existentes na elaboração e realização de projetos educacionais que buscam promover uma maior participação dos estudantes nos processos institucionais e decisórios na escola. De maneira geral, é possível considerar que uma importante preocupação existente em todo processo de escolarização é organizá-lo em função no estudante, isto é, com o objetivo de educá-los, de promover o acesso ao conhecimento e à cultura historicamente produzida. É claro, como já apontam alguns pesquisadores e estudiosos da área, que esse fato não pode ser tomado ingenuamente e que é preciso investigar como as práticas educativas se concretizaram objetivamente, não se detendo apenas em alguns princípios (bem-intencionados ou não) do campo das ideias. Com isso, minha atenção se voltou para iniciativas do campo educacional que se orientam pela promoção de uma maior autonomia dos estudantes frente à trajetória curricular pessoal e a promoção de participação na constituição de regras e tomadas de decisões institucionais. Por conta desse interesse, minha pesquisa de mestrado¹ foi sobre as chamadas Escolas Democráticas.

Ao longo do mestrado pude conhecer uma série de iniciativas educacionais que estavam centralmente preocupadas em promover práticas democráticas por, entre outras razões, acreditarem que é são experiências concretas em relação às práticas democráticas que contribuem para desenvolver nos estudantes o apreço pelos valores democráticos. Um dos aspectos essenciais que me orientou ao longo dessa pesquisa foi o interesse com a possibilidade de aplicação e universalização de tais práticas na rede pública. Afinal, a existência e garantia de condições universais de acesso é algo fundamental para uma iniciativa que pretende promover relações democráticas; nada mais antidemocrático do que promover uma experiência rica e interessante para os que dela participam e ao mesmo tempo isso ser algo necessariamente reduzido à uns poucos privilegiados. Nesse sentido, é sempre bom destacar que as inúmeras iniciativas educacionais que conheci nesse campo eram sempre constituídas por inúmeras pessoas que partilhavam dessa mesma preocupação, apesar das dificuldades e adversidades cotidianas.

¹ A dissertação foi defendida sob o título “Escolas Democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar: contribuições para a Educação Pública”, no Programa de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e contou com financiamento CAPES.

Em 2015, nos últimos meses da pesquisa de mestrado ocorreu algo no Estado de São Paulo que chamou a atenção de todos que pesquisam e trabalham em profissões relacionadas à Educação, chamou também a atenção de grande mídia e, conseqüentemente, de boa parte da população. Os estudantes secundaristas, como reação ao processo de Reorganização da rede pública estadual de ensino anunciada pelo governo, começaram uma série de atos públicos e manifestações que acabaram culminando na ocupação de escolas por estudantes, como forma de mobilização política contrária à reorganização. Por todo o estado dezenas de escolas foram ocupadas e tiveram suas atividades regulares paralisadas como forma de protesto. Nesse momento, eu que já me interessava quanto a participação dos estudantes nos processos educacionais há tempos, comecei a acompanhar a mobilização dos secundaristas. Durante o período em que ocorreram as manifestações muitas escolas realizaram atividades formativas diversas e abriram a escola para aqueles que estivessem interessado em conhecer e apoiar o movimento. Assim, ainda que brevemente, pude visitar uma das escolas ocupadas e ver de perto como os estudantes estavam se revezando para manter a escola limpa e organizada, preparando refeições para os alunos que estavam ocupando a escola e organizando atividades diversas.

Essa mobilização dos estudantes secundaristas, que demandaram participação nas decisões tomadas pelo poder público que impactam na comunidade escolar, despertou meu interesse em investigar esse processo, buscar compreender como a Psicologia Escolar Crítica poderia entender e contribuir para promover práticas mais democráticas e mais democratizantes. Assim, em 2016, participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM), da Universidade de São Paulo, propondo um projeto que buscava investigar o movimento dos estudantes secundaristas. Importante lembrar que durante no ano de 2016 ocorreram mais manifestações de estudantes secundaristas que resultaram em ocupações de escolas. Importante indicar também que em diversas manifestações dos estudantes havia a menção explícita à luta dos estudantes chilenos. Esses aspectos contribuíram para dar forma à presente tese, que busca investigar os movimentos dos secundaristas ocorridos no Brasil em 2015, e no Chile em 2006.

INTRODUÇÃO

I. Políticas Públicas em Educação e o Neoliberalismo: desafios para a democratização da educação na América Latina

Antes mesmo do fim da Segunda Guerra Mundial, e nos anos que se seguiram, diversos organismos internacionais foram criados com a finalidade de organizar regras comerciais e financeiras dos países desenvolvidos e auxiliar na reconstrução econômica dos países europeus devastados pela guerra (DIGIOVANNI, 2016). Com a globalização esses organismos passam a ter crescente influência na América Latina, com ações que começam a extrapolar a esfera econômica, agindo sobre políticas de educação e de cultura através de diversas organizações, “organismos multilaterais”, que foram criados com a finalidade de propor soluções para as necessidades e adversidades do contexto do referido sub continente. Nesse processo, tais organismos começam a exercer influência determinante na constituição das políticas públicas da região

Tais organismos multilaterais, não por acaso, são em sua maioria sediados nos Estados Unidos, exceto aquelas [organizações] que foram criadas em nível regional, a OREALC e a CEPAL que, inicialmente, parece indicar um interesse genuíno no desenvolvimento econômico independentemente da região. A despeito disso, tais organismos, em sua maioria, passaram a fazer parte da agenda de construção de políticas públicas dos países na América Latina [...] (p. 31).

Leite e Peres (2015) apontam que na década de 1970 a influência desses organismos ocorreu através da cooperação técnica e do diálogo político com os representantes dos diversos países. Apontam também que na década de 1980, no contexto de crise da dívida externa em diversos países, a influência se deu através de mecanismos de indução, sobretudo através da adoção de políticas econômicas como condicionamento aos empréstimos. As mudanças da década de 1990, além da indução de organismos financiadores, também foram apoiadas por institutos de estudos econômicos e políticos privados e setores empresariais.

Sobre o campo educacional no Brasil e no Chile é importante destacar sobretudo as reformas nas décadas de 1980 e 1990. Esse foi um período que vários países latino americanos, sob influência desses organismos internacionais mencionados, promoveram alterações em suas legislações educacionais e instituíram sistemas nacionais de avaliação (DIGIOVANNI, 2016, p. 37). A significativa influência na constituição das políticas públicas nos diversos países teve como justificativa a busca por melhoria na competitividade dos mercados de cada país frente o contexto de globalização (ROSAR e KRAWCZYK, 2001). Assim, vistas como um importante

elemento para o aumento da produtividade em diversos setores e, conseqüentemente, para desenvolvimento econômico, as políticas do campo educacional passaram a ter grande centralidade, sendo objeto de diversas reformas. Leite e Peres (2015) indicam que os princípios orientadores dessas reformas que se espalharam por toda América Latina foram: a busca por competitividade no mercado internacional; a promoção da descentralização administrativa; e a combinação entre público-privado, justificadas como a busca pela gestão mais eficiente do dinheiro público. No mesmo sentido, Digiovanni (2016) aponta ainda que, de modo geral, prevaleceu como grande influência nessas políticas educacionais uma concepção de educação bastante restrita, reduzida aos aspectos economicistas, voltada para o mercado de trabalho como estratégia de superação das desigualdades socioeconômicas, e apoiada por concepções pedagógicas e psicológicas de ordem liberal. E, ainda que os documentos dos organismos internacionais apontem que as condições decorrentes da globalização são comuns aos diversos países, no campo da educação as soluções apresentadas minimizavam as questões sociais e apontavam para saídas individuais.

Nesse período de reformas educacionais houve no Chile, em 1988, o estabelecimento do Sistema de Medição da Qualidade da Educação e, 1990, a aprovação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE). No Brasil, houve, em 1990, a constituição do Sistema Nacional de Avaliação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 1996. É interessante notar que as reformas ocorrem em situações políticas distintas entre esses países. Enquanto no Brasil as reformas ocorrem após um período ditatorial, em um momento de reabertura democrática, no Chile as reformas ocorrem justamente durante a ditadura de Pinochet. Conforme apontam Leite e Peres (2015), ainda que a influência dos organismos internacionais e a conjuntura econômica fosse semelhante nos dois países, os diferentes contextos vão implicar em diferentes resultados para as reformas, dentre os quais nos interessa destacar alguns elementos.

O primeiro deles é o retrospecto histórico da situação educacional de cada país até o momento das reformas. No Chile, a partir do final do século XIX, ganha força a concepção de que a educação pública é um importante instrumento de coesão social, como “instrumento fundamental para um projeto de integração nacional” e “que contemplava, além da escola básica, também o ensino médio e o universitário” (LEITE; PERES, 2015, p. 72). Cabe destacar que em 1860 a Lei Orgânica da Instrução Primária estabeleceu que a alfabetização deveria ser responsabilidade do governo, além de ser gratuita e universalizada (ZIBAS, 2008). No início do século XX, em 1920, foi aprovada uma lei que tornava a educação fundamental obrigatória a toda população. A partir de então a educação chilena, dentro de marcos legais, vai se

desenvolvendo como uma atribuição do poder público. Este trajeto foi interrompido pela ditadura de Pinochet e marcado pela privatização do ensino público e descentralização administrativa. No Brasil, a discussão sobre universalidade do ensino público gratuito é tardia, com sua implementação mais tardia ainda uma vez que “[...] durante o século XIX essa questão não aparece associada às políticas públicas e a própria ideia de Estado Nacional ou projeto nacional se fortalece somente no Governo Vargas, na década de 1930” (LEITE; PERES, 2015, p.71). Então, é a partir de 1930, sobretudo por conta do movimento escolanovista que – além de buscar se contrapor à pedagogia tradicional também defendia a necessidade de uma educação pública, gratuita e de qualidade – ganha força a discussão sobre universalização da educação e das responsabilidades do Estado para alcançar tais objetivos. Porém, ainda que tenha grande importância na agenda política brasileira, essa pauta demorou para avançar no sentido de sua institucionalização, e teve início somente com a redemocratização, através da Constituição Federal de 1988, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O segundo elemento que merece destaque é o envolvimento de atores políticos organizados. No Chile a materialização da descentralização promovida pelas reformas ocorreu através da municipalização do ensino e transferência da gestão para as próprias escolas. Por um lado, isso produziu como efeito uma maior participação de atores locais, maior autonomia para decidir aspectos pedagógicos em cada escola. Por outro lado, essa descentralização instituiu a competição entre escolas por mais recursos, através de parcerias privadas, além de aumentar a competição das escolas por verbas federais suplementares. Ao mesmo tempo, o governo federal também começa a repassar verba para que as escolas contratassem consultorias técnicas à sua livre escolha, o que nesse contexto de descentralização do sistema e de competição entre escolas abriu espaço para as assessorias privadas. Esse movimento de descentralização e privatização fez com que se acentuassem as desigualdades regionais, já que municípios mais desenvolvidos e com mais recursos tiveram possibilidade de oferecer melhores condições às suas escolas. Além disso, a descentralização também contribuiu para causar uma desmobilização de atores organizados e enfraquecer a oposição ao regime autoritário de Pinochet. No Brasil, ao mesmo tempo em que a oferta de educação pública aumenta, com a universalização da educação fundamental em meados da década de 1990, ocorre paralelamente um aumento da oferta de grupos privados nos diferentes níveis educacionais. Grandes grupos empresariais, oriundos do campo educacional ou não, adquirem maior relevância no campo da educação “formando uma rede de provedores privados que se constituiu de escolas a empresas de consultoria, editoras de livros didáticos e até mesmo empresas do segmento de tecnologia da informação” e com “forte presença de atores privados nos conselhos federal e estaduais de educação, ajudando a pautar,

de forma direta [...] as políticas públicas para a área” (LEITE; PERES, 2015, p. 78). Entretanto, ao contrário do que ocorreu no Chile com relação à descentralização da administração, que promove a participação de agentes locais, ao passo que enfraquece o enfretamento do regime autoritário em seu conjunto, no Brasil em alguns momentos a descentralização serviu como plataforma para maior participação de movimentos organizados (LEITE; PERES, 2015, p. 79). Além disso, conforme aponta Digiovanni (2016), a descentralização traz autonomia para estados e municípios, mas há o problema de não haver um currículo básico nacional (p.123), o que dá margem ao desenvolvimento de desigualdades regionais.

Ainda sobre o contexto do Brasil, aprofundando em algumas especificidades, temos as contribuições de Digiovanni (2016), que aponta como os movimentos organizados do campo da educação vão ganhando força com o processo de democratização. Durante os debates do processo da constituinte toma forma o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que “teve papel decisivo na discussão parlamentar e na organização da sociedade civil em torno das lutas históricas pelo direito à educação” (p.122). Os movimentos sociais articulados através do Fórum passaram a discutir a constituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo que ela pudesse tornar mais concreta a materialização da universalização do acesso à educação pública e garantir a qualidade e a permanência, avanços previstos na Constituição. Os esforços do FNDEP se materializaram no Projeto de Lei (PL) n. 1.258/1988, barrado por um substitutivo de Darcy Ribeiro, o que

foi um golpe no processo democrático de discussão que o Fórum havia estabelecido e demonstrou claramente a correlação de forças que existia à época no Congresso. A elite conservadora permitiu que a discussão avançasse e, em momento oportuno, Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo apoiado pelo governo e pela maioria da Câmara e do Senado, que o aprovou sem maiores problemas (DIGIOVANNI, 2016, p. 135).

O modo como se deu a aprovação da LDBEN/1996 traz indícios de que o avanço da democratização e uma maior participação popular nos processos decisórios ligados ao movimento das reformas educacionais ocorridas no Brasil não garantiram que a vontade popular pudesse prevalecer. E, como sinalizado acima, o Chile passou por processos que dificultaram a participação popular nos processos decisórios. É nesse cenário que surgem as mobilizações de estudantes secundaristas no Chile (em 2006) e no Brasil (em 2015), apresentadas a seguir.

II. As ocupações de escola como instrumento de luta pela democratização da educação

Em setembro de 2015 o governo do estado de São Paulo veio a público, através dos meios de comunicação televisivos e jornalísticos, comunicar que no início do ano seguinte colocaria em prática uma política de reorganização da rede escolar pública estadual. Sem deixar explícito quais impactos ocorreriam, nem tampouco quais seriam as justificativas para tal mudança, a iniciativa desencadeou uma onda de protestos de estudantes secundaristas no estado. A insurgência dessa fração da população contra o governo foi algo de proporções inéditas no período democrático pós ditadura empresarial-militar. Após muita pressão popular, descobriu-se que a reorganização prevista implicaria no fechamento de quase 100 escolas e na realocação de mais de 300 mil estudantes, o que incendiou ainda mais a revolta estudantil (BRUM, 2015).

Conforme relatado por Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), após inúmeras tentativas frustradas de diálogo com o poder público em instâncias regionais, como Diretorias de Ensino, os estudantes passaram a protestar. Inicialmente o fizeram de maneira local, sendo que cada escola afetada mobilizou seus recursos e suas estratégias para tentar fazer frente aos efeitos da reorganização. Entretanto, as manifestações começaram a ganhar mais volume, sendo realizadas grandes marchas pacíficas, com a intenção de mobilizar a opinião pública, chamando atenção da população para a proposta a ser implementada em pouco meses e informando sobre efeitos da reorganização. Os protestos se espalharam por todo o estado e ocorreram manifestações contra a reorganização em mais de 60 municípios, o que indica que elas não ficaram restritas apenas aos maiores centros urbanos do estado. Conforme o número de manifestantes e manifestações contra a reorganização aumentaram, os estudantes começaram a se dar conta que muitos estavam na mesma situação, o que produziu uma aproximação, aumentando também a articulação entre eles. As marchas em vias públicas, apesar de serem pacíficas e conduzidas por estudantes de ensino médio – ou seja, a maioria jovens entre 14 e 17 anos –, foram duramente reprimidas pela Polícia Militar, além de terem suas reivindicações invisibilizadas pelos grandes meios empresariais de comunicação. Frente à essas circunstâncias os estudantes decidiram então ocupar as escolas como estratégia para dar visibilidade às suas demandas. Essa iniciativa, tomada de modo independente pelos estudantes de cada instituição, se espalhou por mais de 200 escolas em todo o estado de São Paulo e fez o governo retroceder em sua decisão (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A mobilização dos estudantes de São Paulo inspirou no ano seguinte inúmeros estudantes de outros estados, havendo ocupações semelhantes no Rio de Janeiro, Goiás, Rio

Grande do Sul, Ceará, Paraná e Minas Gerais (MARTIN, 2016; ROSSI, 2016; FARINA; SCIREA, 2016; GAMA, 2016). Na segunda metade de 2016, o país presencia uma nova onda de ocupações realizada por estudantes secundaristas. Naquele momento, o Governo Federal presidido por Temer propõe a reforma do ensino médio através da Medida Provisória de número 746/2016 e apresenta também a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que congela por duas décadas os investimentos públicos em setores como saúde, educação e assistência social, sendo apelidada pelos movimentos sociais de "PEC do fim do mundo". Nesta nova onda de ocupações foram quase mil escolas ocupadas por todo o país, com grande destaque para o estado do Paraná, que chegou a ter mais de 800 escolas ocupadas.

O grande número de escolas ocupadas em 2015 e 2016 parece indicar que há uma dificuldade (ou falta de interesse) do poder público em articular minimamente proposições junto aos estudantes. Coincidentemente, parece haver também a mesma dificuldade em articular proposições e políticas junto aos profissionais da educação. Afinal, cabe lembrar que no ano de 2015 ocorreu a greve de maior duração do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado (APEOESP), que durou 92 dias e contou com mais de 20 manifestações e que se estendeu, tornando-se a maior greve de todo os tempos da entidade, por conta da intransigência em negociar imposta pelo governo estadual (CRUZ, 2015; ARAÚJO 2015). Cabe lembrar ainda, que nesse mesmo ano também ocorreu o lamentável episódio no Centro Cívico de Curitiba, no estado do Paraná. Nessa ocasião, enquanto a Assembleia Legislativa votava o projeto de reforma do sistema de previdência do estado, professores (além de outras categorias do funcionalismo público) que protestavam contra tal medida foram duramente reprimidos pela polícia. O grau de violência foi tamanho que tal episódio passou a ser popularmente referido como “batalha do centro cívico”, ou “massacre do centro cívico” (FIER, 2015; PALAGANO, 2015)².

Retornando ao cenário de 2015, durante diversas manifestações realizadas pelos estudantes brasileiros uma das palavras de ordem mais populares nos chamava a atenção. Em diversos atos os estudantes gritavam a plenos pulmões: “acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile!”. Mais do que uma simples menção de um movimento distante que pôde servir como

² Importante destacar que, em relatos verbais, nos inúmeros debates ocorridos no “I Encontro Internacional da Rede Escola Pública e Universidade” (realizado nos dias 16 e 17 de maio de 2017, no campus Santo André da Universidade Federal do ABC), o episódio de Curitiba foi apontado por diversos estudantes paranaenses que participaram das ocupações de 2016 como um fator decisivo para mobilização. Muitos estudantes tinham professores que admiravam e que foram vítimas da brutalidade do Estado enquanto se manifestavam pacificamente. Pelos relatos, isso foi mais um fator que colaborou para a percepção dos estudantes da necessidade de se organizarem para defender suas pautas e interesses frente ao poder público.

inspiração, a luta dos estudantes também produziu a sistematização da estratégia de ocupação de escolas como ferramenta política.

Ainda que as ocupações tenham uma certa aparência de espontaneidade por terem ocorrido “por fora” das entidades representativas históricas, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) apontam o esforço realizado pelo coletivo anarquista O Mal Educado nesse processo. Em 2011, também inspirado pelo movimento chileno, ocorreram ocupações de escolas na região de Buenos Aires³. Nessa ocasião os estudantes argentinos em articulação com os estudantes chilenos produziram uma cartilha em que ensinavam como ocupar e manter ocupada uma escola. Mais ou menos na mesma época membros d’O Mal Educado tomaram contato com esse material e o traduziram. Por conta da reorganização, esse material foi divulgado através de redes sociais, permitindo assim a difusão da experiência chilena e argentina. Além da cartilha sobre como ocupar uma escola, também circulou bastante entre os estudantes o documentário “*La Rebelión Pinguina*”, de Carlos Pronzato (2007), além de outras imagens das manifestações estudantis chilenas⁴. Assim, a articulação do coletivo encontrou na internet um grande meio de difusão de informação, mostrando aos estudantes brasileiros que não somente era possível, como já havia ocorrido massivamente no Chile em 2006.

Em 2006, logo nos primeiros meses do primeiro governo da presidenta Michelle Bachelet, ocorreram grandes mobilizações e protestos dos estudantes secundaristas. Essas manifestações ficaram conhecidas como “A Revolta dos Pinguins”, que recebeu tal nome “[...] por causa da denotação ao uniforme com gravata dos secundaristas ao estilo do início do século vinte. O uniforme era usado pelos manifestantes para protestar, uma vez que já não era obrigatório aos estudantes” (PIRES, 2015, p. 89). Os protestos dos estudantes causaram grande impacto no Governo de Bachelet, a ponto de suscitar o debate público sobre as políticas educacionais no país, mobilizando diversos setores sociais, como empresários da educação e estudiosos da área. Como resposta, a legislação vigente – a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE) – foi parcialmente substituída pela *Ley General de Educación* (LGE)⁵. Além disso, cabe destacar que os estudantes realizaram diversas marchas pacíficas pelas principais ruas de Santiago, como forma de mobilizar a opinião pública e pressionar o governo. Após serem duramente reprimidos pelas forças policiais chilenas, os “*carabineros*”, os

³ Sobre as ocupações na Argentina em 2010-2011 consultar Falconi e Beltrán e Falconi (2011) e Larrondo (2014).

⁴ Desde 2006 o Chile passou por inúmeros episódios de manifestações estudantis (incluindo alunos do ensino superior): 2008, 2011, 2012, 2015.

⁵ Lei número 20.370, aprovada em agosto de 2009, e que desde então vem sofrendo modificações.

estudantes decidiram ocupar as escolas (o que os chilenos chamam de “*tomas de liceos*”), como forma de mobilização (SERÓN; ROJAS, 2008).

Zibas (2008) indica que os estudantes começaram com reivindicações mais simples e pontuais, e com o passar do tempo, à medida que o debate público foi se ampliando – com a realização das assembleias estudantis e da participação de outros agentes políticos, como o sindicato docente, por exemplo – as pautas foram ganhando maior magnitude. Inicialmente os estudantes tinham demandas como reformas em instalações escolares precárias; melhoria da qualidade da merenda; gratuidade do exame para ingresso no ensino superior (*Prueba de Selección Universitaria* - PSU); passe escolar gratuito (ou seja, transporte gratuito) e sem limitação de horário. Então, gradativamente, passaram a questionar o sistema educacional, exigindo a anulação da LOCE e a modificação (ou extinção) da *Jornada Escolar Complementar* (JEC) – política aplicada a todo sistema chileno que fez com que houvesse um aumento do horário escolar para que funcionasse, de modo geral, das oito da manhã às quatro da tarde. Como resposta a tais demandas o governo, em substituição à LOCE, promulgou a LGE.

Entretanto, o processo de elaboração e aprovação da lei foi bastante polêmico. Em meio à efervescência das manifestações, Bachelet criou o Conselho Assessor Presidencial para a Qualidade da Educação⁶, composto por representantes de diversos setores sociais também diretamente ligados à educação e presidido por Juan Eduardo Garcia-Huidobro, respeitado especialista na área da educação. Os diversos setores sociais presentes eram de diferentes espectros ideológicos, como empresários e donos de escolas, pesquisadores, professores, gestores, sindicalistas, pais e estudantes. O conselho tinha por tarefa propor modificações à lei educacional vigente, porém, dada a diversidade de sua composição, foi incapaz de produzir propostas consensuais. Em 2007 o governo apresenta então a LGE para substituir a LOCE. Frente à polêmica causada por suas proposições – que incluíam, por exemplo, a proibição da obtenção de lucro por parte das escolas privadas subvencionadas com verbas oficiais – o governo decidiu se reunir com a oposição na tentativa de aprovar pontos consensuais. Por fim, o conteúdo aprovado trouxe poucas modificações ao funcionamento do sistema escolar e foi, de modo geral, bem recebido por setores liberais e pelo empresariado educacional, enquanto que os setores que historicamente se opõem à mercantilização da educação o criticaram e denunciaram o flagrante retrocesso frente ao conteúdo inicial da lei (ZIBAS, 2008).

Importante destacar que o movimento dos estudantes secundaristas tem grande importância porque expõe os limites e contradições do sistema educacional chileno, tido como

⁶ No original: “Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”

modelo a ser copiado pelos outros países da região. Por ocasião das manifestações de 2006, a legislação que organizava do sistema educacional ainda datava do período da ditadura do General Augusto Pinochet (1973-1990). Assim como todo o regime de Pinochet, a organização da educação foi orientada por princípios neoliberais, privilegiando o privado sobre o público e a “vontade do mercado” (isto é, das elites dirigentes) sobre os interesses da população. O modelo de administração do Estado durante a ditadura de Pinochet foi organizado a partir dos chamados “*Chicago Boys*” – jovens economistas da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, defensores do livre mercado como regulador da economia. A materialização da política neoliberal na educação chilena tem como importante marco a LOCE, promulgada pelos militares em seu último dia no poder, em 1990. Nesse sentido, é importante enfatizar que “o governo Pinochet liderou, na América Latina, o movimento de reformas educacionais de inspiração neoliberal difundidas por instituições multilaterais” (LEITE e PERES, 2015, p. 72), sendo considerado “o paradigma de influência das ideias neoliberais na América Latina” (p.68)⁷.

Para termos uma dimensão da força do predomínio da ideias neoliberais no Chile naquele momento, cabe destacar que mesmo a LOCE tendo sido promulgada no último dia de um governo marcado pelo autoritarismo e pela brutalidade, um governo que perseguiu e assassinou milhares de pessoas⁸, após o processo de abertura democrática o país continuou avançando dentro dos marcos do ideal neoliberal de mercantilização da educação “[...] ao permitir, em 1993, por meio da *Ley de Impuestos a la Renta*, que os estabelecimentos particulares subvencionados cobrassem mensalidades de alunos do ensino fundamental e médio” (ZIBAS, 2008, p. 201). Muda-se o regime político, mas a lógica que orienta o sistema

⁷ Nunca é demais lembrar, como faz Safatle (2019), que Hayek, “um dos pais do neoliberalismo e um de seus teóricos mais influentes”, fez a seguinte declaração para o jornal chileno “*El Mercurio*”, em 1981: “Eu diria que, enquanto instituição de longo termo, sou totalmente contra ditaduras. Mas uma ditadura pode ser um sistema necessário durante um período de transição. Às vezes, é necessário para um país ter, durante certo tempo, uma forma de poder ditatorial. Como vocês sabem, é possível para um ditador governar de maneira liberal. E é possível que uma democracia governe com uma falta total de liberalismo. Pessoalmente, prefiro um ditador liberal a um governo democrático sem liberalismo” (apud SAFATLE, 2019).

⁸ Nunca é demais lembrar ainda que a ditadura chilena foi responsável por assassinar mais de 3 mil pessoas, torturar mais de 28 mil opositores políticos e forçar cerca de 300 mil pessoas ao exílio por motivos políticos (TELESUR, 2021). Também nunca é demais lembrar a crueldade presente nos métodos de tortura e assassinato utilizados pelo regime. O suboficial Juan Guillermo Orellana Bustamante, mecânico tripulante de helicóptero militar, relata ter presenciado o militar Miguel Krassnoff Martchenko arremessar, de um helicóptero sobre o oceano pacífico, uma pessoa ainda viva. Outros suboficiais relatam que várias pessoas, dentro de sacos pretos, mortas ou desacordadas, foram arremessadas de helicóptero ao mar (PÁGINA 12, 2018). Em outro relato, o General Joaquin Lagos conta que nos pelotões de fuzilamento as pessoas eram “fuziladas por partes [...] primeiro as pernas, depois os órgãos sexuais, depois o coração [...] nem sequer havia o tiro de misericórdia” (TELESUR, 2021).

educacional permanece o mesmo. Dessa forma, também é contra a legislação do período ditatorial que os estudantes chilenos se insurgem em 2006.

1. A PESQUISA: OBJETIVOS, MÉTODOS E FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar os movimentos de estudantes secundaristas que ocuparam escolas no Chile em 2006 e no Brasil em 2015. Mais especificamente, relacionar os dois movimentos, explicitando eventuais semelhanças e aproximações, bem como as diferenças e singularidades existentes em cada situação. Ainda, investigar as compreensões dos estudantes sobre o processo que viveram, no sentido de buscar conhecer sobre: suas motivações; a experiência de ocupar escolas; as inclinações e tendências políticas existentes no movimento; suas avaliações sobre a mobilização realizada. Além disso, compreender o que esses movimentos indicam sobre as tendências na Educação na América Latina.

Para atingir os objetivos acima apresentados foram utilizadas diferentes estratégias. A primeira delas, com a finalidade de conseguir material bibliográfico diverso sobre os conteúdos discutidos, como livros, capítulos de livros, artigos em revistas científicas, foram realizadas Revisões Narrativas, em decorrência de sua versatilidade e abertura. Inicialmente, as principais revisões (cujos textos foram incorporados pela pesquisa e serviram de base para estruturar o trabalho) foram quatro: uma em busca de textos sobre a história da educação brasileira; outra em busca de textos sobre a história da educação chilena; outra em busca de textos sobre as ocupações secundaristas de 2006 no Chile; outra sobre as ocupações secundaristas de 2015 no Brasil.

A segunda estratégia para alcançar os objetivos postos foi a realização de entrevistas com pessoas que tivessem participado das referidas manifestações na condição de estudante secundarista. Assim, foram realizadas entrevistas com quatro pessoas que participaram das manifestações no Brasil. Por conta da distância, as entrevistas foram realizadas de forma remota, utilizando aplicativos de vídeo chamada. Todas as entrevistas foram, com a devida autorização dos entrevistados, gravadas e transcritas. As transcrições encontram-se no Apêndice I. Mais pessoas haviam sido indicadas para entrevista, mas por impossibilidades diversas, apenas as quatro mencionadas aconteceram. Em respeito à vontade dos entrevistados, dois nomes são fictícios, para preservar o anonimato dos entrevistados: Ruth (estudante da capital) e Yasmin (estudante do interior, Bauru). Já Téó (estudante da capital) e Guilherme (estudante da capital), são nomes reais dos entrevistados⁹. A entrevistas realizadas foram do

⁹ Sobre essa questão, de colocar ou não a identificação dos entrevistados, cabe um breve e importante esclarecimento. No período anterior às entrevistas eu havia tido contato com inúmeros relatos de perseguição e

tipo semiestruturada, buscando abordar alguns temas específicos, mas com abertura para que os entrevistados pudessem versar sobre elementos e aspectos não previstos. Para a realização das entrevistas foi preparada uma série de “Perguntas Orientadoras” (Apêndice III) a partir dos conteúdos bibliográficos sobre a temática em estudo. Assim, os conteúdos das perguntas estão agrupados cinco pontos. O primeiro deles busca conhecer a trajetória pessoal do estudante entrevistado, suas motivações, indignações e o contexto do movimento. O segundo deles busca abordar aspectos relativos ao cotidiano no interior das ocupações. O terceiro deles agrupou perguntas sobre a violência, tanto aquela sofrida no processo das ocupações, como a repressão policial, como algo mais amplo, como a luta dos contra as opressões. O quarto deles busca investigar a dimensão política do movimento, tanto em termos de formação e experiências pessoais prévias, como também as disputas internas ao movimento. O quinto, e último, deles versa sobre os efeitos do movimento, isso é, buscando uma espécie de ponderação avaliativa acerca do que foi o movimento e seus efeitos no cenário político do país.

Inicialmente estavam previstas também entrevistas com estudantes chilenos. Porém, em virtude da dificuldade de contactar pessoas que participaram em 2006 como secundaristas, essa ideia acabou sendo abandonada. Diversas foram as tentativas, utilizando as possibilidades da internet e as redes sociais, porém sem sucesso. Frente a essa impossibilidade de ouvir os estudantes chilenos foi necessário criar outra estratégia. Assim, foi realizado uma quinta Revisão Narrativa, dessa vez buscando textos que contivessem declarações de estudantes secundarista que participaram em 2006. Essas entrevistas realizadas por fontes secundárias, como trabalhos acadêmicos e noticiários, encontra-se sistematizada no Apêndice II.

Para o processo de análise do material e a organização textual do trabalho foi utilizada a estrutura das “Perguntas Orientadoras”. Como elas haviam sido criadas após significativa leitura de bibliografia sobre os acontecimentos do Brasil e do Chile, ela se tornou uma importante sistematização, dadas as delimitações da presente pesquisa. Vale mencionar que

violência contra os estudantes, mesmo algum tempo depois das ocupações. As histórias que ouvi, em atividades diversas sobre as ocupações, de congresso à roda de conversa, foram gravíssimas, ainda mais se considerarmos que a maioria dos estudantes ainda nem havia atingido a maioridade à época. Assim, em todas as entrevistas realizadas, no momento de realizar os acordos éticos eu sempre insisti que se a escolha coubesse apenas a mim, manteria o anonimato por questão de segurança. Dos entrevistados, inicialmente apenas Téo tinha claro antes da entrevista que gostaria que fosse mantido o anonimato. Os outros três pensavam em manter se identificar, mas frente a minha preocupação mudaram de ideia. Posteriormente, realizando a sistematização dos conteúdos das entrevistas dos estudantes chilenos, em fontes secundárias, chamou a atenção a quantidade de relatos com os autores identificados nominalmente. Além disso, muitos deles depois tiveram carreira política, sendo o registro nominal algo historicamente relevante. A partir do contato com esse material comecei a pensar que talvez fosse interessante no caso brasileiro, caso os entrevistados assim desejassem, manter os nomes reais. Porém, por ocasião da devolutiva do material transcrito, apenas consegui contato com Téo e Guilherme e quando perguntados novamente decidiram por se identificar com seus nomes reais. Assim, mantive nomes fictícios para as outras duas pessoas. No momento da revisão da presente Tese, Guilherme Cortez foi eleito deputado estadual por São Paulo.

uma das pessoas entrevistadas solicitou as perguntas orientadoras para se organizar antes e, no momento da entrevista, comentou que havia passado alguns dias pensando sobre o assunto e conversando com pessoas próximas e tinha ficado surpresa, por que o questionário abordava todos os principais elementos dos acontecimentos. Assim, o Capítulo 3 e 4 repetem o ordenamento geral colocado pelas “Perguntas Orientadoras”.

O trabalho tem como fundamentação teórica a Psicologia Escolar Crítica, de base marxista, que considera que a dimensão institucional, os aspectos culturais, históricos, sociais e políticos são elementos constitutivos dos fenômenos educacionais. Nesse sentido, essa perspectiva se coloca contrária à compreensão de Psicologia tradicional e sua compreensão liberal de homem, de caráter idealista, tomando-o apenas em sua individualidade sem considerar as dimensões sociais e culturais em sua constituição, contribuindo assim para um processo de naturalização do humano, desconsiderando seu caráter histórico (BOCK, 2000; MEIRA, 2000; PATTO, 1990; SOUZA, 2000, 2010a, 2010b, 2010c; TANAMACHI, 2000). Ainda, a perspectiva adotada para o presente trabalho se opõe a papel histórico da Psicologia tradicional que tem “[...] contribuído para que a educação escolar apareça como a grande redentora de nossos problemas sociais, deixando definitivamente ocultado os determinantes econômicos e os interesses políticos desses problemas” (BOCK, 2000, p.31).

Ao desconsiderar tais elementos constitutivos das relações humanas contemporâneas, a Psicologia contribui para a manutenção das desigualdades inerentes ao modo capitalista de produção. Meira (2000) afirma que na sociedade capitalista uma concepção de teoria e prática que se pretenda crítica em Psicologia Escolar – isto é, comprometida com a denúncia dos aspectos ideológicos presentes nos conhecimentos da psicologia que se constituíram historicamente como hegemônicos e a denúncia das desigualdades existentes que produzem efeitos perversos na educação – deve estar implicada com a transformação social e comprometida com a efetivação da democratização educacional. A autora apresenta algumas possibilidades de atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar que estão ligados à democratização do ensino, dentre as quais destacamos a “Contribuição para a construção de uma gestão escolar democrática a partir de uma organização do trabalho coletiva e solidária” e o “[...] desenvolvimento de ações que contribuam para a ampliação da participação popular na escola [...]” (p. 64).

A Psicologia Escolar Crítica, além da preocupação em construir uma atuação que busque promover relações democrática na escola, ao apontar a necessidade de compreender o processo de escolarização a partir de seus determinantes históricos, sociais e culturais, passa a

considerar indispensável a pesquisa sobre a constituição e a materialização das políticas públicas educacionais (SOUZA, 2010a). Isso porque

Ao analisarmos tais políticas, partimos do pressuposto teórico de que o discurso oficial expressa uma concepção de Educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gestam-se direções a serem dadas àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas educacionais imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais (SOUZA, 2010a, p.137).

Nesse sentido, as Políticas Públicas educacionais acabam se tornando um elemento importante na determinação de práticas e concepções que constituem os processos de escolarização. Assim, para a consecução dos objetivos colocados e buscando aprofundar na compreensão dos movimentos dos estudantes secundaristas brasileiros e chilenos, realizamos um levantamento bibliográfico, buscando autores críticos, que discutam sobre a realidade do Brasil e do Chile, no contexto da América Latina, no que diz respeito às políticas públicas educacionais, bem como o contexto político-econômico que as engendram, a ser apresentado no capítulo a seguir.

2. CONTEXTUALIZANDO OS CENÁRIOS EDUCACIONAIS CHILENO E BRASILEIRO

A partir dos processos e transformações sociais ocorridos nos países ocidentais que vão culminar no fim do absolutismo a educação pública passa a ocupar uma posição de maior centralidade na vida social. A dinâmica de constituição dos Estados nacionais na Modernidade coloca à educação a importante tarefa de ser um dos elementos necessários à constituição de limitações aos poderes dos governantes. Nesse momento passa a prevalecer uma compreensão de que somente uma sociedade constituída por pessoas livres e esclarecidas pode evitar o retrocesso a um regime oligárquico, em que apenas uma minoria se valha do conhecimento conquistado para dominar e impor suas vontades sobre o restante (CAMBI, 1999; RIBEIRO, 2008; SAVIANI, 2003; TEIXEIRA, 1968).

Inúmeros autores, incluindo alguns dos supracitados, vão apontar os limites para a materialização dessa tarefa posta à educação, outros vão apontar ainda a dimensão ideológica que subjaz à tal compreensão sobre educação nesse contexto social. Para além desses elementos, que em certa medida também são debatidos no interior do presente trabalho, interessa assinalar a educação como preocupação do âmbito público e a promoção de sua universalização como tarefa do Estado. Assim, a finalidade principal do presente tópico é apresentar as linhas gerais da constituição da educação pública no contexto dos dois países, Brasil e Chile, não de modo exaustivo e profundamente detalhado, mas apenas assinalando alguns pontos mais centrais, a saber: as diversas transformações que vão culminar no que hoje é tomado como ensino médio; os anseios populares sobre a educação; e o papel do poder público na constituição dos sistemas educacionais nacionais.

2.1. História da Educação do Chile

Para discutir a educação chilena, assim como no caso do Brasil, é imperioso considerá-la em seus processos históricos próprios, bem como sua relação com a formação do país. Como afirmam Serrano, León, Rengifo (2012, p. 12, tradução nossa) “a história da educação [...] começa quando por algum motivo e para alguém, ela [a educação] é necessária”¹⁰. No caso presente, são diversos os motivos e muitos os envolvidos, bem como suas necessidades. Assim, torna-se importante conhecer quais foram as forças em embate, seus respectivos interesses e

¹⁰ No original: “La historia de la educación [. . .] empieza cuando por algún motivo y para alguien, ella es necesaria”

necessidades e o que concretamente foi sendo materializado nesse percurso e nessa dinâmica de disputas. Como afirma Muñoz (2015), não basta o mero relato institucional, deve-se considerar também que

A história educacional não está alheia aos problemas de diversos tipos que surgem das complexas estruturas de nosso país e do entrelaçamento com aspectos políticos, religiosos e econômicos. Além dos interesses de ordem social dos grupos que cumpriram um papel protagonista na história nacional (tradução nossa, p.16)¹¹

É nesse sentido que o autor citado realiza um esforço para aprofundar a História da Educação no Chile, buscando apresentar uma visão de conjunto, centrando sua investigação nos aspectos referentes ao período colonial, sob a justificativa de ser este o momento mais precariamente estudado em outras obras. Assim, como fortes determinantes dos processos educacionais no período colonial, estão os conflitos entre os espanhóis e os povos autóctones, sendo a Igreja Católica o grande agente educacional à serviço da colonização, com suas diversas ordens religiosas e instituições.

Sobre a educação dos povos que habitavam a região anteriormente à invasão espanhola, Muñoz (2015) afirma que as informações são “incompletas e desfiguradas” (p.16), reduzidas a inferências sobre uso de armas de caça, confecção de cerâmica e técnicas de cultivo, pouco se sabendo sobre a incorporação dos jovens à vida coletiva e sua passagem para o mundo adulto. Entretanto, o autor enfatiza a presença de diversos tipos de cerimônias com “inegável objetivo educativo” (p.16) e, como exemplo, cita a figura do “orador histórico”, aqueles que era responsável pela manutenção e transmissão da memória coletiva, enfatizando a complexidade e riqueza de tal tarefa.

Este narrador não era improvisado ou circunstancial. O papel de narrador era um papel indicado pelo grupo para tornar vivencial a história, entregando ao auditório uma síntese dramatizada dos êxitos e fracassos que viveram desde épocas remotas. Uma parte essencial da educação se cumpria assim, ao vincular temporalmente as experiências do grupo e seus integrantes, os valores e condutas que constituíam o referencial para as gerações presentes (tradução nossa, p. 16)¹².

¹¹ No original: “La historia educacional no está ajena a los problemas de diversos tipos que surgen de las estructuras complejas de nuestro país y del entrelazamiento con aspectos políticos, religiosos y económicos. Además de los intereses de orden social de los grupos que han cumplido roles protagónicos en la historia nacional”

¹² No original: “Este narrador no era improvisador o circunstancial. El papel de narrador era un papel asignado por el grupo para hacer vivencial la historia, entregando al auditorio una síntesis dramatizada de los éxitos y fracasos que vivían desde remotas épocas. Una parte esencial de la educación se cumplía así, al vincular en el tiempo las experiencias del grupo y de sus integrantes, los valores y conductas que constituían las referentes para las generaciones del presente.”

Tomando o idioma Mapuche como outro exemplo, o autor menciona que apesar da desqualificação histórica que indicava uma suposta limitação em representar ideias abstratas, estudos contemporâneos têm superado essa visão preconceituosa, enfatizando a originalidade e riqueza do idioma. E, nesse sentido, enfatiza que o nível cultural possui estreita relação com o desenvolvimento do idioma e que não existem indícios para considerar os Mapuches uma exceção (MUÑOZ, 2015).

O progressivo domínio colonial espanhol se deu tanto pelos interesses e esforços da Monarquia espanhola, quanto pelo empenho e dedicação da Igreja católica. Serrano, León e Rengifo (2012), indicam que educação no referido período existiu para suprir uma dupla necessidade: a burocrático-administrativa da Coroa espanhola para consolidar e governar a expansão de seu império; e o esforço da Igreja em catequizar os povos da região e transmitir os valores e crenças do cristianismo. Desse modo, a educação foi imposta como ferramenta de dominação de uma cultura letrada (dos espanhóis) frente à uma cultura de tradição oral (dos povos autóctones).

Por um lado, afirmar que os espanhóis eram pertencentes à uma cultura letrada não é sinônimo de afirmar que a alfabetização estava amplamente disseminada entre os espanhóis colonizadores. Ainda que a maioria dos espanhóis fossem analfabetos, o governo da região tinha o registro escrito como um grande pilar de sustentação em termos administrativos. Dois exemplos podem ser ilustrativos dessa dinâmica. Primeiro, o fato de que a fundação de *Santiago del Nuevo Extremo* (a futura capital de Santiago de Chile) em 12 de fevereiro de 1541, foi antes um ato jurídico do que um ato material pois, apesar do estabelecimento formal, os espanhóis ainda não detinham o domínio da região e sofreram duras derrotas antes de se estabelecerem de fato. O segundo exemplo é a existência do “*pregonero*”, pessoa responsável por comunicar em praça pública, aos iletrados, as decisões estabelecidas pela administração letrada.

Por outro lado, afirmar a oralidade dos povos da região, não significa imputá-los, como ocorreu historicamente (e ainda ocorre hoje em larga medida) a condição de inferioridade. Como exemplo, os autores destacam que em termos comunicacionais os povos da região estavam muito mais integrados do que os espanhóis nos momentos iniciais da conquista do território. Tal integração e agilidade comunicacional lhes permitiu saber sobre a morte de Pizarro¹³ antes dos espanhóis e que isso implicaria debilidade no envio de reforços, o que garantiu vitórias aos ataques liderados pelo cacique Michimalonco. Somente posteriormente

¹³ Conquistador e explorador espanhol do período colonial que submeteu o Império Inca ao poder espanhol.

que eles “são tornados analfabetos”, com a destruição do modo de vida dos povos indígenas da região e a constituição do estado nacional, com a destruição de uma forma de vida apoiada na oralidade e a incorporação na condição de subalternidade em uma cultura letrada. Antes, ainda que não soubessem escrever, seu modo de vida prescindia dessa necessidade.

De acordo com Muñoz (2015), as normas para estabelecimentos educacionais eram ditadas pelos monarcas, que reiteradamente colocaram a constituição de escolas sob responsabilidade das instituições religiosas. À medida em que as diversas congregações se estabeleciam no território para realizar suas missões, iam constituindo espaços educacionais que tinham por finalidade, tanto formar os quadros religiosos para a própria ordem, como também educar os filhos dos colonizadores, sobretudo dos quadros administrativos da Coroa. Dessa forma, “em cada oportunidade em que se erguia uma igreja catedral, se estabelecia expressamente a obrigação de manter uma escola anexa e, se possível com uma cátedra de gramática” (tradução nossa, p. 25)¹⁴. Além disso, também se ensinava as quatro operações matemáticas básicas, dadas suas finalidades práticas no contexto espanhol, em que medição e quantificação tinham central importância para a exploração econômica da região.

Nas primeiras décadas de conquista colonial da região, na segunda metade do século XVI, a educação foi bastante precária e irregular em função dos conflitos por domínio territorial. Assim como ocorreu no Brasil, a chegada dos jesuítas promoveu uma mudança significativa nesse processo, sendo o *Ratio Studiorum* (1599) um grande avanço em termos de sistematização de conteúdos e práticas educacionais. O impacto dos jesuítas foi tamanho que segundo Serrano, León e Rengifo (2012), a expulsão da ordem em 1767 constituiu uma irreparável perda, tanto para as missões religiosas, como para a educação, da região. Ao mesmo tempo, os princípios do modelo educacional da ordem tiveram tal força, que permaneceram posteriormente, no século XIX, com o processo de constituição da república nascente.

Outra característica da dimensão educacional do território chileno no período colonial foram as normas “bastantes restritivas para quem aspirava a ser professor de primeiras letras” (MUÑOZ, 2015, p. 24). Negros, mulatos ou índios estavam impedidos de ocupar o cargo de professor e, sendo espanhol, era necessário ainda que fosse cristão velho. Predominava a compreensão de que o professor deveria prover bons costumes e ensinamentos, sendo os aspectos raciais e religioso aspectos determinantes. Essa visão restritiva sobre os não-espanhóis não foi particularidade do campo da educação, “uma quantidade importante de normas ditadas

¹⁴ No original: “En cada oportunidad en que se erigía una iglesia catedral, se establecía expresamente la obligación de mantener una escuela anexa y en lo posible, con cátedra de gramática”.

pela Coroa estabeleceu abundantes proibições para os mestiços” (MUÑOZ, 2015, p. 24), muitas delas ligadas ao impedimento do exercício de cargos administrativos. Entretanto, conforme aponta Muñoz (2015), nos anos iniciais da colonização do território chileno havia a presença quase inexistente de mulheres espanholas, o que contribuiu para a miscigenação e para a existência de exceções à essas limitações oriundas da Coroa. Outro aspecto interessante é que ordem jesuíta, no auge do seu prestígio, teve permissão para ter estrangeiros (europeus) em seu quadro de educadores (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012). Ou seja, embora predominasse uma visão negativa e restritiva para os não espanhóis, as condições concretas da realidade impediam, nesse sentido, uma subordinação total e completa.

Em larga medida, a educação era voltada predominantemente para os homens, ainda assim, houveram instituições religiosas voltadas para a educação de mulheres. Ao contrário de um ensino “mais racional e frio a que eram submetidos os homens” (MUÑOZ, 2015, p. 91), às mulheres cabia aprender aspectos relativos à vida doméstica matrimonial, aos cuidados das crianças e do lar, além dos valores e qualidades para levar cabo a tais tarefas: “paciência, sensibilidade, espontaneidade, amor e fidelidade” (MUÑOZ, 2015, p. 91). Como, na prática, os esforços educativos se detinham sobre aspectos da maternidade, poucas mulheres chegaram a dominar plenamente a leitura e a escrita. Além de todas essas diferenças frente à educação masculina, Muñoz (2015) afirma que “é claro que a educação feminina em seus distintos níveis, só foi acessível para uma parte das mulheres das classes altas” (p. 92). Ou seja, a educação das mulheres sofria restrições relativas às suas condições sociais e econômicas.

À título de síntese, cabe assinalar, portanto, que no período colonial chileno a disseminação da alfabetização foi muito escassa, restrita aos quadros religiosos e aos filhos das elites governantes, dado que não havia necessidade econômica de grande quantidade de pessoas alfabetizadas. E ainda que tenham existido algumas iniciativas para oferecer em territórios fronteiriços a possibilidade de educação para os filhos das lideranças dos povos indígenas, tal iniciativa foi rechaçada por essas mesmas lideranças. (MUÑOZ, 2015; SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012).

No início do século XIX, com ao avanço francês nos territórios da Península Ibérica e a captura do trono espanhol em 1808, os territórios coloniais passaram a se organizar em Juntas de Governo, estabelecendo de fato a autonomia do território colonial frente a metrópole. Isso contribuiu para que houvesse um crescente questionamento sobre a legitimidade do poder monárquico e em 1810 a Junta de Governo convocou eleições de deputados para realização de um congresso que tinha por finalidade definir a forma de governo. Nesse cenário, de ruptura

com o poder monárquico espanhol, enfraquecido por conta dos conflitos com a França, e constituição de um novo governo, a Educação adquiriu grande centralidade por ser um dos elementos necessários para romper “com um passado considerado despótico para a construção de uma nova liberdade” (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 47, tradução nossa)¹⁵.

Desde os primeiros momentos do processo que vai culminar na independência do Chile, em 1817, a Educação foi tomada como caminho para realizar a tarefa de formar as virtudes necessárias à República, de formar para a responsabilidade e atuação cidadãs, capaz de prover uma boa convivência coletiva e democrática. Estava posto entre os pensadores e políticos da época o entendimento de que a República era a forma de um governo de todos para todos. Como exemplo, a afirmação dos irmãos Amunátegui¹⁶ de que “todos devem ser instruídos para que todos possam governar” (apud SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 60, tradução nossa)¹⁷. Havia, portanto a compreensão de que a Educação seria uma ferramenta indispensável para “criar, dar existência política e opinião a uma nação que nunca a teve” (EGAÑA apud, SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 47, tradução nossa). O consenso construído em torno da necessidade da Educação como elemento para constituição da nação vai fazer com que desde os anos iniciais da República estivesse presente o esforço em promover e expandir o ensino, tomando a Educação como um assunto público. De inspiração liberal, a educação era dotada de um sentido moral, como forma de desenvolver as virtudes do cidadão, promovendo o interesse coletivo acima do individual, buscando superar a ignorância, tida como elemento central de sustentação contra a tirania. É nesse sentido que os autores, Serrano, León e Rengifo (2012), afirmam que “[a] formação moral do cidadão era o amor e o entusiasmo por sua pátria e por suas leis” e que “[a] educação teve um claro sentido republicano, isto é, público, ao invés de utilitarista ou individual” (p. 48, tradução nossa)¹⁸. Nesse momento inicial da constituição da República a educação particular, em oposição à pública, possuía um caráter pernicioso, justamente por carecer de vínculo com a política. A tarefa do professor deveria ser a de inculcar em seus alunos essa preocupação com o bem público sobre o privado.

Em 1813, com a preocupação de que “a educação deveria ser unitária e comum” (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 47, tradução nossa), foi criado o Tribunal de Educação Pública e o Estado passou a controlar tanto instituições civis como eclesiásticas. Isso

¹⁵ No original: “con un pasado considerado despótico para la construcción de una nueva libertad”.

¹⁶ Miguel Luis Amunátegui Aldunate (1828-1888) e Gregorio Víctor Amunátegui Aldunate (1830-1899), importantes chilenos do século XIX.

¹⁷ No original: “todos deben ser instruidos para que todos puedan gobernar”.

¹⁸ No original: “La formación moral del ciudadano era el amor y el entusiasmo por su patria y por sus leyes” [...] “La educación tuvo un claro sentido republicano, es decir público, más que utilitario o individual”.

não implicou em uma ruptura com as entidades religiosas e a laicização da educação, ao contrário o Estado assumia o catolicismo como religião nacional e, conseqüentemente, como elemento importante na formação da nação e na educação dos cidadãos. Nesse sentido:

A unidade da república [...] era inseparável da unidade religiosa. A revoluções hispano-americanas não foram contra a Igreja, e sim contra a Espanha e a monarquia. A unidade religiosa se manteve em todos os projetos constitucionais chilenos ao estabelecer o catolicismo como a religião oficial do Estado. Por isso, a educação pública era também católicas em suas disciplinas de ensino e em suas práticas rituais (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 51, tradução nossa)¹⁹.

A dimensão religiosa católica foi um elemento constitutivo desse caráter moral inerente às práticas educacionais do período e parte das responsabilidades do Estado com a educação pública para a constituição da soberania popular e superação da tirania representada pela monarquia espanhola. Além disso, cabem mais três apontamentos, sobre: o currículo; a educação das mulheres; e a diferença na formação das elites dominantes e da população em geral. O currículo era voltado para os estudos clássicos, a partir dessa noção de que eram conteúdos relativos aos povos tidos como mais civilizados e letrados que o mundo conheceria, a que se somavam também o saber enciclopédico com disciplinas humanistas e científicas. Em termos de conteúdos a educação tinha um caráter mais universalista do que nacional e “a dimensão nacional estava em seu sentido, mais do que em suas matérias e ritos (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 54, tradução nossa)²⁰. A educação de mulheres também era uma preocupação de caráter político fundamental para a pátria, porém sua condição era distinta daquelas dos homens, de quem se esperava que dirigissem uma livre nação em vias de se constituir. O papel das mulheres era justamente de auxiliar os homens nessa tarefa, não em condição de igualdade, mas de modo subalternizado, sobretudo assumindo tarefas domésticas. Ou seja, “[o] sentido de educá-las era para que assumissem o papel – hierarquizado e subordinado – de formar seus filhos como cidadãos” e assim “[a] educação feminina devia transformar o âmbito doméstico, fazer da família uma ‘pequena república’” (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 52 e p. 61, tradução nossa)²¹. Em que pesem todas essas preocupações e princípios, como soberania popular e formação para o dever público, também

¹⁹ No original: “La unidad de la república, como muestra lo anterior, era inseparable de la unidad religiosa. Las revoluciones hispanoamericanas no fueron contra la Iglesia, sino contra España y la monarquía. La unidad religiosa se mantuvo en todos los proyectos constitucionales chilenos al establecer al catolicismo como la religión oficial del Estado. Por ello, la educación pública era también católica en sus materias de enseñanza y en sus prácticas rituales”

²⁰ No original: “[...] la dimensión nacional estaba en su sentido, más que en sus materias y ritos”

²¹ No original: “El sentido de educarlas era que asumieran el rol – jerárquico y subordinado – de formar a sus hijos como ciudadanos”; “La educación femenina debía transformar el ámbito doméstico, hacer de la familia una “pequeña república”.

esteve presente na educação a manutenção da estratificação social. Enquanto para as massas populares a preocupação com o ensino centrava-se apenas em seus aspectos mais básicos e voltados para o trabalho, para elites a educação tinha um caráter formativo mais amplo como um elemento necessário à governança política. Assim, “se os estudos clássicos formavam o cidadão político, esse cidadão eram os homens da elite” (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 54, tradução nossa)²². Ao mesmo tempo, para as famílias pobres a educação das crianças representava um custo, além dos gastos com materiais, estudar atrapalhava a participação das crianças no trabalho e conseqüentemente limitava a renda, já precária, da família.

Todos esses aspectos, em alguma medida, permaneceram presentes ao longo de todo o século XIX na educação chilena, apesar das mudanças e reformas que ocorreram no período. Esse momento inicial da formação do Chile também foi um momento de muitas disputas que culminaram na confecção de muitas Constituições, oito ao total – 1811, 1812, 1814, 1818, 1822, 1823, 1828, 1833. Depois da Constituição de 1833 a próxima virá quase 100 anos depois, em 1925. Durante esse período foram muitas as reformas e marcos legislativos no âmbito educacional. A seguir destacamos alguns aspectos mais gerais.

De acordo com Baraona (2000), as primeiras constituições após a independência do Chile em 1818 reafirmaram o papel regulamentador do Estado sobre a educação primária como instituído pela Junta de Governo em 1913, incorporando no texto constitucional o que já havia sido determinado em legislação prévia. Por um lado, havia a preocupação com a educação da população e esforços no sentido de se buscar metodologias de ensino que permitissem um avanço na massificação da educação primária²³. Por outro lado, não houve avanço na cobertura, sendo o ensino primário bastante restrito. Nesse sentido, o autor caracteriza o desenvolvimento da educação primária popular em dois momentos: o momento fundacional, entre as décadas de 1840 a 1860; e o momento de consolidação, entre as décadas de 1880 e 1890.

Antes de apresentar aspectos relativos a esses períodos, cabe apontar ainda que, para Serrano, León e Rengifo (2012), nas décadas iniciais prevalecia uma compreensão de que a educação popular era um assunto público, porém não estatal, dado que o governo estimulou a educação através das antigas instituições educacionais (leigas ou religiosas), atribuindo a si um papel de regulador e fiscalizador. Ainda segundo os autores, o período entre 1818 e 1830 foi

²² No original: “Si los estudios clásicos formaban al ciudadano político, ese ciudadano eran los hombres de la elite”

²³ Nesse sentido, o autor menciona a contratação do inglês D. Thompson, propagador do método de ensino mútuo, constituído por Lancaster, na Inglaterra (p. 26). Esse método possibilitava que um único professor pudesse atender cerca de 200 a 300 alunos.

marcado por conflitos sobre qual deveria ser o caráter da república (unitário ou federativo), se delineando um setor mais conservador e outro mais liberal, que disputavam qual deveria ser o as atribuições dos poderes do Estado. Nesse sentido, a Constituição de 1828 foi a única que encarregou os municípios pelo fomento da educação pública (item 5 do artigo 122). Porém, em 1830 as forças liberais foram militarmente derrotadas pelas forças conservadoras e a Constituição de 1833 é mais vaga sobre a educação: em seu artigo 6 determina a liberdade de ensino; em seus artigos 153 e 154 estabelece que a educação é atenção preferencial do governo e que congresso formará um plano nacional de educação, além de criar uma superintendência de educação pública para fiscalizar o ensino nacional. Nesse sentido, “a atenção preferencial significava que o governo poderia fomentar a escola de acordo com seus recursos ou a demanda” ou seja “não o obrigava” (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 68, tradução nossa)²⁴.

A Constituição de 1833 determinava critérios censitários para o voto, o que não constitui fato inédito posto que condições semelhantes já haviam sido estabelecidas em constituições anteriores, entretanto, sua inovação foi incluir “sabe ler e escrever” dentre os critérios. Ao mesmo tempo, uma das primeiras determinações do governo após a promulgação de tal legislação foi suspender temporariamente, por uma década, a vigência de tal critério. Tomamos tal fato para enfatizar que o Chile tinha a educação como preocupação central para a constituição da unidade nacional e se via às voltas com a dificuldade expandir acesso à educação à população, sobretudo aos setores mais pauperizados e mais distantes dos grandes centros urbanos. A partir da década de 1840 tem início um debate legislativo²⁵ em torno da educação pública e do papel e das responsabilidades do Estado que vai durar quase duas décadas e culminar na Lei Geral de Instrução Primária²⁶ de 1860. Com esta lei se constitui o chamado “Estado Docente”, em que ficou estabelecida a obrigatoriedade do Estado em garantir o ensino público e gratuito como direito de sua população, atribuindo-lhe a função não apenas de fiscalização e regulação das práticas educativas, mas também a responsabilidade pelo financiamento e constituição de escolas. Assim,

[...] a lei foi promulgada em novembro de 1860 e nela se estabelecia a direção do Estado na educação primária pública e a gratuidade da mesma. As escolas

²⁴ No original: “La atención preferente significaba que el gobierno podía fomentar la escuela de acuerdo a sus recursos o a la demanda. No lo obligaba [...]”.

²⁵ Baraona (2000) e Serrano, León, Rengifo (2012) apresentam uma descrição mais detalhada dos projetos apresentados, das disputas e modificações que estes foram recebendo, bem com os atores e forças políticas presentes nesse processo. Em Baraona (2000) ainda é possível acompanhar uma análise dos jornais da época e suas posições e interesses expressos.

²⁶ No original: Ley General de Instrucción Primaria

se dividiam em elementais e superiores e deveria existir uma escola elementar de homens e outras de mulheres em todo lugar de mais de dois mil habitantes e uma escola superior em cada região central de departamento. Se mantinha a obrigação dos conventos em manter escolas e se sancionava o direito dos párocos de inspecionar o ensino religioso. O financiamento provinha de fundos municipais, determinações obrigatórias, aportes estatais e de uma contribuição, que seria regulamentada por legislação específica posterior, o que nunca ocorreu (BARAONA, 2000, p.57, tradução nossa)²⁷.

Em que pesem as visões preconceituosas existentes no contexto, é importante destacar que o direito à educação também incluía as mulheres. Nesse período também a educação religiosa católica era parte do ensino público e a educação privada era livre, ainda que de pouca expressão no quadro geral do ensino. Ao longo das duas décadas seguintes uma série de regulamentações derivadas da lei de 1860 foram sendo instituídas, buscando desenvolver a infraestrutura da rede de escolas, melhorar as práticas pedagógicas, e o estabelecimento de ensino misto. Apesar de tais avanços, as escolas rurais contavam com menor investimento, inclusive menor remuneração salarial para os professores, o que resultou em uma diferença de qualidade, além de dificuldades relativas ao alto absenteísmo de alunos nessas regiões (BARAONA, 2000). Nesse sentido, “a lei de 1860 se manteve, com certas variações até 1920 [...]” (BARAONA, 2000, p. 60, tradução nossa)²⁸. Ainda no século XIX, ocorreu um aumento significativo de investimentos na educação pública. Por conta da Guerra do Pacífico, conflito envolvendo Chile, Bolívia e Peru que durou de 1879 a 1883, o Chile estabeleceu o domínio sobre território boliviano rico em minerais (cobre e nitratos). Com os recursos da exploração desse território o Chile pôde investir na contratação de professores estrangeiros e envio de normalistas para Estados Unidos e Europa, com a preocupação de promover o desenvolvimento técnico-pedagógico, além de investir em estrutura como bibliotecas e a aquisição de mobiliário e materiais escolares (BARAONA, 2000).

Assim, ao longo do século XIX, a constituição de “componentes de controle, normatividade e profissionalização desta prática” foi efeito da crescente participação do Estado na criação do sistema educacional, o que “significou também dotar a educação primária popular de uma intencionalidade concordante com os interesses da elite governante” (BARAONA,

²⁷ No original: [...] la ley fue promulgada en noviembre de 1860 y en ella se establecía la dirección del Estado en la educación primaria pública y la gratuidad de la misma. Las escuelas se dividían en elementales y superiores y debía existir una escuela elemental de hombres y otra de mujeres en todo lugar de más de dos mil habitantes y una escuela superior en cada cabecera de departamento. Se mantenía la obligación de los conventos de sustentar escuelas y se sancionaba el derecho de los párrocos de inspeccionar la enseñanza religiosa. El financiamiento provenía de fondos municipales, mandas forzosas, aportes estatales y de una contribución, la que sería reglamentada por una ley especial que dictaría posteriormente, lo cual nunca ocurrió.

²⁸ No original: “La ley de 1860 se mantuvo, con ciertas variaciones hasta 1920 [...]”

2000, p. 246, tradução nossa)²⁹. É nesse sentido também que os aspectos legislativos educacionais materializaram os “[...] princípios liberais de gratuidade e responsabilidade estatal, junto a uma organização centralizada do sistema e o controle estatal da atividade pedagógica” (BARAONA, 2000, p. 60, tradução nossa)³⁰. Serrano, León e Rengifo (2012), afirmam que no século XIX a escola foi a única política social do Estado liberal e que teve distintos sentidos para famílias não letradas. Por um lado, para os mais pobres era um custo alto manter os filhos na escola, pois impactava a já precária renda familiar. Por outro, além do valor funcional, a educação começa a ter um valor simbólico para artesões e pequenos comerciantes. Se constituiu, portanto, um funcionamento que ao mesmo tempo em que “protegia os interesses da elite e deixava espaços para a inserção dos setores médios emergentes, era claramente excludente para a grande maioria do povo” (BARAONA, 2000, p. 16, tradução nossa)³¹. Nesse sentido, é importante destacar que as concepções liberais no campo educacional na América Latina tinham um caráter marcadamente racista³², sendo entendida “como instrumento de desenvolvimento econômico combinado com a higienização étnica” (COSTA, 2021, p. 20). Por fim, cabe ainda resgatar que, nas contradições de todo esse processo e sua dinâmica desigual, “a alfabetização no Chile é filha da escola” e a “escola pública democratizou o ingresso dos setores populares à cultura escrita” (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 274-5, tradução nossa)³³.

Conforme indica Sepúlveda (2004), a passagem do século XIX para o século XX é marcado pela crise de legitimidade das elites dirigentes do país e suas dificuldades frente aos processos de transformações sociais e econômicas decorrentes dos ganhos derivados da

²⁹ No original: “La involucración del Estado significó la creación de un sistema educativo con los componentes de control, normatividad y profesionalización de esta práctica. Significó también dotar la educación primaria popular de una intencionalidad concordante con los intereses de la elite gobernante.”

³⁰ No original: “[...] principios liberales de gratuidad y responsabilidad estatal, junto a una organización centralizada del sistema y de control estatal de la actividad pedagógica”.

³¹ No original: “[...] protegía los intereses de la elite y dejaba espacios para la inserción de los emergentes sectores medios, era claramente excluyente para la gran mayoría del pueblo.”

³² Nesse sentido, cabe lembrar D. Sarmiento, referenciado pela importância que teve na constituição das ideias e práticas educacionais em meados do século XIX no Chile (BARAONA, 2000; MUÑOZ, 2015; SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2012) e ex-presidente na Argentina: “Sem ser mais humana que a do Norte, por aproveitar do trabalho das raças indígenas escravizadas, acaso por encontrá-las mais dóceis também, incorporou em seu seio os selvagens; deixando para tempos futuros uma progênie bastante rebelde à cultura, e sem aquelas tradições de ciência, arte e indústria, que fazem que os deportados à Nova Holanda reproduzam a riqueza, a liberdade e a indústria em corto número de anos (...) Que porvir aguarda o México, o Peru, Bolívia e outros Estados sul-americanos que ainda tem em suas entranhas como alimento não digerido, as raças selvagens ou bárbaras indígenas que absorveu a colonização, que conservam obstinadamente suas tradições dos bosques, seu ódio à civilização, seus idiomas primitivos e seus hábitos de indolência e de repugnância desdenhosa contra o vestir, o asseio, as comodidades e os usos da vida civilizada? (apud COSTA, 2021)

³³ No original: “La alfabetización en Chile es hija de la escuela.” E “La escuela pública democratizó el ingreso de los sectores populares a la cultura escrita”

exploração do salitre. Ao longo das duas primeiras décadas do século XX, apogeu da exploração do salitre, houve um aumento na concentração de população nos grandes centros urbanos, produzindo uma sociedade segmentada. Este foi um cenário em que, por um lado, os setores mais empobrecidos (parte significativa da população das grandes cidades) enfrentavam condições de saúde, trabalho e educação bastante precárias, enquanto, por outro lado, setores médios emergentes pressionavam por melhorias e transformações sociais. Serrano, León e Rengifo (2013)³⁴ apontam que houve um fortalecimento do Estado, com expansão e unificação territorial através da administração pública, das comunicações e da educação, isso em um contexto de emergência de novos atores políticos e novos conflitos sociais. No âmbito educacional, três aspectos foram centrais na pressão por mudanças na legislação educacional: a preocupação por parte do Estado com os altos níveis de analfabetismo; o reconhecimento de que as condições de pobreza eram um fator restritivo ao acesso e permanência nas escolas (ao gerar a necessidade de as crianças trabalharem para complementar a renda familiar); as transformações pedagógicas³⁵ (SEPÚLVEDA, 2004).

Apesar dos significativos avanços no século XIX prevalecia a baixa frequência dos alunos às aulas e altos índices de analfabetismo. E como a população crescia em ritmos maior que a alfabetização o que estava colocado como tendência era o aumento do analfabetismo, apesar do aumento do número de escolas e sua cobertura pelo território do país. Assim, em 1900 foi proposto por Pedro Bannen um projeto de lei sobre a obrigatoriedade da educação primária. Ao longo das duas décadas seguintes o debate do campo educacional fica mobilizado em torno da pauta dessa obrigatoriedade:

[...] em 1902 realizou-se o Congresso Geral da Educação Pública, onde se constatou a urgência de atender à edição da Lei do Ensino Fundamental Obrigatório. Em 1904, a Associação de Educação Nacional concorda que lutará pela promulgação de uma Lei de Educação Primária Obrigatória. Em 1910, o Congresso Científico, onde Dom Darío Salas, publicou a obra 'A

³⁴ Na edição do livro que tive acesso Sol Serrano, Macarena Ponce de León e Francisca Rengifo aparecem como editoras do texto, constando outros diversos autores no livro. Porém, na referida edição não há indicação de autoria por capítulo, nesse sentido, os diversos capítulos quando citados fazem menção as editoras. Peço desculpas aos autores originais e aos leitores por tal imprecisão, e aproveito para mencionar os nomes dos outros autores que contribuíram no livro: Rodrigo Mayorga; Pilar Hevia; Alejandra Concha; Josefina Silva; Iván Núñez; Julio Gajardo; Daniel Cano; Antonio Correa; Mónica Perl; Pilar Vicuña; Carolina Loyola; Robinson Lira.

³⁵ Ao final do século XIX as práticas pedagógicas deixam de ter predominância em saberes enciclopédicos, verbalistas, e passam a ter influência de saberes e práticas marcadamente científicas, transitando de uma influência pedagógica de inspiração francesa para uma de inspiração alemã, além da influência da pedagogia estadunidense, com as ideias derivadas de Psicologia de William James e John Dewey. Sobre esse aspecto Serrano, León e Rengifo (2013) indicam como a criação da Associação de Educação Nacional possui inspiração na *National Educational Association* estadunidense e como vários educadores passaram a fazer formação nos EUA, sendo que antes o destino eram os países europeus. Os autores ainda indicam que essa conexão dos educadores chilenos como os EUA foi “devida a uma identificação ideológica, pedagógica, gremial e política” (p. 37) e menos como cópia acrítica, ou influencia unilateral centro-periferia.

Educação Primária Obrigatória', onde formulou uma lei que impunha a obrigatoriedade do ensino, corrigindo o que o Código Civil estabelecia como incapaz de ser aplicado. Em 1917, os deputados radicais, em nome da Aliança Liberal, apresentaram um novo projeto de Lei da Instrução Primária Obrigatória, Livre e Laica. Em 1918, os professores formaram um Comitê Central do Ensino Fundamental Obrigatório, composto por representantes de instituições políticas, sindicatos, indústria e comércio e cujo objetivo era promover uma campanha pela aprovação da Lei de, por saberem que se tratava de um 'problema de salvação nacional'. Outro aspecto organizacional crucial neste processo é a constituição da Federação de Professores do Ensino Primário em 5 de novembro de 1918, para realizar o Primeiro Congresso Educacional Primário em 1919 (SEPÚLVEDA, 2004, p. 04, tradução nossa)³⁶.

Frente ao debate posto, as posições políticas a respeito podem ser compreendidas em duas vertentes, uma favorável e outra contrária. A primeira era composta por “[...] defensores, radicais, democratas e alguns liberais” que defendiam “[...] basicamente que a educação era um direito da criança que o Estado devia garantir se o pai não o cumpria” (SERRANO, LEÓN, RENGIFO, 2013, p. 28, tradução nossa)³⁷. Essa primeira vertente também defendia a necessidade da laicidade da educação. A segunda era composta por setores conservadores oligárquicos e setores religiosos, que entendiam a obrigatoriedade como uma “[...] intromissão do Estado na família, fragilizando os direitos dos pais”, portanto, “[...] defensores da escola privada e religiosa, contrários à educação popular e pública” (SERRANO, LEÓN E RENGIFO, 2013, p. 27 e 29, tradução nossa)³⁸. Importante destacar que as posições, contrárias ou favoráveis, não eram constituídas como blocos homogêneos. Havia uma série de nuances e sutilezas com relações aos diversos setores sociais e político envolvidos, além da própria lógica da dinâmica eleitoral e parlamentar³⁹.

³⁶ No original: “[...] en 1902 se celebra el Congreso General de Enseñanza Pública, donde se hizo notar la urgencia de atender a la dictación de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. En 1904, la Asociación de Educación Nacional acuerda que luchará por la promulgación de una Ley de Educación Primaria Obligatoria. En 1910, el Congreso Científico, donde don Darío Salas, publica la obra ‘La Educación Primaria Obligatoria’, donde formula la dictación de una ley que impusiera la obligatoriedad de la instrucción, corrigiendo lo que establecía el Código Civil por ser ésta incapaz de aplicarse. En 1917, los diputados radicales, en nombre de la Alianza Liberal, presentaron un nuevo proyecto de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, Gratuita y Laica. En 1918, los profesores formaron un Comité Central Pro Instrucción Primaria Obligatoria, constituido por representantes de instituciones políticas, gremiales, de la industria y el comercio y cuyo tenor era impulsar una campaña de aprobación de la Ley de, pues eran conscientes de que se trataba de un ‘problema de salvación nacional’. Otro aspecto organizativo crucial en este proceso es la constitución de la Federación de Profesores de Instrucción Primaria el 5 de noviembre de 1918, para en 1919 realizar el Primer Congreso Educacional Primario.”

³⁷ No original: “[...] defensores, radicales, demócratas y algunos liberales argumentaron básicamente que la educación era un derecho del niño que el Estado debía garantizar si el padre no lo cumplía”

³⁸ No original: “[...] intromisión del Estado en la familia, vulnerando los derechos de los padres”; “[...] defensores de la escuela privada y religiosa, contrarios a la educación popular y pública”;

³⁹ Serrano, León e Rengifo (2013) trazem maiores detalhes sobre a dinâmica parlamentar e seus atores políticos, suas posições e processo de construção de consensos para que a lei pudesse ser aprovada. Indicam, por exemplo, que um dos efeitos do Projeto de Lei de Pedro Bannen foi desencadear uma série de outros projetos parlamentares acerca do mesmo tema. Como resposta à essa dinâmica, em 1909 foi apresentado o “Proyecto

Após duas décadas de efervescentes debates, pressões e disputas foi promulgada em agosto de 1920, sob o governo de Juan Luis Sanfuentes, a Lei de Instrução Primária Obrigatória. Frente às diamétricas posições em disputa (pública x particular; laica x confessional) a lei resultante foi um acordo entre as partes, com concessões de parte a parte:

Ao contrário do que se costuma crer, ela foi uma transação entre as coalizões: a escola era obrigatória, os pais podiam cumprir essa obrigação em um estabelecimento público ou privado, o ensino da doutrina cristã continuava, porém era voluntária se os pais pediam, e as subvenções às particulares gratuitas se mantiveram (SERRANO, LEÓN E RENGIFO, 2013, p. 31, tradução nossa)⁴⁰.

Importante destacar que o período anterior à aprovação da lei foi de grande mobilização social e política, tanto em nível nacional, quanto no cenário mundial, com os efeitos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, bem como as diversas experiências nacionais de organização da classe trabalhadora nessas duas primeiras décadas do século XX. Nesse contexto, devido à grande dependência do comércio exterior, as finanças chilenas foram duramente afetadas pela guerra, ocorrendo em 1918 a primeira greve de professores primários (por conta dos baixos salários). Para os setores dominantes a ascensão dos movimentos dos trabalhadores organizados era uma ameaça à ordem existente, de tal modo que as mudanças do campo educacional também tinham como preocupação o enfrentamento daquilo que consideravam como “educação subversiva” (SERRANO, LEÓN E RENGIFO, 2013), sobretudo aos socialistas e anarquistas.

Ambos setores do movimento dos trabalhadores organizados contaram com diversas iniciativas de autoeducação da classe, com escolas para crianças e para adultos, com atividades culturais (sobretudo teatro), além de debates e agitação política (principalmente através dos jornais). Com relação a obrigatoriedade do ensino aprovada na legislação de 1920, os setores anarquistas e socialistas possuíam uma importante distinção. Os anarquistas rechaçavam toda e qualquer iniciativa por parte do Estado, denunciando com forma de controle e dominação. Os socialistas entendiam que a expansão da oferta de escolas era um importante fomento ao desenvolvimento dos trabalhadores, apesar dos problemas apresentados pela educação pública,

Oyarzún”, uma tentativa de sistematizar os temas em disputas, tendo como redator principal o educador Dário Salas, e como marca central a ausência da educação laica e compreensão da obrigatoriedade como problema social. Outro aspecto importante foi uma transição dos conservadores ao “catolicismo social”, reconhecendo a necessidade da expansão e obrigatoriedade, sem abrir do ensino religioso.

⁴⁰ No original: “Al contrario de lo que suele creerse, ella fue una transacción entre las coaliciones: la escuela era obligatoria, los padres podían cumplir esa obligación en un establecimiento público o privado, la enseñanza de la doctrina cristiana continuaba, pero era voluntaria si los padres lo pedían, y las subvenciones a las particulares gratuitas se mantuvieron.”

como aspectos ideológicos e religiosos. Importante enfatizar, portanto, que ambas posições políticas eram defensoras de uma educação popular, com diversas iniciativas concretas nesse sentido, e compreendiam que do ponto de vista dos trabalhadores as necessidades educacionais não seriam supridas pela educação ofertada pelo Estado (SERRANO, LEÓN E RENGIFO, 2013).

Ainda sobre a relação da educação com o trabalho e os trabalhadores, cabe assinalar que com a industrialização no final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX houve diversas iniciativas voltadas para o ensino técnico, tanto industrial como comercial. À época, apesar da crença de que saber ler, escrever e ter formação técnica para alguma área específica possibilitaria acesso a melhores condições de trabalho e melhor remuneração, concretamente poucos cargos e ocupações necessitavam de tais capacidades, “saber ler e escrever foi moralmente bom, porém laboralmente prescindível” (SERRANO, LEÓN E RENGIFO, 2013, p. 324, tradução nossa)⁴¹. Dada as características industriais chilenas (de baixa complexidade) as capacidades técnicas exigidas ao trabalho poderiam ser aprendidas no próprio processo laboral, ao mesmo tempo em que ensino técnico público não ia além desses aspectos. Dessa forma, a educação técnica, mais diretamente relacionada ao trabalho acabou por ter uma função mais moral e disciplinadora para a nova lógica e necessidades da organização do trabalho (SERRANO, LEÓN E RENGIFO, 2013).

O ano de 1925 foi marcado pela consolidação constitucional das principais demandas e características educacionais das décadas iniciais do século XX, bem como os acúmulos acerca do Estado docente no século anterior: a educação primária obrigatória; a liberdade de ensino (geralmente associada às instituições confessionais privadas); o Estado como responsável pela educação pública e regulamentação da educação privada. Nesse sentido, pode se considerar que esse novo marco legal encerra um ciclo porque “[...] harmoniza os direitos que estavam em disputa estabelecendo dentro das garantias individuais não apenas a liberdade de ensino, o que blindava a educação privada, mas também o Estado docente e a educação primária como um direito” (SERRANO, LEÓN E RENGIFO, 2013, p. 34, tradução nossa)⁴².

Serrano, León e Rengifo (2018) indicam que no período de 1930 até 1964 os principais problemas na educação têm relação com a situação de miséria de parte da população. Nesse contexto, apesar da preocupação com a educação enquanto elemento de promoção e

⁴¹ No original: “Saber leer y escribir fue moralmente bueno, pero laboralmente prescindible.”

⁴² No original: “[...] armoniza los derechos que habían estado en pugna estableciendo dentro de las garantías individuales ya no solo la libertad de enseñanza, que blindaba a la educación privada, sino el Estado docente y la educación primaria como un derecho”

desenvolvimento da democracia e, portanto, responsabilidade do Estado, houve um aumento populacional do período ao mesmo tempo em que houve uma redução de recursos destinados às políticas educacionais. Ainda que no mesmo período tenha ocorrido uma expansão da rede pública chilena, com aumento na cobertura da rede escolar acompanhado de um aumento na escolaridade média das crianças e jovens chilenos, ainda era baixo o número de crianças que concluía o ensino primário. No início da década de 1960 pouco mais de dois terços abandonavam os estudos, sendo a fome a principal causa motivadora da evasão. Os autores destacam que apesar do desenvolvimentismo ganhar força a partir de meados da década de 1920 até o período de Allende (1970-1973), de 1932 até 1970 permaneceram elevadas as taxas de subemprego, com uma lenta e pequena absorção de mão-de-obra qualificada pela indústria chilena. Essa dinâmica teve impacto direto na educação e contribuiu para acentuar as significativas dificuldades em sustentar o investimento em programas de assistência escolar, sobretudo aqueles relativos à alimentação. Além das restrições de ordem financeira, as políticas de assistência social funcionavam tendo como base a formalidade do emprego, excluindo crianças de famílias em que não havia tal registro formal. Criou-se assim uma lógica circular de desassistência:

Consequentemente, o sistema educacional teve cada vez mais sucesso em incluir aqueles que já estavam em alguma medida incorporados a ele, mas não os itinerantes que ingressaram e abandonaram prematuramente o ensino fundamental. Para esse grupo, a pobreza era uma circunstância circular que se reforçava como condição e que, assim, determinava bolsões da população quase impermeáveis à expansão da escolarização (SERRANO, LEÓN E RENGIFO, 2018, p. 172, tradução nossa⁴³).

Concomitantemente, nesse período os fracassos dos governos de frente popular (setores progressistas laicos, social democratas e setores mais radicalizados, socialistas) na educação fez com que ganhasse força novamente o debate sobre a educação particular como estratégia para aumentar a oferta e diminuir os custos. Assim, as políticas de subvenção para escolas particulares fizeram com que houvesse um aumento da rede particular, proporcionalmente, constituiu o dobro da pública, tanto na educação primária, quanto no ensino secundário. Outro componente que contribuiu nesse sentido foi a pressão de setores religiosos e conservadores que estavam preocupados em “não entregar a educação na mão dos comunistas” (SERRANO,

⁴³ No original: “En consecuencia, el sistema educacional tuvo creciente éxito en incluir a aquellos que ya estaban en alguna medida incorporados a este, pero no a los itinerantes que se matriculaban y abandonaban prematuramente la primaria. Para este grupo, la pobreza era una circunstancia circular que se reforzaba como condición y que, de este modo, determinó bolsones de población casi impermeables a la expansión de la escolaridad.”

LEÓN E RENGIFO, 2018, p. 172, tradução nossa) e que defendiam a abertura para o ensino religioso (dado que o ensino público deveria se orientar pela laicidade).

Sobre o período Allende, prematuramente interrompido pelo golpe sofrido, cabe destacar a perspectiva que estava colocada para o campo da educação. Quadrat (2011) aponta que ao final de 1969 a Unidade Popular, composição de diversas organizações⁴⁴ do campo da esquerda, se compromete com um programa político em comum. Sobre a dimensão educacional estavam colocados os seguintes elementos:

[...] Sistema educacional democrático, único e planejado: promoção da melhoria geral das condições de ensino, com treinamento de professores, bolsas, construção de escolas, inclusive de jardins de infância; incentivo a participação ativa e críticas dos estudantes em todo processo educacional; combate ao analfabetismo através de uma ampla campanha nacional de mobilização; incentivo a educação de adultos a partir dos próprios centros de trabalho; integração das instituições privadas de ensino, especialmente daquelas que selecionavam os alunos por razões de classe, origem social ou religião, aos cuidados do Estado. [...] Educação Física: a prática de atividades desportistas desde os níveis básicos da educação até nas organizações sociais de jovens e adultos. [...] Democracia, autonomia e orientação da Universidade: nesse item a UP assegurava que o Estado forneceria os recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das universidades e daria respaldo ao processo da Reforma Universitária. Por outro lado, a reorientação das funções acadêmicas de docência, investigação e extensão em função dos problemas nacionais seria incentivada pelas realizações da UP. Outra preocupação dizia respeito à admissão de filhos de trabalhadores e pessoas já adultas nas universidades (QUADRAT, 2011, p. 2-3).

Sobre esses aspectos, cabe apontar ainda que não estavam colocadas grandes transformações do que já existia no contexto educacional chileno, sendo a democratização do sistema e a ampliação da oferta as principais diferenças com o que já havia se estabelecido até então. E ainda, que “as mudanças seriam resultado não apenas do trabalho dos especialistas indicados pelo governo, mas também de debates realizados em organizações de professores, trabalhadores, estudantes e pais” (QUADRAT, 2011, p. 3).

Com relação ao período de Pinochet, Seguel (2011) enfatiza o caráter neoliberal das mudanças, assim foram tomadas medidas para descentralizar a administração das escolas, além medidas pautadas pela lógica do subsídio, em que o Estado repassava verba para que a iniciativa privada oferecesse os serviços educacionais necessários. A partir de 1979, através da “*Directiva Presidencial sobre Educación Nacional*” começa a tomar corpo a implantação de bases jurídicas da educação, prevenindo que a “iniciativa privada cubra os serviços educacionais que o governo não pode fornecer (subsidiariedade)” de modo a deixar o Estado “apenas com a

⁴⁴ A Unidade Popular era composta pelos “partidos Socialista, Comunista, Radical, Social Democrata e os movimentos Ação Popular Unificada (MAPU) e Ação Popular Independente (API)” (QUADRAT, 2011, p. 2).

orientação geral e supervisão do sistema” (SEGUEL, 2011, p. 413, tradução nossa⁴⁵). A partir de 1980, com a nova Constituição, vão se seguir uma série de decretos que privilegiam a educação privada subsidiada em detrimento da educação pública. Sob o título de “liberdade de ensino”, ocorreu um avanço no processo de mercantilização da educação chilena, caráter este que foi acentuado na legislação educacional pela LOCE, aprovado no último dia do regime ditatorial:

Em termos gerais, a LOCE garantiu a liberdade de educação em detrimento da qualidade, o que acabou resultando em sérios problemas para a educação chilena. A “liberdade de ensino” habilita qualquer particular a criar e gerir escolas ou liceus com requisitos mínimos de qualidade e, o que é ainda mais grave, com recursos concedidos pelo Estado (subsídios) [...]. O que derivou da LOCE foi, portanto, uma mercantilização da educação, que no contexto chileno significava deixar os critérios e objetivos educacionais às regras do lucro e do mercado, deixando de lado o que deveria ser sua finalidade principal, fazer da educação um direito social (SEGUEL, 2011, p. 414-415, tradução nossa⁴⁶).

Após a abertura democrática, algumas mudanças foram realizadas na legislação educacional, porém apenas em questões pontuais, sem questionar suas características estruturais. É somente a partir das manifestações dos estudantes secundaristas em 2006 que isso começa a mudar.

⁴⁵ No original: [...] en primer lugar se espera que la iniciativa privada cubra los servicios educacionales que el gobierno no pueda suplir (subsidiariedad), la idea es dejar al Estado sólo la orientación general y la supervisión del sistema

⁴⁶ No original: “En términos generales, la LOCE garantizaba la libertad de enseñanza por sobre la calidad, lo que se plasmó a la larga en problemáticas de peso para la educación chilena. La “libertad de enseñanza” faculta a cualquier privado a montar y administrar colegios o liceos con mínimos requisitos de calidad y lo que es más grave aún con recursos otorgados por el Estado (subsídios) [...]. Lo que derivó de la LOCE fue por tanto, una mercantilización de la educación, lo que en el contexto chileno, significó dejar los criterios y objetivos educativos a las reglas del lucro y el mercado, dejando de lado lo que debiera ser su fin principal, hacer de la enseñanza un derecho social.”

2.2. História da educação do Brasil

Considerar historicamente a constituição da educação pública do Brasil passa por, invariavelmente, discutir alguns aspectos da própria constituição do país, pelo menos seus elementos mais centrais, em um país como o nosso (e outros dessa mesma região) torna-se indispensável a referência ao contexto colonial. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2013) há uma inseparabilidade entre três dimensões existentes no referido período histórico: a educação possui íntima relação com a colonização e a catequese. Dialeticamente, se constituem práticas de cultivo e ocupação da terra, aculturação e disciplinamento dos povos aqui existentes, e a promoção das tradições e costumes do cristianismo, religião dos colonizadores. A inseparabilidade dessas três dimensões também se faz presente explícita no plano da linguagem, no plano etimológico há a unidade do processo histórico em curso no período. Educar, colonizar e catequizar, carregam em sua origem etimológica noções relacionadas a ideia de ocupar, morar, cultivar, cuidar, disciplinar e transmitir a tradição.

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, inculcação dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2013, p. 29).

Assim, como um primeiro movimento, é necessário compreender que considerar historicamente a constituição do sistema nacional de educação do Brasil implica em não se deter apenas pontualmente em aspectos ou marcos meramente formais – como exercício catalográfico de memória. Mais do que isso, é necessário compreender os elementos e determinações centrais que marcam a dinâmica que põe em marcha os processos educacionais em suas múltiplas determinações e que vão contribuir para constituir os elementos do cenário atual. Conforme aponta Antunes (1996), a compreensão do passado em sua totalidade, tal como se deu, não é possível e, frente a isso,

Deve-se procurar, no entanto, juntar os elementos disponíveis, organizá-los, buscando compreender suas contradições e a dinâmica de seu movimento e, fundamentalmente, tentar, com a limitação inerente ao olhar do presente, mais se aproximar do passado e compreendê-lo a partir dos sinais que permaneceram. Melhor compreendendo o passado e seu processo de construção, certamente se tornará mais límpida a compreensão do presente, no qual o passado se encontra como uma determinação e base de sustentação (p. 95).

Sobre o Brasil, Saviani (2013) aponta que as diversas ordens religiosas católicas tiveram uma contribuição significativa no início do processo de colonização. Franciscanos, beneditinos,

carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, em diversos locais e momentos distintos, desenvolveram atividades educativas nesse primeiro momento da colonização. Entretanto, essa atuação se deu de modo muito precário, intermitente e disperso, “sem o apoio e proteção oficial, dispondo de poucos recursos humanos e materiais” (p. 41). Somente em 1549, com o Regimento de Dom João III que as diretrizes a serem aplicadas na colônia explicitaram a tarefa catequético-educacional no processo de colonização. Assim, o período colonial posterior ao marco de 1549 pode ser pensado em três momentos distintos: entre 1549 e 1599; entre 1599 e 1759; e entre 1759 e 1827. Antes de caracterizar brevemente cada um desses três períodos cabe ressaltar que a educação indígena na região, em que pesem as singularidades de cada povo, ocorria espontaneamente na vida cotidiana. Através da tradição oral a memória coletiva era preservada, através do aprendizado em ato, do aprender fazendo, as práticas dos adultos eram assimiladas pelas crianças e através da inspiração nas ações dos pares, do aprendizado por modelo, que a conduta do outro servia para organizar a própria conduta. Ocorrer espontaneamente, nesse sentido, implica na compreensão de que não havia instituições sociais com a finalidade educativa.

No período entre 1549 e 1599 a educação se institucionaliza através dos jesuítas constituindo uma Pedagogia Brasílica. Constitui-se um corpo teórico-prático, que possuía elementos filosóficos, de generalização das ideais educacionais ao máximo e possuía elementos de teoria da educação, articulando os meios (materiais e procedimento) para a tarefa educacional, além de existirem também elementos práticos, da realização do processo de ensino-aprendizagem. Essa pedagogia foi organizada a partir das necessidades e condições encontradas pelos jesuítas, que tinham como objetivo explícito a necessidade de sujeitar os indígenas para catequizá-los e tinham a compreensão de que a sujeição precederia a conversão.

No período entre 1599 e 1759 os jesuítas passaram a contar com apoio da Coroa portuguesa e puderam avançar no desenvolvimento de suas práticas, tanto no sentido da constituição de novos colégios, como também passaram a realizar uma série de atividades para produzir recursos e rendimentos, levando adiante a tarefa da ordem. Nesse sentido, como um esforço de unificar os procedimentos pedagógicos nos seus colégios os jesuítas elaboram o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus. O *Ratio* consistiu em um conjunto de regras que abarcava todos aqueles diretamente ligados ao ensino, bem como suas respectivas atividades. E, como aponta Saviani (2013), tinham um duplo caráter: universalista e elitista. Universalista no sentido de ser aplicado à totalidade dos colégios jesuítas existentes, elitista no sentido que se volta para a formação da elite colonial. Nos colégios da ordem prevaleceu um misto de valorização do catolicismo pela

lógica da contrarreforma, afirmando a herança clássico medieval, em detrimento da modernidade, e a reformulação da escolástica em linha com elementos da renascença, assimilando a noção de livre-arbítrio e a tendência de “superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia modernas” (p. 59). Essa organização predominou por cerca de 200 anos no Brasil, até 1759, ano da expulsão dos jesuítas das colônias, por ato do Marquês de Pombal, em Portugal. Cerca de dois meses antes da formalização da expulsão dos jesuítas a Coroa portuguesa determinou o fechamento dos colégios jesuítas (vinte e quatro à época) e a substituição por aulas régias, isto é, aulas pertencentes ao rei, ao Estado e não mais à Igreja (SANTOS, 2018).

O período entre 1759 e 1827 inclui significativos acontecimentos que implicaram em transformações na colônia, entre eles a expulsão dos jesuítas, a vinda da família real para o Brasil e o posterior processo de independência. Em que pese as mudanças em curso, com relação aos aspectos educacionais é possível pensar alguns elementos centrais ao longo do período. Assim, cabe destacar que as reformas pombalinas ocorreram sob forte influência das ideias iluministas e tinham como preocupação em afastar o ensino das instituições religiosas, promover a modernização acompanhando processo de desenvolvimento em curso em outros países, sobretudo Inglaterra e França, em sintonia “com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2013, p. 103), dentro da lógica do despotismo esclarecido. As reformas possuíam uma visão negativa sobre os jesuítas e sua organização de ensino, propondo modificações, e o ensino público era tido como meio para restabelecer o prestígio e a pujança que Portugal tinha no passado. Por um lado, ainda que a preocupação de expandir o acesso e os benefícios máximo número de habitantes estivesse colocada abertamente nas reformas, Saviani (2013) aponta também que, por outro lado, havia a presença de compreensões pedagógicas iluministas que defendiam a compreensão de que cada pessoa precisava saber apenas o necessário para execução do próprio trabalho. Assim, as reformas operavam dentro de uma contradição que colocava abertamente a preocupação de que a educação socialmente generalizada se apresentava como uma ameaça à manutenção da ordem social colonial. Com a mudança no trono português o Marques de Pombal e suas ideias caem em desgraça, como efeito das disputas político-econômicas uma série de medidas são tomadas para desfazer o que ele havia realizado. Entretanto, essas mudanças não chegam a ocorrer no campo educativo que segue, em linhas gerais, a mesma tendência. Como características gerais desse período estão presentes a estatização e secularização da educação (da administração do ensino, do magistério, dos conteúdos a serem ensinados, da estrutura organizacional) e a defesa de ideias laicas inspiradas no iluminismo, que colocam a instrução como privilégio do Estado.

Dentre as várias dificuldades decorrentes das reformas destacam-se a escassez de recursos e “o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipacionistas” (p. 114). A vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 colocou a necessidade da formação de pessoas com capacidade de atuar em funções burocrático-administrativas e militares. Nesse sentido, o impacto maior foi na reorganização do Ensino Superior que sob forte influência e inspiração nos ideais do positivismo contribuiu formação de quadros administrativos e para garantir a formação em nível superior de uma elite aristocrática e nobre, de modo que “[a] centralidade das ações no ensino superior e o completo descaso com os demais níveis de ensino reafirmam tal propósito” (SANTOS, 2018, p. 35). Assim, temos a seguinte situação:

Com a presença de D. João VI no Brasil durante mais de uma década, verificaram-se mudanças no quadro das instituições educacionais da época, com a criação do ensino superior não-teológico: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois **o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber** (RIBEIRO, 1993, p.17, grifo nosso).

Cerca de catorze anos após a vinda da Coroa portuguesa para o Brasil o país passa por um processo de independência, o que marca o fim do período colonial e início do chamado período imperial, que dura de 1822 a 1889, momento em que a educação passa por processos de regulamentação que buscam responder às novas necessidades colocadas em contexto nacional.

No início do período imperial uma Assembleia Constituinte é convocada por D. Pedro I com a finalidade de organizar a estrutura jurídico-administrativa do novo país. Esse é um contexto de importantes debates sobre educação, bastante reveladores da preocupação das autoridades com o tema e a urgência da necessidade de se elaborar uma organização de um sistema de escolas públicas (SAVIANI, 2013). Entretanto, a Assembleia foi dissolvida poucos meses após sua convocação por D. Pedro I, que outorgou a Constituição do Império do Brasil, algum tempo depois, em 1824. O espaço que a educação pública recebe nesse documento é breve e está ao final, entre os últimos incisos dos últimos artigos, da última parte do documento, e se limita apenas a afirmar, de modo bastante vago que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (inciso 32 do artigo 179). Somente três anos mais tarde, em 1827, que a educação pública vai receber um pouco mais de atenção com a lei que determinou a criação das “Escolas de Primeiras Letras” e que trazia a afirmação textual de que tais escolas deveriam ser criadas

“em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”. Porém, conforme aponta Saviani (2013) não ocorreu a instalação das escolas de modo amplo, como indicado no texto da lei e com o Ato Adicional à Constituição, em 1834, o governo central se desobriga de cuidar das escolas primárias e secundárias, tornando responsabilidade das províncias. Entretanto, cabe destacar que “não se pode atribuir ao Ato Adicional a responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais no século XIX” (p. 129), uma vez que dado o quadro geral de precariedade ele “apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria” (p. 129). Conforme aponta Ferreira Junior (2010), a maioria das províncias no período vivia de agricultura de subsistência e somente em províncias com produção voltada para o mercado externos é que constituíram um número residual de escolas primárias “apenas para os filhos da aristocracia agrária e das camadas médias urbanas vinculadas, particularmente, à burocracia do Estado Monárquico” (p. 40). Assim, o mesmo autor afirma ainda que

[...] a política educacional do Império, depois da aprovação do Ato Adicional de 1834, ficou marcada por uma contradição estrutural; no que concernia ao financiamento, pautou-se pela descentralização, isto é, o poder central transferiu para as províncias a responsabilidade pelo provimento das despesas com a instrução elementar. Já em relação às legislações que regulamentavam os aspectos pedagógicos dos sistemas de ensino mantidos pelas províncias, ocorreu uma centralização, ou seja, na prática, a lei educacional aprovada para o Município Neutro, a sede do poder monárquico, serviu de paradigma para o conjunto das províncias, exceto pequenas diferenças. Dito de outra forma, na realidade o que sucedeu foi o seguinte: o poder central ditava a política educacional do ponto de vista pedagógico, mas desobrigava-se de seu financiamento, o que acabou por inviabilizar o funcionamento do ensino elementar ofertado pelas províncias (p. 40).

É em função desse contexto de influência das ideias pedagógicas que o Município da Corte exerceu sobre as províncias que é importante nos determos sobre alguns aspectos da Reforma Couto Ferraz e da Reforma Leôncio de Carvalho. A primeira foi apresentada por Decreto em 1854, sob o título de “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”. Essa reforma tinha um grande destaque para a instrução pública primária, prevista como obrigatória, sob pena de multa (com valor dobrado em caso de reincidência) para pais ou responsáveis de crianças maiores de sete anos que não garantissem condições de frequência de seus filhos às escolas. Estava previsto também a inspeção escolar, a regulamentação de escolas particulares e o regime disciplinar de professores e diretores de escola (SAVIANI, 2013). Nesse contexto de regulamentação do ensino primário e secundário o Colégio Pedro II se constitui “como única instituição escolar com a prerrogativa oficial de conceder diplomas de ensino médio” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 44), diploma esse que era condição de acesso ao ensino superior no país. Assim, jovens de outras províncias precisavam

precisam se dirigir a capital para, ou frequentar o Colégio Pedro II, ou fazer os exames parcelados, isto é, um exame para cada disciplina do currículo secundário oficial. Saviani (2013), aponta que é a partir da Reforma “[...] que a ideia de um sistema nacional começa a delinear-se mais claramente” (p. 131). Entretanto, apesar do amplo esforço na proposição sobre questões pedagógicas, sobre formação de professores e inspeção escolar e, apesar do fato de que alguns dispositivos implementados com a reforma permanecerem até o período da república, concretamente a Reforma foi incapaz de atender as necessidades existentes. Havia uma grande distância entre a realidade e o que estava previsto na legislação, sendo que apenas uma parcela do que estava previsto foi de fato implementado, além de prever explicitamente o impedimento dos escravizados em frequentar as escolas (SAVIANI, 2013).

A segunda, a Reforma Leôncio de Carvalho, data de 1879, foi “o último dispositivo legal engendrado pela política educacional do Império brasileiro” (SAVIANI, 2013, p. 140), apesar dos inúmeros debates acerca das tarefas relativas ao campo educacional suscitadas, em grande medida, pelas mudanças econômicas e políticas no cenário mundial e seus efeitos em território nacional. Nesse contexto de luta pela abolição da escravidão também se faz presente o debate da relação entre educação e emancipação. Com a chegada da mão-de-obra europeia para ocupar as funções do trabalho assalariado, a preocupação com a educação dos negros acaba sendo secundarizada e esse debate desaparece após a abolição. De acordo como Saviani (2013) a Reforma pode ser tomada a partir das relações de continuidades, rupturas, e inovações frente à reforma anterior, dentre os quais destacamos alguns aspectos. Por um lado, a obrigatoriedade do ensino primário para crianças e jovens (7 a 14 anos) permanece, como um dos elementos em continuidade com o que já estava previsto. Por outro lado, a regulamentação das Escolas Normais e seus currículos, é um dos aspectos de ruptura. Como inovação a reforma previa a criação de jardins de infância (para a faixa etária dos 3 aos 7 anos) e de museus e bibliotecas, além de subvenção ao ensino particular e equiparação ao público em seus diversos níveis. Importante destacar que logo no início do texto da Reforma há a afirmação que de que “é completamente livre o ensino primário e secundário” (p. 136), o que sem dúvida é mais um importante elemento que contribui para crescente desoficialização do ensino, que ocorre ao longo de todo século XIX, e que propicia um aumento no surgimento de escolas abertas através de entidades beneméritas de ensino gratuito. O início do texto da Reforma também faz referência à moral e a higiene, assim é importante destacar ainda que, de acordo com Saviani (2013), o higienismo ocupou lugar central no ideário pedagógico no Segundo Império.

Ribeiro (1993) e Veiga (2008) sinalizam que o ensino público, de qualidade precária, era frequentado pelos filhos famílias mais pobres, enquanto ganhava espaço a iniciativa de

ensino privado para os filhos das famílias mais ricas. A segunda autora aponta também que a condição de pobreza das famílias era um dos principais motivos de ausência das crianças da escola, ou de uma irregularidade em sua frequência. Assim, é possível concluir que “[...] a política educacional adotada pelo Império foi de caráter elitista e, a um só tempo, excludente, pois quando as relações escravistas de produção chegaram ao fim, apenas 1,3% da população brasileira frequentava a escola primária” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 44).

Com relação ao período republicano, Saviani (2013) defende que as transformações educacionais podem ser tomadas em quatro momentos distintos. O primeiro, entre 1889 e 1930, é marcado pela laicização do ensino, porém com poucos avanços em termos da constituição de um sistema educacional nacional, dada a continuidade do caráter essencialmente agrário-exportador no período, sendo a educação apenas algo restrito às elites dominantes, por conta da preocupação em governar o país. O segundo período, entre 1930 e 1964, é marcada por um avanço no esforço na universalização da educação, efeito das demandas econômicas relativas ao processo de industrialização e a demanda oriunda das lutas populares. O período entre 1964 e 1985 é marcado também por uma expansão da rede pública de ensino, porém realizada de modo autoritário, de caráter marcadamente tecnicista, subordinada aos interesses econômicos dominantes e de precária qualidade. O último período, 1985 é marcado pelo avanço da lógica neoliberal sobre a educação e algumas tentativas de resistir a tal modelo.

Saviani (2013) vai apontar que as tensões e disputas em torno do papel do Estado, alguns defendendo uma posição mais centralizadoras e outro defendendo uma posição mais descentralizadora, vai permanecer após a Proclamação da República e a constituição do regime federativo. Na educação, com manutenção da lógica do Ato Adicional à Constituição de 1834, prevaleceu a descentralização, e as escolas primárias e secundárias continuaram sob responsabilidade dos governos regionais (eram províncias sob o Império e se tornaram estados com a República). Nesse contexto também ocorreu a disputa entre a defesa da laicidade da educação e a defesa do ensino religioso católico no ensino público e, se durante o período do Império havia a hegemonia católica no campo da educação, após a Proclamação da República esse cenário mudou. Na Constituição de 1891 (artigo 72, parágrafo sexto) lê-se: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Essas determinações, descentralização e laicidade, permaneceram até o início da década de 1930, quando o novo governo assumiu o poder.

A Constituição de 1891, embora tenha incumbido o Congresso Nacional, ainda que não privativamente, de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (incisos 3º e 4º respectivamente), se omitiu com

relação à responsabilidade sobre o ensino primário, que ficaram também sob responsabilidade dos estados. Saviani (2013) aponta que o estado de São Paulo foi o primeiro a realizar uma ampla reforma e instituir o grupo escolar, através da Lei n. 88 de 8 de setembro e o decreto n. 144b de 30 de dezembro, no ano 1892. Anteriormente as escolas primárias consistiam em classes isoladas com um professor lecionando os conteúdos para alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Assim, o chamado “grupo escolar” reuniu em um mesmo prédio várias dessas classes, organizando o ensino primário de forma seriada, com quatro séries, assumindo uma forma mais próxima à realidade atual. Essa iniciativa de São Paulo repercutiu positivamente em outros estados, que reconheceram na nova forma de organização uma melhora nas condições educacionais. Nos primeiros anos do século XX vários estados também fizeram reformas e instituíram o grupo escolar como prática do ensino primário⁴⁷. Em que pese os avanços na organização do ensino primário

[...] há que se fazer uma ressalva: os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitistas, na medida em que os filhos dos ex-escravos e os brancos pobres ficaram excluídos da escolaridade. Quanto aos filhos dos imigrantes europeus, estes tiveram que acompanhar seus pais para o interior das fazendas produtoras de café e ficaram subordinados à lógica de exploração das elites agrárias. Assim, também eles, por habitarem nas fazendas, não tiveram acesso à escola (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 56).

Na esfera federal, conforme aponta Saviani (2013), a educação passa por diversas reformas no período inicial da República (do final do século XIX e início do século XX). Em 1901 o Código Eptácio Pessoa ratificou a liberdade de ensino já em curso no país desde a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) e equiparou as escolas privadas às escolas oficiais. Em 1911 a Reforma Rivadávia Correa também reforçou a desoficialização e a liberdade de ensino. Em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano criou o exame vestibular como critério de admissão no ensino superior, tendo o diploma de conclusão de ensino secundário como exigência para o ingresso. Assim, essa reforma opera uma reoficialização do ensino “diante das consequências desastrosas” (SAVIANI, 2013, p. 170) das reformas anteriores, ao mesmo tempo em que dificultou o acesso ao ensino superior. Em 1925, a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz, a

⁴⁷ De acordo com Saviani (2013): Minas Gerais, criação dos grupos escolares por meio da Lei no 439, de 28 de setembro de 1906; Paraíba, mensagem enviada à Assembleia Legislativa pelo governo do estado em 1908; implantação dos grupos escolares a partir de 1916; Rio Grande do Norte, Instalação do primeiro grupo escolar em 1908; Espírito Santo, criação dos grupos escolares por meio do Decreto no 166, de 5 de setembro de 1908; Santa Catarina, instalação do primeiro grupo escolar em 1911; Paraná; Instalação dos primeiros grupos escolares a partir de 1903; Maranhão, instalação dos primeiros grupos escolares em São Luís a partir de 1903, nos outros municípios em 1905; Sergipe, criação do grupo escolar modelo em 1910; Bahia, criação do grupo escolar em 1908, cuja disseminação ocorreu depois de 1925 com a reforma implementada por Anísio Teixeira; Mato Grosso, criação dos grupos escolares por meio do Decreto no 258, de 20 de agosto de 1910.

última do período da Primeira República, produziu o aprofundamento de medidas normativas e fiscalizadoras da União e introduziu o regime seriado no ensino secundário com frequência obrigatória, com uma implantação generalizada do ensino ginásial em todo o país.

Ainda que houvessem expectativas e debates sobre a centralização e a construção de um sistema nacional de ensino nos momentos finais do período do Império, com as escolas primárias sob os cuidados do governo central do país, nas primeiras décadas do período republicano isso não se concretizou,

Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado pela Constituição republicana (SAVIANI, 2013, p. 170, *itálico no original*).

Nesse mesmo sentido, Ribeiro (1993) vai apontar que mesmo com a mudança de regime político (de Império para República) as reformas “não foram o suficiente para que os problemas educacionais fossem resolvidos” (p. 18) e que apesar das tentativas de inovação a lógica da educação tradicional se manteve nesse período, como efeito da manutenção do modelo sócio-econômico (agrário exportador). No ensino secundário se acentuaram as diferenças entre ensino privado e público. Por um lado, houve uma ampliação na rede privada, servindo à elite dominante, por outro lado, no ensino público, de qualidade inferior, houve redução de escolas e matrícula, dado que “o governo não se interessava em ampliar a rede secundária, pois a economia não exigia nível médio” (p. 19), ou seja, o tipo de trabalho desempenhado em larga escala no país não dependia de uma mão-de-obra mais qualificada em termos de escolarização.

Ferreira Junior (2010) aponta que nesse período inicial da República ocorreu na educação o mesmo que ocorreu na lógica histórica da sociedade brasileira, um processo de “descontinuidade sem ruptura”, pois “o grupo escolar, em decorrência da ideologia liberal e positivista, era público e laico, mas continuou identificado com os aspectos pedagógicos essenciais da escola colonial e imperial, isto é, prosseguiu sendo elitista, mnemônico e verbalista” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 57).

No período de 1930 a 1964 o país passou por mudanças estruturais que impactaram diretamente a constituição de um sistema nacional de educação (BITTAR e BITTAR, 2012), além de ser um período marcado por grandes tensões políticas, nesse período de pouco mais de trinta anos o país passou por três Constituições (1934, 1937 e 1946). Antes de apresentar os

aspectos relativos a esse período, cabe assinalar que a década de 1920 foi caracterizada pelo declínio da hegemonia política da aliança entre as oligarquias agrárias paulistas e mineiras, que governavam o país desde 1894 (FERREIRA JUNIOR, 2010). A crise econômica do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização com o modelo nacional-desenvolvimentista fortaleceu um setor burguês industrial, descontente com as decisões oligárquicas. O que contribuiu também para o surgimento do operariado fabril e a reivindicação de melhores condições de vida e trabalho. Essas transformações no âmbito da produção impactaram também a educação e ao longo da década de 1920, vários estados realizaram reformas para implementar novas políticas nacionais, visando ampliar o acesso à escola pública. Essas reformas de inspiração liberal tinham como ideia central a compreensão de que a educação da população em larga escala seria o motor do progresso e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que também respondiam às pressões dos trabalhadores (FERREIRA JUNIOR, 2010). Ainda, nessa mesma década, é importante destacar a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, iniciativa também inspirada pelas ideias liberais de que a educação poderia transformar a massa da população ignorante do império em cidadãos esclarecidos, conhecedores de seus direitos e responsabilidades. A ABE foi bastante importante no cenário educacional nacional por suas atividades formativas e também por concentrar os principais embates sobre tendências e interesses educacionais em suas Conferências Nacionais de Educação, com destaque para o “[. . .] grande debate ideológico que se travou entre os liberais partidários da escola pública e laica, de um lado, e os intelectuais orgânicos da igreja católica defensores do ensino religioso na escola pública, de outro” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 60). Foi a partir de uma das Conferências Nacionais da ABE que o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi elaborado, no início da década de 1930.

Com a Revolução de 1930 Getúlio Vargas assume o governo provisório e passa a governar por decretos, com a presença do Estado em setores estratégicos, “adotando medidas centralizadoras que garantissem a unidade nacional” (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 158). No âmbito educacional foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos à frente. Em 1931 a ABE realizou a IV Conferências Nacionais de Educação, contando com o apoio de Vargas para que a conferências pudesse contribuir com os aspectos pedagógicos no novo governo. No mesmo ano foi implementada “a primeira reforma educacional de caráter nacional” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 63), a partir de uma série de decretos emanados do Poder Executivo. Conhecidos como Reforma Francisco Campo, os decretos determinaram, entre outros aspectos: a criação do Conselho Nacional de Educação, como órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação; o fim à laicidade da educação público com

a retorno do ensino religioso católico nas escolas e manutenção das escolas confessionais subvencionadas (as únicas escolas privadas existentes até aquele momento); a autorização a todos os colégios secundários a prerrogativa de certificação, o que era exclusivo do Colégio D. Pedro II desde os tempos do Império; a reforma do ensino superior, adotando o regime universitário (BITTAR e BITTAR, 2012). Tanto o ensino primário quanto o Curso Normal mantiveram a mesma estrutura e características, tendo apenas sido englobadas sob responsabilidade do governo central.

Apesar de importantes avanços concretizados na Reforma Francisco Campos, como a constituição de uma política educacional que buscasse abarcar os níveis de ensino – a grande reivindicação desde a primeira conferência da ABE –, a Reforma determinou também o fim da laicidade na educação. Ferreira Junior (2010) aponta que tal fato se deu em decorrência da aliança entre a Igreja Católica e as elites agrárias latifundiárias (politicamente dominantes no período da “República Velha”). Nesse mesmo sentido, Saviani (2013) afirma que com o fim da laicidade na educação pública na “República Velha” a Igreja Católica irá se reorganizar para sistematicamente defender suas ideais e interesses, tanto com relação à dimensão pedagógica, quanto com relação à dimensão política. Opondo-se a esse campo conservador religioso nesse momento estavam os intelectuais liberais partidários do movimento denominado “Escola Nova”, influenciados pelo ideário pedagógico originado nos EUA, além de novos protagonistas sociais defensores de ideias anarquistas, sindicalistas e comunistas que agitavam os grandes centros urbanos do país (FERREIRA JUNIOR, 2010). Ao final da IV Conferências Nacionais de Educação da ABE foi encaminhado a elaboração de um documento que marca a ruptura entre esses dois setores que travavam embates no interior da ABE.

Em 1931, na cidade do Rio de Janeiro, realizou-se a IV Conferência Nacional da ABE, que recebeu a seguinte denominação: “As grandes diretrizes da educação popular”. Os dirigentes da entidade pretendiam influenciar, com o encontro dos educadores, a política pedagógica que a Revolução de 1930 implementaria. Desse modo, aprovou-se, entre outras resoluções, a redação de uma declaração que sistematizava as posições da ABE acerca da educação nacional. Quanto à tarefa de redator do texto, esta acabou sendo atribuída a Fernando de Azevedo. Assim, em março de 1932, foi publicado o documento intitulado A reconstrução educacional no Brasil, que era endereçado “Ao Povo e ao Governo”. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, como ficou conhecido o libelo educacional redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais, pode ser considerado como um dos mais importantes documentos produzidos pela história da educação brasileira no transcorrer do século XX (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 70).

Apesar da aparente incongruência presente no fato do ensino religioso na educação pública ter sido reestabelecido por um escolanovista – Francisco Campos, o responsável pelas

reformas –, Saviani (2013) aponta que historicamente a Igreja católica e a burguesia francesa, adversárias nas disputas que marcaram o fim do Antigo Regime, se tornaram aliadas para conter o avanço do movimento operário. O autor também ressalta que a ruptura entre católicos e escolanovistas ocorreu somente após a publicação do Manifesto. No mesmo sentido, acrescenta-se a ponderação de Ribeiro (1993), que aponta que “a ideologia católica, em alguns aspectos, converge com a da Escola Nova [...] no que se refere ao não-questionamento do capitalismo dependente, à participação do Estado na educação e à importância da educação na reconstrução nacional” (p. 20-21). Assim, ainda que houvessem algumas divergências e disputas, haviam também convergências entre esses dois setores.

Os signatários do Manifesto defendiam também a escolarização obrigatória para todas as crianças e jovens dos 7 aos 15 anos, em uma educação com laica, gratuita e essencialmente pública, sob responsabilidade do Estado. Enfatizavam que apesar do ensino primário já ser obrigatório à época, não existiram condições para que o acesso de grande parte da população fosse concretizado. Esses aspectos estão explicitados abaixo no trecho do manifesto:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o **Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito**. A obrigatoriedade que, por falta de escola, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos 18, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (AZEVEDO et al., 1960b, p. 115 apud FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 70, grifo nosso).

Por um lado, o movimento Escola Nova e o Manifesto, apesar das propostas significativamente avançadas para o contexto brasileiro à época, são duramente criticados por Saviani (2008) por constituírem uma compreensão de educação dentro dos marcos limitados da lógica e necessidades burguesas clássicas, por outro lado o autor aponta também o

caráter progressista do movimento Escola Nova, em especial na formulação contida no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista (SAVIANI, 2008, p. 81).

Como aponta (FERREIRA JUNIOR, 2010), os acontecimentos internacionais, como o as duas Guerras Mundiais e as disputas entre o bloco capitalista e a ascensão do da união soviética, a ascensão fascista na Europas, também contribuíram para influenciar o cenário

nacional e os movimentos sociais locais. Nesse sentido, o autor destaca a influência das greves do operariado anarquista, a fundação do Partido Comunista do Brasil, a Semana de Arte de 1922, o Movimento Tenentista, o Movimento Integralista. Ou seja, um ambiente de grande efervescência intelectual e política em disputa.

Outro aspecto interessante de ser notado no Manifesto é a menção à educação chilena da época. Mesmo que modo inespecífico, o documento menciona a necessidade de o Brasil realizar uma renovação educacional e indica que em outros países da América Latina “já se operavam transformações profundas no aparelho educacional”, mencionando ao lado do Chile, também Uruguai, Argentina e México. Nesse sentido, sinaliza uma espécie de “atraso” do cenário educacional brasileiro, quando comparado com outros países da região. Nesse contexto de disputa entre diversos setores da sociedade pelos rumos do país, o manifesto surge como expressão a insatisfação com as reformas de 1931, pois além do fim da laicidade houve a continuidade da elitização do ensino secundário. À época, após os 4 anos de ensino primário havia o ensino secundário com dois ciclos, sendo 5 anos de ensino secundário fundamental e, posteriormente, mais 2 anos de ensino secundário complementar, com conteúdo que variava a depender do curso superior pretendido (Direito, Medicina ou Engenharia). Além de disciplinas e conhecimentos direcionados à cada uma das áreas específicas, o ensino secundário complementar também era composto disciplinas que possibilitavam a formação no sentido do exercício do poder político, indício da instrumentalização das elites dominantes para suas finalidades. Em relação ao ensino secundário, Ferreira Junior (2010) vai apontar que a Reforma Francisco Campos em 1931 foi marcada por 3 características que contribuíram para a elitização da educação brasileira: “caráter enciclopédico,” “apenas propedêutico para o ensino superior” e “inacessível, pela sua natureza, aos jovens de extração social originária das classes subalternas” (p. 68).

A Constituição de 1934 teve curta duração, com o golpe de Estado que de Getúlio Vargas foi substituída pela Constituição de 1937. Entretanto, cabe mencionar que a disputa entre liberais e católicos permanece, sendo o princípio da laicidade da educação pública derrotada mais uma vez. Por outro lado, o governo central assume o papel de responsabilidade pela a educação, outorgando a si a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país, além de criar os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e determinar um mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino. A Constituição de 1934 também expressa o reconhecimento da Educação como direito de todos e a obrigatoriedade do ensino primário (extensiva aos adultos), além de prever assistência social e bolsas de estudo aos alunos. (BITTAR e BITTAR, 2012; FERREIRA JUNIOR, 2010; RIBEIRO, 1993). Entretanto,

Segundo Ribeiro (1993), a falta de clareza e objetividade do texto foram um dos componentes que contribuíram para que as diretrizes estabelecidas não se concretizassem. Nesse cenário de disputas entre os liberais escolanovistas, defensores de uma educação pública, gratuita e laica e a Igreja Católica, defensora da presença do ensino religioso e de escolas confessionais (privadas) com subsídios públicos, a Constituição materializa um processo conciliação e tentativa de abarcar os diversos interesses em disputa. Importante mencionar também a presença de ideias eugenistas, expressas no artigo 138 da Constituição, em que estão determinadas as incumbências da União, Estados e Municípios, consta na alínea “b” a tarefa de “estimular a educação eugênica”.

Com o golpe de Vargas 1937, um “regime ditatorial de tendências fascistas” (RIBEIRO, 1993, p. 22), o chamado Estado Novo, uma nova Constituição é promulgada. Nela, ainda que estivesse previsto como tarefa privativa do governo central determinar as diretrizes da educação nacional (artigo 16, alínea XXIV), também transformou “em ação supletiva o que antes era dever do Estado” (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 159), além de ter estabelecida que a responsabilidade do Estado com a educação tinha como finalidade “suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (artigo 125). Em seu artigo 128, na seção “Da educação e da cultura”, colocou ainda como responsabilidade da União, Estados e Municípios, fundar instituições públicas de ensino, em todos os níveis educacionais para atender “à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares”.

Além do que determinou a Constituição de 1937, durante o período ditatorial, entre os anos 1942 e 1946 foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, ou Reforma Capanema, em referência à Gustavo Capanema que estava à frente do Ministério da Educação no período. Além, de incorporar algumas das demandas contidas no Manifesto de 1932, como gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, o planejamento educacional e a constituição do Fundo Nacional do Ensino Primário a cargo do entes federativos, a Reforma também estabeleceu o ensino técnico-profissional e incorporou um serviço sistema educacional paralelo ao oficial ao estabelecer a constituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BITTAR e BITTAR, 2012). Segundo Ferreira Junior (2010), a burguesia industrial, em seu processo de acelerada modernização, precisava de mão-de-obra qualificada rapidamente e as propostas de ensino profissional industrial e comercial anteriores ofereciam uma formação muito lenta para suas necessidades, assim, em função das necessidades patronais, foram constituídos o SENAI e SENAC.

O ensino secundário, por sua vez, foi reorganizado tendo o primeiro ciclo composto por quatro séries e o segundo ciclo composto por três séries. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942) previa a existência de dois cursos paralelos para o segundo ciclo: o clássico e o científico. No artigo quatro da referida lei estava determinado que o primeiro “concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas”, enquanto a formação no segundo “será marcada por um estudo maior de ciências”. Além disso, outro aspecto importante foi que a Reforma Capanema determinou a formação no ensino secundário propedêutico como exigência para o acesso ao ensino superior, sendo vetado o acesso aos alunos formados pelos cursos profissionais. Tal interdição “[. . .] impedia a passagem do ensino profissional para o propedêutico e permitia o acesso aos cursos universitários apenas pelos filhos das elites [. . .]” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 77), o que mais uma vez marca o caráter elitista e excludente da educação. Esse caráter dual no sistema educacional permaneceu até o início da década de 1950, quando a decisão foi revogada. Ribeiro (1993) aponta ainda que a Reforma Capanema era “[...] de cunho nazi-fascista cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias” (p. 23).

Com o fim da ditadura de Vargas uma nova Constituição foi elaborada, em 1946, e, pela primeira vez, estava prevista a elaboração de uma lei específica para a educação do país, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BITTAR e BITTAR, 2012). A tramitação durou 13 anos (de 1948 a 1961) até a lei ser aprovada e a grande disputa se deu, mais uma vez, entre os defensores da escola pública e laica contra os defensores da escola privada e confessional. Entre os primeiros estavam os liberais remanescente do Manifesto de 1932 e intelectuais de esquerda, entre os segundos estavam a Igreja Católica e os setores conservadores da União Democrática Nacional (UDN), o partido político da aristocracia agrária (FERREIRA JUNIOR, 2010). Segundo Ribeiro (2013), nessa disputa

Os "católicos" defendiam a subvenção pública às escolas particulares, o direito das famílias na formação integral de seus filhos e baseavam-se na doutrina católica do papa Pio XII, além de considerarem os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria (p. 25).

E, se por um lado a Constituição de 1946, incorporou os princípios progressistas, relativos ao direito à educação (sua obrigatoriedade e gratuidade), por outro lado a LDB de 1961 determinou que o Estado não era obrigado a garantir matrículas no caso de insuficiência de escolas (BITTAR e BITTAR, 2012). A LDB também manteve a estrutura do ensino tal como

proposto pela Reforma de Capanema, com a existência de dois ensinos secundários paralelos, o propedêutico e o profissionalizante (a equivalência entre os dois ciclos para efeitos de matrícula foi estabelecida pela Lei nº 1.851, em 1953). Nesse processo de mudanças e permanências no âmbito educacional é possível afirmar que

[...] a LDB/61 estava muito aquém das demandas educacionais geradas pelas contradições modernizadoras da lógica capitalista imposta à sociedade brasileira a partir de 1930 porque mantinha, em essência, a estrutura de ensino herdada das “Leis Orgânicas” aprovadas durante o Estado Novo. Em síntese: a Lei no 4.024 não rompeu o binômio do elitismo e da exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 90).

Nesse sentido, de manutenção da lógica do elitismo e da exclusão do âmbito educacional é importante destacar que a Constituição de 1946 vetava o voto de analfabetos, que correspondiam a uma grande fatia da população geral. A Taxa de analfabetismo em 1940 era de 56,0% da população brasileira, em 1950 era de 50,5% e em 1960 era de 39,35% Ribeiro (RIBEIRO apud BITTAR e BITTAR, 2012, p. 161). Ou seja, nesse contexto, de início da década de 1950, a “[. . .] dicotomia entre elitismo e exclusão começou a assumir uma nova face: escolas particulares para os filhos das classes dirigentes versus escola pública primária para as classes trabalhadoras” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 112). Com isso ganha força o movimento de educação popular, desencadeado pela experiência de alfabetização de adultos desenvolvida por Paulo Freire e apoiada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e por sindicatos de trabalhadores, levando o Governo de João Goulart a convidá-lo para, com financiamento do MEC, ampliar sua nacionalmente a sua prática (FERREIRA JUNIOR, 2010). Tal experiência foi interrompida por mais um período ditatorial, que teve início com o golpe empresarial-militar de 1964, com Paulo Freire sendo preso e posteriormente exilado, tendo passagens pela Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça, até poder retornar a partir de 1979 com a Anistia, e o fez somente em 1980.

Antes de apresentar as mudanças educacionais do período de 1964 a 1985, é importante mencionar a constituição de algumas entidades e instituições do âmbito educacional durante o período de 1930 a 1964. Bittar e Bittar (2012), discutindo a história da educação brasileira e o processo de democratização da Sociedade, destacam a importância de uma série de instituições acadêmicas científicas ligadas a pesquisa e promoção do desenvolvimento nacional. Em 1937 ocorreu a fundação do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP). No mesmo ano houve o surgimento da UNE, União Nacional dos Estudantes. Em 1948 foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em 1951 houve a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No mesmo ano teve origem a Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 1955 foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

O período ditatorial que se seguiu ao golpe da aliança empresarial-militar em 1964 também imprimiu mudanças significativas na estrutura educacional do país. Nesse sentido, houve duas reformas: a Reforma Universitária, através da Lei 5.540, em 1968, subsidiada pelo acordo MEC-USAID (Ministério da Educação – *United States Agency for International Development*); e a Lei de Diretrizes e Base de 1971, que através da Lei 5.692 legislou sobre o ensino de primeiro e segundo grau. Essas reformas, premidas pelas demandas dos setores econômicos e por trabalhadores com um mínimo de formação (algo de relativa escassez ao momento), foram marcadamente autoritárias, de caráter tecnicista e implicaram em um aumento no acesso da população à educação (BITTAR e BITTAR, 2012; FERREIRA JUNIOR, 2010; RIBEIRO, 1993).

O regime ditatorial, através da Reforma Universitária, “instituiu o modelo da eficiência e produtividade e, de outro, o controle sobre as atividades acadêmicas” (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 162) ao mesmo tempo em que perseguia e reprimia o movimento estudantil, professores e intelectuais que lutavam por democratização, tanto da educação quanto do regime político. Ribeiro (1993) aponta que a lei tomou como modelo o formato universitário estadunidense, sendo redigida em um curto período, apenas 60 dias, e sem consultar às bases, “não se fez discussões nem debates. Não se pediu propostas aos docentes ou aos estudantes, que eram os que se beneficiariam com a lei” (p. 27). O autor também destaca a aprovação da Lei 5.741, em 1969, que estabeleceu um número limitado de vagas no nível superior. O vestibular, até aquele momento, não operava como atualmente, aprovando em função da quantidade de vagas. Muitos jovens da chamada classe média eram aprovados e não conseguiam vaga, com isso começaram a se protestar e a exigir o direito de acesso ao ensino superior.

A classe média percebera que a Educação era o único caminho que lhe asseguraria a ascensão social, pois se antes ela conseguia desenvolver e manter pequenos estabelecimentos através da poupança-investimento-poupança, agora, com a chegada das grandes empresas multinacionais e as dificuldades de investimentos, assumir cargos administrativos empresariais era forma de ascensão social e financeira. O sistema educacional, porém, não acompanhou a mudança econômica: a classe média vai à procura do ensino superior, passa nos exames, tem direito à matrícula, mas não existe a vaga (RIBEIRO, 1993, p.26).

Buscando resolver esse problema, a Lei de Diretrizes e Base de 1971 teve como objetivo dar um caráter profissional terminal ao ensino médio, para habilitar os estudantes ao mercado

de trabalho e assim “atenuar as pressões exercidas pelos estudantes que não conseguiam ser aprovados nos vestibulares” (RIBEIRO, 1993, p.27). Essas mudanças, segundo Bittar e Bittar (2012), acabaram “com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade” (p. 162-163).

No ensino primário ocorreu outra importante mudança: o aumento da escolaridade obrigatória que passou de 4 para 8 anos, ao incorporar 4 anos do ensino secundário ginasial. Entretanto, mesmo com o avanço na quantidade de jovens e crianças que passaram a ter acesso à educação formal, persistia o problema do analfabetismo. Por um lado, o governo ditatorial interrompeu as iniciativas da alfabetização de inspiração freireana, construídas a partir de experiências em educação popular dos movimentos sociais, por outro lado, “instituiu caríssimas campanhas de alfabetização, dentre as quais a do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um verdadeiro fracasso” (RIBEIRO, 1993, p. 163).

O efeito dessas reformas educacionais do período ditatorial, segundo Ferreira Junior (2010), foi gerar um aumento no acesso à escola pública por parte das crianças oriundas das classes populares. Entretanto, elas “continuavam excluídas do conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade” (p. 101). Tal conhecimento permanecia quase que exclusividade dos filhos das elites econômicas educados em escolas privadas. Nesse sentido, o mesmo autor vai apontar que não há contradição entre o aumento no acesso à educação formal e aumento da quantidade de anos obrigatórios de ensino, o que era demanda histórica de setores progressistas e democráticos, pois, como nos outros períodos, houve uma grande relação entre os processos econômicos e políticos que culminam na conformação da dimensão educacional. A necessidade de tais setores durante o período ditatorial era justamente no aumento de escolaridade⁴⁸, mas de caráter marcadamente tecnicista e autoritário, para dar conta de uma classe média que pressionava por ensino superior e uma classe operária que buscava a qualificação do ensino médio por pressão do mercado de trabalho por mais qualificação. O autor aponta também a importância da organização e articulação de diversos setores da sociedade e entidades representativas na luta pela retomada da democracia. Nesse mesmo

⁴⁸ Há um debate que opõe “quantidade” à “qualidade” ao indicar que no período ditatorial iniciado em 1964 houve um aumento da quantidade de pessoas com acesso ao sistema educacional público, o que contribuiu para o rebaixamento de sua qualidade. Nesse sentido, Bittar e Bittar (2012) fazem o importante apontamento: “Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos. É imperioso constatar, porém, que a expansão, em si mesma, foi um dado de qualidade, pois se qualidade e quantidade são duas categorias filosóficas que não se separam, o fato de as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola. Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria (p. 162).

sentido, ainda antes da Constituição Federal de 1988 e seus posteriores efeitos, o enfrentamento ao caráter tecnicista e autoritário do governo central se materializou, a partir das eleições diretas para governador em 1982, em algumas reformas estaduais.

As duas últimas décadas do século XX foram marcadas pelo avanço no processo de democratização com limitações decorrentes da lógica econômica neoliberal. Com a restauração do capitalismo na União Soviética e a hegemonia do neoliberalismo nos países capitalistas centrais, diversas reformas passam a ser impostas através de organismos internacionais – o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ferreira Junior (2010) aponta que através do “Consenso de Washington” uma série de medidas foram estabelecidas como condicionantes de empréstimos financeiros. Assim

A reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do ensino superior, enquanto na escola pública o ensino ficou ainda mais ineficiente (p. 108).

Nesse mesmo sentido, Bittar e Bittar (2012) afirmam que este processo resultou em perda de autonomia e, apesar no aumento do número de matrículas na educação básica, ocorreu um acentuado processo de precarização da educação, resultando em uma grande quantidade de jovens e crianças que apesar de frequentarem a escola não tiveram acesso à conhecimentos mínimos, como aprender a ler e a escrever. As autoras ainda resgatam a autocrítica de Bresser-Pereira, ex-ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, que auxiliou na implementação de reformas neoliberais e posteriormente afirmou que “o conjunto de diagnósticos, propostas e pressões que os países mais ricos fazem sobre os países em desenvolvimento não para nos ajudar, mas para neutralizar nossa capacidade competitiva (apud BITTAR e BITTAR, 2012, p. 166). Cabe destacar também que durante os governos de Fernando Henrique Cardoso houve uma acentuada privatização do Ensino Superior, dando prosseguimento ao que foi iniciado com a Reforma da 1968, durante período da ditadura. Isso fez com que o desenvolvimento de ciência e tecnologia ficasse restrito à poucas instituições de Ensino Superior, menos de 10% do total de instituições de ensino superior (sendo que, do número total, em sua grande maioria, eram instituições privadas). Todo esse processo “colocou o Brasil como um dos países com maior índice de privatização na educação superior, na América Latina e no mundo” (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 165).

Outro grande marco educacional nesse período, foi a aprovação da Lei 9.394 de 1996, que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional, reformulando os diferentes níveis e

modalidades de educação, além de aumentar a quantidade de anos obrigatórios para 11 anos, abrangendo também o ensino médio. Além disso, na referida lei está prevista a obrigatoriedade e gratuidade do ensino “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (alínea “I” do artigo quarto). Cabe destacar que esses aspectos já estavam presentes em outro importante marco legislativo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, aprovada em 1990), que não se restringe aos aspectos educacionais, mas os considera como elementos centrais ao processo de desenvolvimento nas décadas iniciais da vida. Assim, considerando todos os processos de transformação em torno da legislação educacional nessas décadas finais do século XX é possível afirmar que

os “pacotes educacionais”, emanados do centro para a periferia do sistema capitalista, subtraíram a autonomia que o país tinha de estruturar suas próprias políticas educacionais. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver o grande problema da escola pública: a qualidade do ensino que oferece para as classes populares. [...] Agora, porém, a exclusão das classes populares já não se realizava pela ausência da escola, uma vez que estava resolvida a questão do acesso; ela manifesta-se pela permanência na própria escola, isto é, a escola de Estado não garante a aprendizagem efetiva dos conhecimentos essenciais exigidos pelas sociedades contemporâneas (FERREIRA JUNIOR, 2010, p.109).

No século XXI, com o Partido dos Trabalhadores assumindo o governo federal, diversos foram os programas de incentivo à educação: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); O Programa Universidade Para Todos (Prouni), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a expansão do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) a transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além dos avanços nos debates sobre enfrentamento ao racismo com a Lei 12.711, de agosto de 2012, conhecida também como Lei de Cotas. Sem dúvida que tais programas constituíram certo avanço com o campo educacional nacional. Nesse sentido, o slogan “Brasil: pátria educadora”, se constituiu como o slogan do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (MONDEK, 2019). Entretanto, se por um lado é possível falar em um importante avanço, com o maior investimento do Estado em educação básica e no ensino superior como iniciativa para corrigir desigualdades históricas, por outro lado “houve muito mais uma transferência [de verba] para ‘grupos financeiros educacionais’ do que propriamente um investimento na educação pública” (MONDEK, 2019, p. 22)⁴⁹. Segundo Oliveira (2019),

⁴⁹ Importante, como faz o autor citado em seu texto, apresentar a concepção de educação pública subjacente à afirmação: “[...] a nossa compreensão do que seja educação pública é diferente da compreensão

foram constituídas políticas que previam ações de enfrentamento à desigualdade sem, porém, confrontar os interesses do grande capital. Houve ainda uma maior participação do empresariado no âmbito das políticas educacionais⁵⁰, de tal modo que o que predominou foi um processo de permanência e não de ruptura com a lógica das reformas da década 1990.

Nesse mesmo sentido, Fagnani (2017) vai apontar que desde a década de 1990 há um esforço dos setores econômicos dominantes em reverter os avanços que a Constituição Federal de 1988 traz em seu bojo, sobretudo aqueles relativos ao avanço na construção da cidadania social e garantia de direitos mínimos à dignidade humana. Nesse sentido, os governos petistas não foram capazes de enfrentar problemas crônicos e estruturais e apostaram na manutenção da lógica econômica hegemônica do ponto de vista macroeconômico, buscando uma transformação lenta e dentro da ordem. Não houve o enfrentamento (e, em alguns casos, houve aprofundamento) dos mecanismos que já na década de 1990 buscavam reverter o quadro de avanço de direitos sociais. O autor afirma ainda que

A educação nacional fracassou na tarefa de alterar essa condição. Desde meados do século passado, ela privilegia a “formação para o trabalho”, atuando como um instrumento de preparação de mão de obra desqualificada e barata que fará tarefas repetitivas, respondendo demandas das atividades econômicas da Segunda Revolução Industrial. Muito pouco se avançou na formação para a democracia pelo compartilhamento do “saber historicamente acumulado”. Com a hegemonia da doutrina neoliberal, essa sociedade foi submetida a uma avassaladora campanha em favor dos valores do individualismo, no sucesso e no fracasso, em detrimento dos valores da solidariedade e da ação coletiva (FAGNANI, 2017, p. 12).

Com a derrubada da presidenta Dilma através do processo de impeachment, o cenário de retrocesso se tornou ainda mais agudo, com graves ataques aos direitos sociais alcançados (às duras penas) após a reabertura democrática, com o Estado sendo mínimo para os direitos sociais e máximo para os interesses do capital (FERRETI e SILVA, 2017; MOTTA e FRIGOTTO, 2017; MOURA e LIMA FILHO, 2017). Nesse sentido, especificamente no campo

re-significada no Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - 2024 (Brasil, 2014). Na revisão implementada por este documento, a educação pública engloba aquilo que é financiado pelos entes federativos. Para nós, só é pública uma educação desenvolvida em instituições estatais com financiamento total e integralmente público, com sua administração e gestão realizada por seus servidores concursados, e, acima de tudo, que responda aos interesses e demandas sociais definidos pela classe trabalhadora do país” (MODEK, 2019, p. 23).

⁵⁰ Nesse sentido, um importante destaque é o movimento Todos pela Educação que “[...] surgiu em 2006 e concebe-se como uma aliança nacional apartidária entre iniciativa privada, organizações sociais e governos. Está associado a grupos empresariais como Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos e Grupo Abril” (OLIVEIRA, 2019, p.82). Segundo Mondek (2019), os governos petistas “[...] assumiram a agenda, tanto do ponto de vista das políticas de governo, como de Estado, dos Organismos multilaterais, com a incorporação completa do programa Todos pela Educação, tanto no PNE [Plano Nacional de Educação] quanto em outros documentos [...]” (p.53).

educacional⁵¹, merecem destaque a Emenda Constitucional 95 de 2016, a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017) e as disputas recentes (2020-2021) em torno do FUNDEB⁵². E ainda, a Emenda Constitucional 95, foi responsável pelo congelamento de gastos públicos primários pelos próximos 20 anos, incluindo os investimentos em educação, o que marcadamente “aprofunda o subfinanciamento e acentua a precariedade da educação no país” (RUDGE, 2020). Com relação à Reforma do Ensino Médio, Moura e Lima Filho (2017) apontam o senso de urgência⁵³ aplicado ao processo e seu caráter marcadamente antidemocrático, com a ausência da devida consulta às bases populares e debate social necessários. Os autores afirmam também que a reforma focou em alterações curriculares e negligenciou problemas estruturais graves da educação brasileira

[...] destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas (p. 120).

Ou seja, há um senso de urgência, ao mesmo tempo em que se negligenciam problemas centrais e históricos, além das alterações curriculares resultarem em redução dos conteúdos formativos. Nesse sentido, Motta e Frigotto (2017), apontam que as medidas retroagem à Reforma Capanema e a sua dualidade entre ensino para o trabalho e ensino científico, em que o primeiro tinha acesso impedido ao ensino superior. As medidas retroagem também ao período da ditadura militar e “profissionalização precária” instituída pela Lei nº 5.692 de 1971. Os autores apontam ainda que um dos argumentos para aprovação da reforma foi a justificativa de que investir na formação, em “capital humano”, implicaria em desenvolvimento econômico para o país. A crítica que fazem é lembrar que nas últimas 6 décadas “[...] nos diferentes setores econômicos predominaram as atividades de baixo valor agregado, com remunerações próximas ao salário mínimo” (p. 360). Nesse sentido, investir em “capital humano” como motor de desenvolvimento econômico e social não passa de uma explicação ideológica.

Com esse breve histórico é possível notar que no Brasil a educação, de diversas formas, fica restrita a poucos. Em um primeiro momento poucos são aqueles que têm acesso à escola,

⁵¹ Importante mencionar, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) afetou trabalhadores da Educação, comprometendo ainda mais a qualidade da educação pública, porém não foi algo direcionado especificamente para essa área.

⁵² Durante a tramitação na Câmara foi aprovado repasse de verba para a iniciativa privada, através de escolas confessionais e de também do chamado Sistema S (RBA, 2020). Posteriormente, na tramitação no Senado, esse aspecto foi derrubado.

⁵³ Como bem apontam Ferreti e Silva (2017), a Medida Provisória que deu origem a lei foi aprovada apenas 22 dias após a posse de Temer.

em um segundo momento há o acesso à escola, porém é dificultado às maiorias populares o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. É notável que se constitui como “[...] um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras” o fato que a “incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática” (BITAR e BITAR, 2012, p. 160). Como se não bastassem todas essas dificuldades, os poucos avanços conquistados sofrem reiterados ataques e estão permanentemente sob ameaça de retrocesso, ou seja, “[...] ainda existe uma grande tarefa a ser resolvida pela sociedade brasileira contemporânea: a efetiva consolidação da escola de Estado, pública, laica e de qualidade para todos” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 113).

3. A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES SOBRE AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS

3.1. Motivações, contextos e indignações (Chile)

De modo geral, o que aparece como fala dos estudantes é a insatisfação com a situação educacional do país. Relatam que havia uma demanda por melhorias, como expressa Julio Isamit, ao ser entrevistado dez anos após o movimento: “A discussão, no início, era concreta e o foco era a qualidade da educação [...]” (VERDUGO, 2016, tradução nossa⁵⁴). E essa demanda foi expressa em duas dimensões: uma mais imediata e cotidiana e outra mais ampla e estrutural. A dimensão mais imediata e cotidiana diz respeito à qualidade da estrutura da escola e do ensino, bem como a necessidade de reajustes do funcionamento do passe escolar e do valor da PSU. A dimensão mais ampla e estrutural, por sua vez, se refere ao questionamento das políticas educacionais, sobretudo a LOCE e a JEC, e ao questionamento do predomínio da lógica neoliberal sobre as políticas e seus impactos sobre a educação.

Alguns estudantes, por conta de experiências prévias de militância e organização, tinham a compreensão de que as políticas educacionais eram responsáveis pela precariedade das condições materiais de muitas escolas. Esses estudantes buscaram, como estratégia política, partir dessas necessidades e experiências das condições concretas de precariedade e explicar aos colegas estudantes que esses aspectos eram efeitos derivados das políticas. Isso pode ser ilustrado pelas seguintes falas, apresentadas por Peña y Lillo (2009):

Para conseguir causar algum dano, tínhamos que gerar massividade. Geramos essa massividade através das necessidades básicas de todos. Obviamente, não é todo mundo que não tem dinheiro para comer, mas o sistema educacional atual não nos favorecia. Todos nós tínhamos problemas nos colégios, na infraestrutura, na qualidade da alimentação que nos davam. Tínhamos diversos problemas que nos fazem gerar uma ideia comum e gerar um discurso a respeito desse tema, um discurso que vai além da linha política. (Javier Ossandón, dirigente da Escola de Aplicação em 2006).

Se eu falar para os jovens que vamos parar por causa da LOCE, não acontece nada. Temos que combinar isso, a publicidade faz parte da nossa vida. Se você falasse para eles que vamos protestar por causa do decreto 524, nada, mas se você falasse para eles do passe escolar, do ônibus... O aumento de 10 pesos do ônibus, isso mobiliza todo mundo. Agora, eles fazem essas mudanças em dezembro para não causar problemas. Era preciso aproveitar esse impulso para tratar o resto dos temas. (César Valenzuela, porta-voz da Assembleia de Estudantes Secundaristas em 2006).

Nos questionamos muito ao propor as questões porque eram questões fortes. Foi como perceber, de repente, o que você queria propor, por que você queria protestar, o que era a LOCE, o que era a JEC, o que era a municipalização e o que eram as coisas que estavam efetivamente ligando o sistema educacional chileno a uma crise. E ver que podia ser tocado, que podia ser tocado

⁵⁴ No original: “La discusión en un comienzo era concreta y el foco era la calidad de la educación [...]”

diretamente e que, entre aspas, estávamos fazendo algo grande também é algo que anima muito porque você percebe a importância que está tendo. (Víctor Ordenes, dirigente do Instituto Nacional em 2006).

Na primeira manifestação de rua, eram muito poucos os que sabiam o que estava sendo feito, eram muito poucos. Mas sempre fui da opinião de que um aluno não tem motivos para conhecer a LOCE, se ele entra na sala e sabe que está sendo enganado, ou se ele pega um livro do Ministério da Educação e sabe que ele é inútil, ou se ele entra na sua cozinha para comer, para pedir seu alimento, e vê que são ruins... Ele não precisa ler o que inventaram para a Jornada Escolar Completa para saber que com tantas horas de aula você fica cansado. Então, era por aí que íamos, dessa forma a gente entrava em todas as coisas, entendendo as questões rapidamente, a gente podia agir de uma forma mais direta. (Maximiliano Mellado, dirigente do liceu Manuel Barros Borgoño em 2006) (tradução nossa⁵⁵).

Com isso, o movimento estudantil secundarista construiu a compreensão de que a suas críticas e insatisfações não podiam se reduzir à um debate econômico vulgar, isto é, não deveriam se tratar apenas de uma simples e difusa demanda por mais investimentos. Havia a compreensão da necessidade de maiores investimentos, entretanto, na compreensão dos estudantes isso não deveria ocorrer sem transformações no sistema educacional e prevalecia o entendimento de que as mudanças não deveriam se restringir apenas ao nível secundário. Assim, era explícito o questionamento contra as desigualdades existentes no sistema educacional, e a denúncia da política educacional aprovada no último dia da ditadura de Pinochet e que permanecia vigente durante o período democrático (LOCE), se contrapunham também ao aumento da carga horária de estudo (com a JEC), que não foi acompanhada de

⁵⁵ No original: “Para lograr hacer algún daño teníamos que generar una masividad, y esa masividad la generamos a través de las necesidades básicas que son de todos, obviamente, no todos no tienen plata para comer, pero el sistema educacional actual no nos favorecía, todos teníamos problemas en los colegios, la infraestructura, teníamos problemas en la calidad de la alimentación que nos daban, teníamos distintos problemas que hacen que generemos una idea en común y que se genere un discurso respecto a ese tema, que sobrepasa el linaje político. (Javier Ossandón, dirigente del Liceo de Aplicación en 2006).

Si yo les digo a los cabros que vamos a parar por la LOCE, no pasa nada, hay que combinar eso, la publicidad es parte de nuestra vida, tú les decías vamos a salir por el decreto 524, nada, pero si tú les decías el pase escolar, la micro... El que subiera los 10 pesos de la micro, moviliza a todos, ahora hacen esos cambios en diciembre para no generar problemas. Había que aprovechar ese impulso para tirar el resto de los temas. (César Valenzuela, vocero Asamblea de Estudiantes Secundarios en 2006).

Nos cuestionamos harto en plantear los temas, porque eran temas fuertes y fue como de repente darse cuenta lo que querías plantear, por lo que querías protestar, que era la Loce, que era la JEC, que era la municipalización, y que eran cosa que efectivamente estaban ligando al sistema educacional chileno en una crisis y ver que se podía tocar, y que se podía tocar directamente y de que, comillas, estábamos haciendo algo grande también es algo que te enciende mucho, porque te das cuenta de la importancia que está teniendo. (Víctor Ordenes, dirigente Instituto Nacional en 2006).

Para la primera marcha eran muy pocos los que sabían lo que se estaba haciendo, eran muy pocos. Pero yo siempre he sido de la idea de que un estudiante no tiene para qué saberse la LOCE, si entra a su sala y sabe que lo están engañando, o toma un libro del Ministerio de Educación y sabe que no sirve, o entra a su cocina a comer, a pedir sus raciones, y se da cuenta que son malas. No tiene para qué leerse lo que inventaron por Jornada Escolar Completa para saber que con esa cantidad de horas de clases se cansa. Entonces a eso íbamos nosotros, de esa forma entramos a todas las cosas, al comprender los temas rápido se podía actuar de una manera más directa. (Maximiliano Mellado, dirigente liceo Manuel Barros Borgoño en 2006)”.

melhorias na qualidade de ensino, sobrecarregando professores e estudantes. A seguir, alguns exemplos. Simón Arriagada, estudante do “colegio Altamira”, de Peñalolén, afirmou que “A questão principal não eram as demandas econômicas, a questão principal era a LOCE e era a qualidade da educação, a igualdade da educação, era por isso que estávamos lutando” (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa⁵⁶). Chauvin (2014, tradução nossa⁵⁷) também menciona, ainda que sem indicar nominalmente o autor, a fala de um dos porta-vozes do movimento: “Não estamos pedindo mais recursos, estamos propondo a vontade de construir uma educação melhor a serviço do povo chileno”. Nesse mesmo sentido, César Valenzuela afirma, em 2016, que “O sistema municipal não dava e não dá para mais” e que “Havia um questionamento do sistema educacional em sua totalidade” (VERDUGO, 2016, tradução nossa⁵⁸). O estudante Sebastián Vilches denuncia que “A *Jornada Escolar Completa* (JEC) não cumpre os objetivos, já teve mais de 10 mudanças e cada uma é pior que a anterior” e que “a única coisa que a jornada faz é sobrecarregar o horário dos alunos e professores e fazer com que o rendimento caia” (GARCÍA-HUIDOBRO, 2007, p.8, tradução nossa⁵⁹). María Jesús Sanhueza, em entrevista à BBC (2006, tradução nossa⁶⁰), também afirmou que “[...] para nós, o objetivo nunca foi conseguir somente as reivindicações econômicas” e ainda que tinham “[...] um objetivo bastante claro que era a reforma da lei LOCE”. A estudante menciona que “a desigualdade que existe na educação chilena é abismal” e se refere a reduzida, em comparação com estudantes de escolas privadas, quantidade de estudantes oriundos das escolas municipalizadas que conseguem acessar o ensino superior, o que segundo ela “está perpetuando a desigualdade na educação”.

Com relação ao início do movimento o principal motivo, ou fato primeiro, que levou os estudantes a se mobilizarem em 2006 foi a falta de diálogo do poder público. Os estudantes secundaristas de Santiago, o epicentro do início das manifestações, já haviam se mobilizado no “*mochilazo*” de 2005 e conseguido apresentar ao ministro da educação uma série de demandas.

⁵⁶ No original: “El tema de fondo no eran las demandas económicas, el tema de fondo era la Loce y era la calidad de la Educación, la igualdad de la educación, eso era por lo que se estaba luchando”

⁵⁷ No original: “No estamos pidiendo más recursos, se está proponiendo la voluntad de construir una mejor educación al servicio del pueblo chileno”

⁵⁸ No original: “El sistema municipal no daba y no da para más”; “Había un cuestionamiento al sistema educacional completo”

⁵⁹ No original: “La Jornada Escolar Completa (JEC) no cumple con los objetivos, ha tenido más de 10 cambios y cada uno peor que el anterior”; “lo único que hace la jornada es recargar el horario de los alumnos y profesores y que el rendimiento baje”

⁶⁰ No original: “[...] para nosotros nunca fue el objetivo conseguir solamente reivindicaciones económicas”; “[...] un objetivo bastante claro que era la reforma a la ley LOCE”; “La desigualdad que existe en la educación chilena es abismante”; “[...] va perpetuando la desigualdad en la educación”.

Porém, em 2006 o diálogo foi interrompido⁶¹, conforme indicado por de Karina Delfino, que relatou ter entregue “um documento para Sergio Bitar, então ministro da Educação,” que “prometeu passá-lo ao próximo ministro, mas a proposta foi perdida” (VERDUGO, 2016, tradução nossa⁶²). No relato de Maximiliano Mellado consta a indicação de que os estudantes começaram a se reunir

[...] em dezembro de 2005, por causa da proposta da SEREMI [Secretaria Ministerial Regional de Educação] que foi entregue ao ministro Bitar, mas o tempo passava e o ministro não dava uma resposta... Então, [a presidenta] Bachelet tomou posse e [o ministro da educação] Zilic não reconheceu o documento. Foi aí que as primeiras mobilizações começaram a acontecer (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa⁶³).

Nesse sentido, temos o depoimento de outro estudante, Esteban Blanche, que afirmou que nessas circunstâncias “A ruptura do diálogo foi o gatilho para que o movimento estudantil optasse por começar a fazer os protestos localmente, primeiro em Santiago, e depois cidade por cidade, até que se formasse um movimento nacional” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa⁶⁴). Os estudantes, decidiram organizar “*marchas*”, que foram reprimidas violentamente pela força policial. Concomitantemente, o governo se recusava a ouvi-los, criticando-os pela violência existente nos protestos e marchas convocadas, além de exigir que os estudantes parassem com as “*marchas*” e abandassem a prática de manifestação em vias públicas. Frente a postura do governo, o estudante Gonzalo Cabrera afirmou em entrevista ao jornal “*El Mercurio*” que “o Ministério não está em condições de nos pedir para parar as mobilizações, pois temos dialogado há um ano e ainda estamos abertos para conversar, mas temos todo o direito de nos organizarmos” e ainda que “as mobilizações não vão parar [...]” (SEGUEL, 2011, p. 427, tradução nossa⁶⁵).

⁶¹ A presente pesquisa não encontrou menção dos estudantes no seguinte sentido, mas a ministra à época, antes da troca de governo, era Marigen Hornkohl Venegas. Ela sucede Bitar, assumindo o ministério em dezembro de 2005, ficando até março de 2006, quando o Governo de Ricardo Lagos se encerra e inicia o Governo de Michele Bachelet. O primeiro ministro da educação de Bachelet foi Martín Zilic Hrepic, que assume no início do governo (11 de março de 2006) e renunciando ao cargo, a pedido de Bachelet, em 14 de junho do mesmo ano, por conta das mobilizações estudantis. Quem assumiu naquele momento é Yasna Provoste Campillay, que permaneceu no cargo de 14 de junho de 2006 até 17 de abril de 2008.

⁶² No original: “[...] un documento a Sergio Bitar, el ministro de Educación de esa época”; “se comprometió a realizar el traspaso al próximo ministro, pero la propuesta se perdió”

⁶³ No original: “[...] en diciembre de 2005 a raíz de la propuesta del seremi que fue entregada al ministro Bitar, pero pasaba el tiempo y el ministro no daba respuesta... Luego asumió Bachelet y Zilic no nos reconoció el documento. Fue ahí cuando se comenzaron a desatar las primeras movilizaciones

⁶⁴ No original: “El rompimiento del diálogo gatilló a que el movimiento estudiantil optara por comenzar con las protestas de manera local, primero en Santiago y luego ciudad por ciudad, hasta llegar a formarse un movimiento nacional”

⁶⁵ No original: “[...] el ministerio no está en condiciones de pedirnos que paremos las movilizaciones, porque hemos dialogado hace un año y seguimos abiertos a conversar, pero tenemos todo el derecho de organizarnos”; “las movilizaciones no van a parar [...]”

Ao perceberem que suas pautas eram invisibilizadas no debate público por conta da dinâmica violenta existente nas manifestações de rua os secundaristas decidem por realizar “*las tomas*” (a ocupação das escolas), conforme indica César Valenzuela, ao contar que os estudantes, frente ao “desprestígio que a manifestação de rua estava nos trazendo, o pouco controle que podemos ter sobre isso”, entenderam “que a ocupação é a única medida para controlar totalmente o que está acontecendo” (FERRETTI e MASSARDO, 2006, p. 3, tradução nossa⁶⁶). Cabe destacar que a escolha dos estudantes por “*tomas*”, além de evitar a violência presentes nas “*marchas*”, também foi uma estratégia para fomentar os debates sobre a situação da educação, uma estratégia adotada com a finalidade de parar com o funcionamento regular das escolas para que pudessem difundir e debater as demandas e necessidades estudantis. Karina Delfino conta da preocupação em realizar “atos culturais que se enquadrem em sessões reflexivas” e “que as instituições de ensino abram as suas portas para a realização de fóruns e debates sobre temas que preocupam os jovens” (FERRETTI e MASSARDO, 2006, p. 3, tradução nossa⁶⁷). Em outra entrevista, César Valenzuela contou que

Quando vimos que mil pessoas estavam sendo presas em todas as manifestações de rua, propus à Assembleia que ocupássemos os liceus, resgatando um pouco do que havia sido feito antes, e isso foi feito. Isso foi fundamental porque não havia controle nas manifestações de rua. Então, acho que essa foi a estratégia mais forte e a que teve maior impacto na sociedade em termos de credibilidade (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa⁶⁸).

Por meio das “*tomas*” e da difusão de suas pautas e posicionamentos por meios de comunicação (televisão e internet), os estudantes mobilizados conseguiram fomentar a adesão de outros estudantes, além de conseguir apoio da opinião pública. Assim, tanto nos debates do interior das ocupações, quanto nos espaços de assembleia que foram se constituindo, como através dos meios de comunicação, as críticas ao sistema educacional e suas políticas foram sendo disseminadas e apropriadas por cada vez mais estudantes que foram se somando às manifestações. Nesse sentido, Peña y Lillo (2009) traz o relato de 3 estudantes. O primeiro deles, Eduardo Álvarez, conta que começou “a conhecer o movimento pela televisão, através dos ‘famosinhos’ porta-vozes e do que eles falavam” e ainda que “Depois, os colégios

⁶⁶ No original: “[...] desprestígio que nos estaba trayendo la marcha, el poco control que podemos tener de eso”; “que la toma es la única medida para controlar totalmente lo que está pasando”

⁶⁷ No original: “actos culturales que se enmarquen dentro de jornadas reflexivas”; “que los establecimientos abran sus puertas para hacer foros y debates sobre los temas que preocupan a los jóvenes”

⁶⁸ No original: “Cuando veíamos que se llevaban mil detenidos en todas las marchas le planteé a la asamblea que nos tomáramos los liceos, rescatando un poco lo que se había hecho antes y se hizo. Eso fue fundamental porque no había control en las marchas. Entonces creo que esa fue la estrategia más fuerte y que mayor impacto causó en la sociedad en términos de credibilidad.”

começaram a ser ocupados e aí esse 'bichinho' me picou, esse 'bichinho' de fazer as coisas, de começar a estudar e de agir”⁶⁹. Outro relato similar, que enfatiza a importância da disseminação das pautas estudantis através dos meios de comunicação, é o de Karina Delfino que afirma que “Se eles não existissem, se os meios de comunicação nunca tivessem nos notado, não poderíamos ter manifestado tudo o que manifestamos para a sociedade”⁷⁰. Outro importante relato no mesmo sentido é o de Felipe Rivera:

É claro que a conscientização aconteceu graças à mídia, porque a gente podia conscientizar na rua, você pode me ver no *Paseo Ahumada* conversando com as pessoas, mas você não vai conseguir chegar a todo o Chile. A mídia é fundamental para isso. O mais importante, sim, é que as pessoas assistam, ou seja, quando estão passando a informação na TV, que as pessoas fiquem assistindo, porque se as pessoas não derem audiência significa que elas não estão interessadas, afinal, a mídia divulga, mas são as pessoas que leem. Então, não é que a mídia influencie as pessoas e as convença de que a educação está ruim e, sim, que ela lembre as pessoas que a educação está ruim (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa⁷¹).

Nesse mesmo sentido, a população em geral também foi tomando contato e sendo convencida pelas pautas estudantis e passou a demonstrar apoio e reconhecimento da legitimidade da luta dos secundaristas. Todo esse processo de pressão popular levou o governo de Bachelet a propor a criação do Conselho Assessor Presidencial para a Qualidade da Educação⁷², para a discussão e elaboração de uma nova política educacional.

Importante destacar ainda a presença outras importantes motivações existentes entre os secundaristas mobilizados. Muitos estudantes somaram-se aos protestos por reconhecer as desigualdades existentes no sistema educacional e o quanto isso impactava grandes setores sociais, comprometendo o direito à educação. Alguns estudantes mencionaram o quanto as condições concretas impossibilitavam o desenvolvimento de muitos estudantes. Nesse sentido, Juan Carlos Herrera afirmou que as críticas dos estudantes são “contra os modos de relacionamento humano que existem e esse relacionamento humano que não permite o

⁶⁹ No original: “[...] a conocer el movimiento a través de la tele, de esos famosillos llamados voceros y de lo que hablaban”; “Después empezaron a irse los colegios a toma y ahí ya me picó el bichito a mí, el bichito de hacer cosas, de empezar a estudiar y a moverme”

⁷⁰ No original: “Si no hubiesen existido, si los medios de comunicación nunca nos hubiesen tomado en cuenta, nosotros no podíamos haber manifestado todo lo que manifestamos a la sociedad”

⁷¹ No original: “Por supuesto, el hacer conciencia fue gracias a los medios, porque nosotros podíamos hacer conciencia en la calle, tú me puedes ver en el Paseo Ahumada hablando con la gente, pero no vas a lograr llegar a todo Chile, ahí son fundamentales los medios. Lo más importante, sí, es que la gente vea, o sea, cuando están pasando la información en la tele, la gente se quede viendo, porque si la gente no da rating, quiere decir que no le interesa, al final el medio es el que difunde, pero igual es la gente la que lee, así es que no es que los medios influyan sobre la gente y la convenzan de que la educación está mala, sino que le acuerda a la gente que la educación está mala”.

⁷² No original: “Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”

desenvolvimento do ser humano” (GONZÁLEZ et al., 2008, p.43, tradução nossa⁷³). Do modo consonante, Maria Jesús Sanhueza, quando questionada as mudanças na legislação educacional e se elas poderiam resolver a crise em curso, responde: “Claro, porque daria mais ferramentas para os alunos dos colégios públicos para que eles possam progredir, para que eles possam se desenvolver” (BBC, 2006, tradução nossa⁷⁴).

Havia um senso de solidariedade entre os estudantes, indicando o reconhecimento da necessidade de melhorias nas condições da educação. Julio Isamit conta, em entrevista ao The Clinic Online (2001, tradução nossa⁷⁵), que se deu conta que “tinha a sorte de estar em um bom liceu, mas essa não era uma sorte que a grande maioria dos jovens que estudavam em colégios públicos tinha” e que essa experiência lhe abriu os olhos quanto “a má qualidade educacional que temos”, e que durante as manifestações de 2006 se preocupou em “melhorar a qualidade da educação”. De modo análogo, Marianne von Bernhardt afirmou

Para mim, não existia colégio particular ou colégio subsidiado ou colégio municipal, éramos estudantes. Não importava se você morava em La Cisterna e o outro morava em El Arrayán, não importava, não importava quem eram seus pais ou quem eles deixavam de ser, em que colégio ou quanto dinheiro, era uma questão muito mais profunda do que se você era de colégio particular ou privado ou subsidiado [...] Partimos porque acreditávamos que não era possível que fôssemos estudantes e não estivéssemos fazendo nada por coisas que talvez não nos dissessem respeito, mas que não significava que quem estivesse ao seu lado, alguém que pudesse estar igual a você, não merecesse uma educação melhor, uma qualidade melhor (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa⁷⁶).

Havia também a compreensão da necessidade de o Estado assumir a responsabilidade na garantia do direito à educação. Nesse sentido, César Valenzuela afirmou: “Nós queremos que a educação retorne para o Estado, diretamente para o Estado”. (QUINTERO, 2006, tradução nossa⁷⁷). E, de modo semelhante, Maria Jesús Sanhueza apontou que os estudantes

⁷³ No original: “[...] contra los modos de relaciones humanas que existen y esa relación humana que no permite un desarrollo del ser humano”

⁷⁴ No original: “Claro porque le entregaría más herramientas a los estudiantes de colegios públicos para que puedan progresar, para que se puedan desarrollar”

⁷⁵ No original: “tenía la suerte de estar en un buen liceo pero esa no era la suerte que tenía la gran mayoría de los jóvenes que estudiábamos en colegios públicos” e que essa experiência lhe abriu os olhos quanto “la mala calidad educacional que tenemos”, e que durante as manifestações de 2006 se preocupou em “mejorar la calidad de la educación”.

⁷⁶ No original: “Para mí no existía colegio particular o colegio subvencionado o colegio municipal, éramos estudiantes. Daba lo mismo si vivías en La Cisterna y otro vivía en El Arrayán, daba lo mismo, daba lo mismo quiénes eran tus papás o quiénes dejaron de ser, en qué colegio o cuánta plata, era un tema mucho más de fondo de si eras privado o eras particular o subvencionado [...] Partimos porque creíamos que no era posible que nosotros fuéramos estudiantes y no estuviéramos haciendo nada por cosas que tal vez a nosotros todo no nos tocaba, pero no significaba que el que estaba al lado tuyo que podía estar en las mismas que tú no se merecía una mejor educación, una mejor calidad”.

⁷⁷ No original: “Nosotros queremos que la educación retorne al Estado, directamente al Estado”

queriam que “a qualidade do ensino fosse bem regulamentada constitucionalmente”, “Que os colégios tenham proteção do Estado” e “Que seja garantido, como um dever do Estado, a educação dos seus cidadãos” (BBC, 2006, tradução nossa⁷⁸). Outra representante dos secundaristas, Maria Huerta, também afirmou que os estudantes estavam “lutando por um direito à educação e não por um privilégio” (GARCÍA-HUIDOBRO, 2007, p.6, tradução nossa⁷⁹). A mesma estudante ainda apresenta críticas não apenas às políticas educacionais, mas também à lógica econômica neoliberal:

Trata-se de olhar ao redor e constatar que o sistema econômico neoliberal que nos rege permite que apenas quem tem dinheiro tenha acesso a uma educação de melhor qualidade, a colégios mais bem equipados, enfim. Aí vemos o neoliberalismo que considera a educação apenas como mais uma empresa. Acredito que não é ruim quando os donos de colégios cumprem o seu papel e aderem ao currículo e exigem dos alunos. Mas é errado quando um dono transforma um liceu em uma empresa para obter benefícios econômicos, cobra dinheiro e não ensina e nem oferece educação de qualidade (GARCÍA-HUIDOBRO, 2007, p. 7, tradução nossa⁸⁰).

Por fim, quando questionado sobre a combatividade dos estudantes secundaristas, César Valenzuela em poucas palavras faz breve um resgate histórico que merece destaque. Abaixo a pergunta do jornalista, seguida de resposta do estudante:

— Quando se olha para o Chile, observa-se uma grande beligerância de vocês, os mais jovens. A que você atribui essa combatividade juvenil?
 — Sabe o que acontece? Devido a essa ditadura horrível que tivemos, muitos daqueles das gerações anteriores caíram. Surgiu a geração do “não estou nem aí”, do conformismo... Mas nós somos filhos da democracia, nascemos na democracia e por isso vamos continuar brigando pelo que consideramos justo (QUINTERO, 2006, tradução nossa⁸¹).

⁷⁸ No original: “constitucionalmente se regule bien la calidad de la enseñanza”; “Que los colegios tienen que tener un resguardo del Estado”; “Que se garantice como un deber del Estado el darle educación a sus ciudadanos”

⁷⁹ No original: “luchando por un derecho a la educación y no por un privilegio”

⁸⁰ No original: “Es cuestión de mirar alrededor y constatar que el sistema económico neoliberal que nos rige permite sólo a los que tienen dinero acceder a una educación de mejor calidad, a colegios mejores equipados, en fin. Ahí se ve el neoliberalismo que considera a la educación como una empresa más. Yo creo que cuando los sostenedores cumplen con su rol y se apegan a la malla curricular y le exigen al alumnado, no está mal. Pero está mal cuando un sostenedor hace de un Liceo una empresa para obtener beneficios económicos, cobra dinero y no enseña ni entrega educación de calidad”.

⁸¹ No original: “— Cuando uno mira a Chile, observa una gran beligerancia de ustedes, los más jóvenes. ¿A qué atribuyes esta combatividad juvenil?”; “— ¿Sabes lo que pasa? A raíz de esa horrible dictadura que tuvimos, muchos de las generaciones anteriores, cayeron. Surgió la generación del “no estoy ni ahí”, del conformismo... Pero nosotros somos hijos de la democracia, nacimos en democracia, y es por eso que vamos a seguir peleando por lo que consideramos justo”.

3.2. Motivações, contextos e indignações (Brasil)

O que aparece como grande motivo central que leva os estudantes a ocupar as escolas em seus respectivos contextos foi a incapacidade do governo do estado de São Paulo em ouvi-los. Assim que tiveram contato com a proposta de reorganização e entenderam do que se tratava, os secundaristas começaram a realizar uma série de manifestações. Inicialmente tinham menos o interesse em barrar a política e mais interesse em explicitar o descontentamento frente ao súbito anúncio, buscando maiores explicações do governo. Ao perceberem a inexistência da possibilidade de diálogo pela intransigência do poder público, os estudantes decidem ocupar as escolas. Outro importante aspecto que leva às ocupações é o próprio funcionamento da escola e a ausência de espaços de diálogos internos à própria comunidade escolar como um todo. Havia professores que abriam espaço de aula para o debate, pautavam o assunto da reorganização para que os jovens fossem conscientizados sobre, mas não havia espaços em que a comunidade escolar em conjunto pudesse pensar sobre a política de reorganização e seus efeitos. Assim, aparecem relatos em que os estudantes usam o processo de ocupação para paralisar o funcionamento regular da escola e das aulas para poderem debater sobre os efeitos da política que estava na iminência de ser colocada em prática, bem como suas posições sobre tal tema. Outro importante elemento que presente nos relatos é o senso de solidariedade. Ainda que alguns dos entrevistados não fossem diretamente atingidos pela política anunciada, ainda assim participaram das mobilizações em solidariedade aos outros estudantes afetados.

O estudante TÊO conta que depois que dos estudantes ficarem “[...] sabendo da reunião da reorganização escolar pela televisão” diversos atos foram realizados. Assim, “Chegou o dia em que começou a ter vários atos pela cidade” interpelando o poder público sobre a questão da reorganização e reivindicando ajustes salariais aos professores. Tais manifestações não tiveram maiores desdobramentos, como afirma o estudante “só que ficou nisso” até o momento em que ele “chegou na escola um dia e tinha uma lista com o nome das pessoas que iam ser transferidas de escola. Esse fato mobiliza os estudantes, que iniciam o processo organizativo para ocupar a escola: “a gente ficou revoltado porque a gente viu que era real, que ia acontecer mesmo”. Nesse mesmo sentido, GUILHERME enfatiza que “o movimento ele começa muito antes de ter as ocupações” e que tiveram diversas iniciativas contra a reorganização até culminar na ocupação de escolas. Ele relata que “[...] tiveram abaixo assinados [...], depois tiveram manifestações [...], tiveram reuniões com a Secretaria de Educação” e que somente após esgotarem as tentativas de diálogo com o governo, “[...] quando essas alternativas [...] foram extinguidas”, foi que o movimento “[...] passou para o máximo de radicalização, que era se fechar na escola e não

deixar, e não sair”. RUTH, que participou dos atos no início de 2016, em São Paulo, e conta que antes de ocuparem a escola os estudantes fizeram manifestações, nos principais pontos da cidade “[...] a gente realizou vários, vários atos mesmo, na avenida Paulista, na República, no Centro” e que “à época, a gente tentava falar com vários dirigentes do Centro Paula Souza, pessoas de poder, pessoas de influência dentro da instituição e a gente simplesmente não era ouvido”. Nesse processo, “[...] nesse contexto de questionamento, de questionamento, de questionamento [...] nunca se existiu uma resposta”. Ou seja, mesmo após a experiência do final do ano de 2015, logo no início 2016 ainda prevalece a mesma lógica:

[...] só com essa tomada do espaço, é que a gente conseguia produzir algum efeito ao nosso redor de incômodo. Talvez eu acho que seja isso de incômodo para que as pessoas olhassem para que está acontecendo, olhassem para as pautas e minimamente nos dessem voz.

Outra estudante, YASMIN, relatando a experiência de seu contexto, no interior de São Paulo em 2015, também traz elementos que mostram que a escolha da ocupação se dá por ausência de espaços de diálogo entre os estudantes e o poder público. Ela conta que um pouco antes de ocuparem a escola cogitaram uma manifestação em frente a Diretoria de Ensino da região, “porque a gente tinha esse costume antes mesmo da ocupação das escolas, de ir na frente da diretoria de ensino e cobrar uma posição[...]” da dirigente. Entretanto, a ideia foi descartada por conta de experiências prévias que revelavam o fracasso da estratégia “[...] porque a gente já tinha feito isso de diversas formas e até então eles não tinham feito nada, estavam pouco se lixando para a gente”. Mesmo assim, a ideia de ocupar a escola ainda era algo de caráter pontual, que acabou permanecendo mais tempo:

Era pra durar apenas um dia. Era no sentido de chamar atenção mesmo de falar: "Olha, diretoria não pode ficar sem fazer nada, muito menos vocês, diretores da escola, coordenadores". Mas, pelo governador do estado de São Paulo não ceder, a gente continuou ocupando. A gente pensou "Não, a gente não pode ficar aqui só um dia por que só um dia não vai resolver".

Além da ausência de espaços de diálogo com o poder instituído, em que pudessem levar suas reivindicações e participar nos processos decisórios que lhes afetam diretamente, os estudantes também contam que a ocupação também foi uma estratégia para conseguirem constituir espaços de diálogos internamente à escola, espaços de debates entre os pares. Contando sobre aspectos preparatórios prévios à ocupação, TÉO lembra que houve uma articulação por *Whatsapp*, na tentativa de fazer uma reunião presencial entre as pessoas dispostas a ocupar a escola. Nesse sentido, temos o trecho a seguir

Queriam fazer uma votação também no grupo do *Whatsapp*, *trash* também. O pessoal falou: "Mano, não tem como fazer votação no grupo do *Whats*". Por

mais amador, que a gente esteja sendo, não existe isso, a gente tem que ver nossa força, real, presencial porque precisa de ter pessoas para essa ação.

As oito pessoas que compareceram à reunião presencial estavam de acordo em ocupar a escola, mas entendiam também que isso não era o suficiente, que era preciso consultar os colegas, em um processo coletivo mais amplo.

Aquelas oito pessoas que estavam lá decidiram ocupar porque eram 100%, estava "ok", mas a gente viu que aquilo não era uma assembleia, que **a gente precisava que uma assembleia acontecesse**. Tinha escola na época que fazia assembleia no horário do intervalo que conseguia forçar uma assembleia porque no ensino médio a rotina que a gente tem não permite que a gente faça uma assembleia, se mobilize. A gente tem só trinta minutos de intervalo, precisa ser forçado esse momento político. A gente viu que na escola tinha que ser em hora de aula, porque se a gente forçasse assembleia no intervalo não ia acontecer. **A gente falou: “Pra gente ter uma assembleia a gente precisa ocupar”**. **A gente foi ocupar ciente de que a gente ia ter uma assembleia, que a gente estava ocupando para dar conta da reorganização, óbvio, mas [também] pra forçar uma assembleia [...]**. Para a ocupação ser legítima, porque a gente não via oito pessoas como algo tão legítimo assim, a gente precisava ter adesão naquilo, as pessoas precisavam ver necessidade de compor a ocupação. A gente ocupou, na madrugada do dia 21 para o dia 22, em oito, e aí forçou a primeira assembleia, que a primeira assembleia acontecesse (negrito nosso).

Em sentido semelhante, YASMIN relata que a ocupação foi um esforço dos estudantes para que o âmbito escolar pudesse ser um espaço em que eles tivessem poder decisório, que eles também participassem participar das decisões sobre os processos organizativos. Em seu depoimento, relatando sobre o dia em que de fato ocuparam, a estudante conta que chegaram mais cedo, entraram na escola com a equipe de limpeza e começaram a panfletar e fazer agitação pela ocupação. A direção da escola, a coordenação e alguns professores pediram então que os estudantes se retirassem, argumentando que não poderiam estar ali naquele momento e que deveriam adentrar à escola apenas quando o sinal tocasse. Frente a pedido os estudantes respondem: “isso é um movimento de ocupação do nosso espaço, a nossa reintegração de posse. A gente tá entendendo agora que é um espaço nosso que a gente também pode mandar, não só vocês”. Outra fala da mesma estudante retrata a percepção sobre como os estudantes encaram a escola em momento anterior a ocupação. Essa fala também explicita como os estudantes entendiam o espaço como não lhes pertencendo, como um lugar em que eles apenas *passam*, não como um lugar que também fazem parte de uma comunidade e, enquanto tal, podem contribuir nas decisões sobre o que lhes afeta diretamente. Nas palavras da própria estudante: “a gente como aluno, de ensino médio, ensino fundamental, a gente entende que [a escola] é um espaço para entrar, para aprender, para sair embora para casa, mas a gente não entende que é um espaço que a gente pode cobrar uma situação, para que seja melhor resolvida”.

Outro importante elemento que aparece como motivador nos relatos é o senso de solidariedade entre os estudantes. Nesse sentido, TÉO, ainda que não tenha explicitado tal preocupação, conta que 2015 estava no 3º ano do ensino médio, na iminência de se formar. Além disso, também relata a preocupação em participar em processos decisórios que aconteceram no ano seguinte na escola. Nessa mesma situação também estava YASMIN, que conta: “A gente estava no terceiro ano, íamos sair já, a gente estava na reta final, mas para quem viesse aí no ensino fundamental, ensino médio, seria um pouco mais complicado. E aí a gente começou com esses debates”. No relato de GUILHERME também é possível notar, em dois aspectos, essa solidariedade. Primeiro quando menciona sua compreensão sobre o papel da própria escola, que embora não tenha sido ocupada, atuou em apoio as outras escolas: “[...] a ETESP não foi ocupada [...], fora de ser ocupada ou não, ela participou de outros movimentos, eu lembro que teve uma manifestação de rua que saiu de frente da ETESP” assim, na opinião dele, “[...] o papel que a ETESP teve [...] foi de muita solidariedade ativa”. Seja através de apoio material junto às escolas ocupadas, seja através da participação em atos de rua, os estudantes da ETESP estavam preocupados a situações dos outros estudantes da rede. O segundo aspecto é a própria atuação de GUILHERME, que participou dos momentos iniciais da ocupação da escola Fernão Dias.

[...] eu acabei me envolvendo, que no primeiro dia das ocupações eu fui participar da vigília lá em frente do Fernão Dias. Nisso eu pulei para dentro. [...] Na madrugada seguinte que a escola foi ocupada, eu lembro que minha mãe me deixou no metrô Pinheiros, que era o que ela me deixava pra ir pra escola. Eu fingi que entrei no metrô e depois subir lá pro Fernão, que é do lado. E daí então estava tendo a vigília, em frente. [...] tinha toda uma atenção porque foi o pior momento das ocupações. Então eu falo isso, eu fiquei pouco tempo ocupado, mas eu acho que eu fiquei no momento mais crítico, porque era antes de ter tido aquela decisão do tribunal de justiça do estado que revogou as reintegrações de posse. Então era as primeiras horas, a escola estava cercada por 100 policiais, era muito agressivo. E tinha toda uma incerteza se os alunos estavam com comida lá dentro. Estavam cheios de comida, mas tinha todo um sentimento de que as pessoas queriam ficar jogando comida lá para dentro. Então era muito incerto tudo aquilo que virou [...]. Eu lembro que tinha uma tensão permanente, que as pessoas queriam entrar. Só que entrar significava pular pelos policiais. E eu num ato de coragem, assim que eu não sei se eu tive outra vez na minha vida, é... Tinha um trecho do portão, tinham três policiais para cá e daí tinha uma caixa de energia. Nesse trecho, estavam com esse canto e eu percebo o portão tinha umas grades assim, na horizontal. E eu percebi que se eu pisasse na primeira, na grade horizontal de baixo, se eu pisasse na parte de cima da caixa de luz, e se eu pisasse na grade horizontal de cima, era uma escada, eu conseguia estar lá dentro e com uma relativa agilidade... e eu fiz isso. Consegui fazer. É eu lembro que pulei para dentro assim, desesperado. É acho que teria apanhado muito se eu tivesse, se eu não tivesse conseguido fazer isso tão rápido. [...] E daí eu entrei lá dentro do Fernão. Na época, acho que, naquele momento, tinha umas 25 pessoas dentro do Fernão. Não era tanta gente assim, era 25, a maioria

eram estudantes do Fernão mesmo. E eu fiquei no Fernão por quase 48 horas, eu acho um pouco mais um pouco menos... Eu dormi uma madrugada lá.

Assim, nesses momentos anteriores ao processo de ocupações das escolas é possível perceber a preocupação dos estudantes em buscar caminhos para dialogar, tanto com o poder público como com os próprios colegas. Além disso, há uma preocupação que superar aspectos de caráter meramente individualistas e revelam grande senso de solidariedade entre os estudantes.

3.3. Cotidiano no interior das ocupações (Chile)

Com relação aos aspectos cotidianos das ocupações, organizamos a exposição do conteúdo relatado pelos estudantes em duas dimensões: a dos aspectos internos às ocupações e ao movimento dos estudantes; e a dos aspectos externos e como os secundaristas se organizaram para dialogar com as pessoas, movimentos e setores sociais, como a imprensa, que eram exteriores ao movimento. Sobre os aspectos internos podemos destacar: o funcionamento por comissões; a organização dos debates e construção das demandas; a solidariedade entre escolas; e o desgaste e cansaço decorrentes do processo de mobilização. Sobre os aspectos externos, aparece a preocupação com a imagem pública do movimento e com as estratégias de disseminação de suas pautas junto à população.

Segundo os relatos, os estudantes tinham a compreensão de que a violência e destruição existentes nas manifestações de rua recebiam mais destaque na cobertura jornalística do que suas demandas. Preocupados com o desgaste da imagem pública do movimento e preocupados em garantir maior visibilidade de suas reivindicações, os estudantes se organizaram para garantir a preservação das escolas ocupadas e evitar que ocorressem atos de depredação, o que poderia novamente ser utilizado para desqualificar o movimento. Karina Delfino conta que “Os estudantes estavam cientes de que se eles causassem destruição o que ia prevalecer era isso” e que “A ideia da ocupação dos colégios era que não prevalecesse a destruição e, sim, os objetivos pelos quais estávamos na ocupação”⁸². Nesse mesmo sentido, ela conta ainda que as escolas ocupadas foram entregues sem depredação e destaca que o respeito fazia parte do movimento:

Para nós, foi importante que, quando os colégios foram entregues, não tinham nenhum dano em seu interior. Primeiro, porque ganhamos respeito e, segundo, porque cada um soube conservá-lo. Esse respeito passou a fazer parte desse movimento, cada um quis cuidar e cuidamos bem (PEÑA Y LILLO, 2009, nossa tradução⁸³).

Além do cuidado com a preservação das escolas ocupadas, havia também um esforço de organização para a manutenção do funcionamento do próprio movimento. Dessa forma, no interior das escolas ocupadas foram constituídas diversas comissões, em que os estudantes

⁸² No original: “Los estudiantes tenían conciencia de que si hacían destrozos lo que iba a primar era eso”; “La idea de la toma de los colegios era que no primara el destrozo, sino que los objetivos por los que nosotros estábamos en la toma”.

⁸³ No original: “El hecho de que cuando los colegios se entregaron no tuvieron ningún destrozo adentro, fue importante para nosotros, uno, porque ganamos respeto y dos, porque cada uno lo supo conservar. Ese respeto se hizo parte de ese movimiento, cada uno quiso cuidarlo, y lo cuidamos bien”.

distribuíam entre si e assumiam determinadas tarefas. Os relatos mencionam as seguintes comissões: segurança, alimentação, difusão e propaganda. Em alguns relatos há também a menção à organização por turnos e apoio de alguns pais, para garantir a realização da alimentação (do almoço e janta). Nesse sentido, Serón e Rojas (2008, tradução nossa⁸⁴) apresentam o registro da fala de três secundarista. A estudante María Jesús Sanhueza relatou que “Acho que isso foi super uniforme em todos os colégios” e ainda que “Eram feitas comissões em função de cada necessidade: segurança, alimentação, divulgação e propaganda”. Outro relato, de Cristian Riffo, mostra que a “primeira semana foi só de reuniões, de nos reunirmos para debater o que iríamos fazer, como apoiaríamos os jovens que estavam na ocupação e como faríamos com a alimentação”. Jorge Patiño lembra que “Para cooperar, organizamos um sistema de turnos” e que, no caso da escola em que participou da ocupação, ainda “Felizmente, tivemos o apoio dos pais”. O estudante ainda conta que “Havia uma comissão de cozinha composta por alguns alunos e pais, os quais se revezavam para fazer o almoço e o jantar todos os días”

Outro importante aspecto que aparece nos relatos é a organização e construção das pautas e propostas do movimento. A elaboração das demandas se dava a partir de cada escola (com suas necessidades e preocupações) que, em seguida, eram levadas as assembleias mais gerais. Nesses espaços se desenvolvia uma pauta unificada, que depois voltava para cada escola apreciar e decidir se estava ou não em acordo. Assim, havia uma preocupação em relação ao debate sobre temas mais imediatos e locais e também temas mais estruturais e, portanto, de dimensão nacional. Novamente a partir de Serón e Rojas (2008, tradução nossa⁸⁵), temos diversos relatos que ilustram essa dinâmica. Conforme conta Cristian Pérez, “Cada instituição de ensino construía o seu petitorio, como federación, reuníamos todos os petitorios e, depois, o representante de cada colégio pedia às bases que os aprovassem”. Jorge Patiño lembra que “Uma sessão plenária da Federación foi realizada no [liceu] Armando Robles [...] na qual todos

⁸⁴No original: “Eso yo creo que fue súper uniforme para todos los colegios”; “Se hacía comisiones dependiendo de cada necesidad: seguridad, alimentación, difusión y propaganda [...]”; “primera semana fue de puras reuniones, de juntarnos a debatir, que lo que íbamos hacer, de cómo apoyar a los chicos que estaban en toma y de cómo lo íbamos hacer con la alimentación”; “Para cooperar organizamos un sistema de turnos”; “Afortunadamente tuvimos el apoyo de los apoderados”; “Había una comisión de cocina que estaba compuesta por algunos alumnos y apoderados los que se turnaban para hacer el almuerzo y la cena cada día”.

⁸⁵No original: “Cada establecimiento construía su petitorio, como federación reuníamos todos los petitorios y luego el representante de cada colegio le preguntaba a las bases para que lo apruebe”; Se hizo un plenario de la Federación en el [liceu] Armando Robles [...] en el que se juntaron todos los presidentes de los centros de alumnos de la provincia y cada presidente traía sus peticiones locales”; “Teníamos organizadas las demandas a nivel de liceo, ciudad, provincia y región, pero en realidad eran todas las mismas”; “Acá en Valdivia juntábamos las demandas de todos los colegios y llevábamos el petitorio a Santiago”; “[...] divididos en tres zonas: norte, centro, que era Valdivia, y sur”; “reuniones en distintas partes”.

os presidentes dos centros estudiantis da província se reuniram e cada presidente trouxe suas petições locais”. Daniela Belmar, por sua vez, afirmou: “Tínhamos organizado as demandas em nível de liceu, cidade, província e região, mas na realidade elas eram todas iguais” e ainda que “Aqui em Valdivia reunimos as exigências de todos os colégios e levamos o petitório a Santiago”. Alguns outros relatos trazem exemplos de elementos e situações mais concretas dessa dinâmica. Jorge Patiño indica que, enquanto Federação, os estudantes estavam “[...] dividido em três zonas: norte, centro, que era Valdivia, e sul e que eram “reuniões em diversos lugares”, com a preocupação de alcançar os estudantes das diversas regiões, para que estes não precisassem vir ao encontro da organização mais central. Para termos uma dimensão do que significou algumas das reuniões dos secundaristas, temos o relato de Cristian Riffo:

[...] no Insuco 2 [Instituto Superior de Comércio No. 2, estabelecimento de educação secundária], estavam reunidos os dirigentes de diversas regiões, além de todos os de Santiago. Havia mais de 400 jovens em uma quadra com todas as mesas e cadeiras. Na parte de cima, viam-se jovens encapuzados, do lado de fora, os veículos da imprensa com seus furgões, antenas, com transmissões ao vivo, era um tremendo espetáculo.

[...]

Ficamos das 10 da manhã até as 10 ou 11 da noite analisando a proposta que a presidente tinha feito na quinta-feira anterior. Até que, de noite, nos disseram que os representantes de cada região iriam conversar com o Ministro da Educação justamente para discutir com mais profundidade a resposta que o governo havia dado, pois na Assembleia concluíram que as respostas eram insatisfatórias (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa⁸⁶).

Assim, essa mesma estrutura – de debater com os estudantes da base e depois construir um entendimento geral – também ocorreu quando o poder público decidiu retomar o diálogo e começar a apresentar algumas propostas. Outro exemplo dessa prática está na entrevista de Maria Jesús Sanhueza à BBC. A representante dos estudantes secundaristas chilenos, ao ser perguntada sobre a disposição do movimento em encerrar as ocupações de escolas e participar da proposta de reforma da lei educacional oferecida pelo governo, responde categoricamente que “Nesse caso, a Assembleia Estudiantil tem que se reunir e definir” (BBC, 2006, tradução nossa⁸⁷).

⁸⁶ No original: “[...] en el Insuco 2 [Instituto Superior de Comercio Nº2, establecimiento de educación secundária] estaban reunidos dirigentes de diferentes regiones más todos los de Santiago. Eran más de 400 jóvenes en una cuadra que estaba con todas las mesas y sillas con punta. Arriba se veían chicos encapuchados, afuera todos los móviles de prensa con sus furgones, antenas, con despachos en directo, era un tremendo espectáculo. [...] Estuvimos desde las 10 de la mañana hasta las 10 u 11 de la noche analizando la propuesta que había hecho la presidenta el jueves anterior. Hasta que en la noche nos dicen que representantes por cada región íbamos a ir a hablar con el Ministro de Educación justamente para conversar con mayor profundidad la respuesta que había dado el gobierno, porque en la asamblea concluyeron que las respuestas eran insatisfactorias”.

⁸⁷ No original: “En ese caso se tiene que reunir la asamblea de estudiantes y definirlo”.

Além dos debates para sistematizar as necessidades e interesses e determinar as pautas a serem apresentadas ao poder público os estudantes também organizaram, internamente às ocupações, aulas e formações sobre temas diversos (normalmente temas políticos)⁸⁸. Maria Jesús Sanhueza conta que no interior das escolas ocupadas “[...] também foram realizadas oficinas: sobre educação popular, sobre marxismo, que nós mesmas fazíamos” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa⁸⁹).

Com relação a solidariedade entre escolas, os estudantes relataram o esforço para a realização de trocas, no sentido de apoio mútuo, entre as escolas. Cristian Pérez informou que “Durante as ocupações de colégios em Valdivia, todos os colégios se ajudavam entre si com alimentos, cobertores, colchões” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa⁹⁰). Por ocasião da tentativa de alguns estudantes da região de Valdivia irem até Santiago, com o intuito de participar presencialmente das assembleias e ocupações na capital, Daniela Belmar relata que “No início, não tínhamos a ideia de viajar, não sabíamos como nem quando, mas depois foi feita uma ‘vaquinha’, em que os colégios particulares foram os que mais contribuíram”. A estudante ainda destaca que “no fim, o Domus Mater, o Windsor e o Instituto Alemão foram os que financiaram nossa viagem” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa⁹¹).

Em que pesem todos os esforços e reconhecimento público da legitimidade do movimento, em que pesem também as conquistas e vitórias produzidas, os estudantes também relatam que, simultaneamente a todos esses fatos e feitos, viveram uma situação de grande cansaço e desgaste, decorrente das condições precárias no interior das ocupações. Enquanto as escolas de outras regiões foram ocupadas posteriormente às escolas ocupadas de Santiago ganharem força e visibilidade, na capital do país algumas escolas chegaram a ficar ocupadas por mais tempo, cerca de um mês e meio. Isso em um período do ano em que as temperaturas começam a cair na região. César Valenzuela, em entrevista a Quintero (2006, tradução nossa⁹²), afirmou que “aquele período dormindo em más condições, comendo mal, gerou um esgotamento”.

⁸⁸ Indício da curiosidade e interesse dos estudantes em certos temas e também indício de que esses temas, sobre a vida política, não fazem parte do cotidiano das aulas.

⁸⁹ No original: “[...] también se hacían talleres: de educación popular, de marxismo que hacíamos nosotras mismas”.

⁹⁰ No original: “Durante las tomas de los colegios en Valdivia todos los colegios nos ayudamos entre sí con comida, frazadas, colchones”.

⁹¹ No original: “Al principio no nos hacíamos la idea de viajar, no sabíamos cómo ni cuándo, pero después se hizo una ‘cucha’, en la que los colegios particulares fueron los que más aportaron”; “al final el Domus Mater, el Windsor y el Instituto Alemán fueron los que financiaron nuestro viaje”.

⁹² No original: “este tiempo durmiendo en malas condiciones, comiendo mal, ha generado un agotamiento”.

Ainda, como já assinalado anteriormente, os relatos dos estudantes secundaristas explicitam que houve uma preocupação com a imagem pública do movimento. Além da criação de comissões para garantir o cuidado com as escolas, a manutenção da mobilização e o esforço em promover processos formativos. Além desses elementos internos ao processo de mobilização, os estudantes também realizaram um esforço sistemático para alcançar as pessoas que não estavam participando diretamente nas ocupações. Dessa maneira, buscaram utilizar a cobertura midiática televisiva tanto para alcançar mais estudantes, na tentativa de trazê-los ao movimento, como também para sensibilizar a população em geral sobre as pautas em debate. O objetivo dos secundaristas era informar e conscientizar a população sobre suas demandas e a situação das escolas e da educação de modo geral. Ao mesmo tempo, ainda buscavam estrategicamente sempre informar sobre as próximas assembleias, com a finalidade de tentar alcançar mais estudantes e sensibilizá-los para que se unissem aos protestos e ocupações em curso. Nesse sentido, temos abaixo o relato de Maximiliano Mellado

Fazíamos as coisas pensando no povo, para que nos vissem com bons olhos e tivéssemos seu apoio. Conscientizávamos, subíamos nos ônibus para conversar com as pessoas, panfletávamos no centro, pedíamos dinheiro e enquanto pedíamos dinheiro sempre explicávamos o porquê. Quando a imprensa estava presente, sempre eram dadas declarações para informar o povo. Basicamente, conscientizávamos os cidadãos e explicávamos que as coisas não eram o que pareciam. Também fazíamos concertos, eventos culturais, mostras de teatro nos colégios e exposições (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa⁹³)

Peña y Lillo (2009, tradução nossa⁹⁴) também traz outro relato de Maximiliano Mellado que indica bem a estratégia utilizada, bem como o modo como os estudantes enxergavam a imprensa

A imprensa foi nossa aliada, você pode fazer muito trabalho, mas se ninguém vê... Se você está fazendo as coisas, tem 20 colégios ocupados, mas ninguém sabe, nada acontece. Mas se sair na imprensa, esses 20 podem se multiplicar por não sei quanto, porque os outros jovens vão vendo, vão percebendo o que está acontecendo, a efervescência vai ser vista. É para isso que serve a imprensa, para convocar reuniões, trata-se de ocupar a mídia. Às vezes, a

⁹³ No original: “Hacíamos las cosas pensando en la gente para que nos viera bien y tuviéramos su apoyo. Concientizábamos, nos subíamos en las micros a hablar con la gente, panfleteábamos en el centro, macheteábamos y mientras se pedía plata se explicaba siempre el porqué. Cuando estaba la prensa siempre se daba declaraciones para informar a la gente. En el fondo, hacer conciencia ciudadana y explicar que las cosas no eran como se veían. También se hacían tocatas, actos culturales, muestras de teatros en los colegios y exposiciones”.

⁹⁴No original: “La prensa fue nuestro aliado, tú puedes hacer mucho trabajo, pero si nadie lo ve... Si tú estás haciendo cosas, tienes 20 colegios tomados, pero si nadie sabe no pasa nada. Pero si sale en la prensa los 20 los puedes multiplicar por no sé cuánto, porque los otros cabros van viendo, se van dando cuenta de lo que va pasando, se va a ver la efervescencia. Para eso sirve la prensa, para citar reuniones, se trata de ocupar los medios. A veces nosotros citábamos conferencias para puro dar jugo y entremedio de la conferencia decías ‘mañana hay asamblea nacional aquí’ y como entremedio salía, en el fondo no decías nada en la conferencia, pero era para citar asamblea”.

gente marcava conferências só para 'encher linguiça' e, no meio da conferência, você dizia 'amanhã tem Assembleia Nacional aqui' e no meio disso saía. No fundo, você não falava nada na conferência, mas era para marcar a Assembleia.

Além da estratégia de mobilizar a imprensa como forma de promover a disseminação das datas das assembleias, houve também uma certa surpresa com a forma como a população recebeu bem a mensagem dos manifestantes. Como exemplo, temos o relato de Javier Ossandón:

(O amplo alcance gerado pelos alunos perante a opinião pública) não era consciente, obviamente queríamos divulgar a ideia, mas não tínhamos por finalidade ser queridos pela população, não estávamos interessados nisso, porque não era nosso plano fazer isso. Havia uma consciência de que, sim, a coisa ia mal e isso faz com que também haja uma consciência de querer mudar aquilo que está mal (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa⁹⁵).⁹⁶

Por fim, outra importante estratégia foi a aproximação com escolas menores, promovendo palestras sobre os assuntos em evidência, buscando conscientizar e informar estudantes que ainda não haviam aderido ao movimento. Assim, temos o registro da fala de Diego Guerra, que nos ilustra as tarefas que desempenhou

Dando palestras em diferentes colégios da capital, servindo de ponte entre as regiões e a capital (o contato de Temuco com a Assembleia aqui em Santiago era eu), enfim, aproximando o movimento da periferia. Ao visitar as instituições de ensino, a gente buscava aproximar os colégios 'pequenos' de tudo o que estava acontecendo e fazer com que tivessem as mesmas informações que nós, para que não se sentissem menores por não terem um brasão no peito, pois a causa era uma só... vinham pessoas de outros colégios de Santiago pedindo ajuda nessa questão e quando alguém explicava, tomavam notas e escreviam “LOSE” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa⁹⁷).

⁹⁵No original: “(La amplia llegada que generaron los estudiantes ante la opinión pública) no fue conscientes, obviamente buscábamos de difundir la idea, pero no buscábamos el hecho de caerle bien a la gente, no nos interesaba, porque tampoco era nuestra planificación hacerlo. Había una conciencia sí de que la cuestión estaba mala, y eso lo que te genera es que también hay una conciencia de querer cambiar esa cuestión que está mal”.

⁹⁶ Este relato pode parecer contrariar outros relatos acima apresentados. Entretanto, a partir de experiência pessoal com o movimento estudantil, entendemos que o que esse estudante buscou expressar com tal fala foi a preocupação em ser transparente com a população. Isso é, ele buscou sinalizar que não estavam fingindo ser o que não eram apenas para conquistar apoio popular e ter força para pressionar o poder público.

⁹⁷ No original: “Dando charlas en distintos colegios de la capital, sirviendo de puente entre regiones y la capital (el contacto de Temuco con la asamblea acá en Santiago, era yo), en fin, acercando el movimiento a la periferia. Al visitar a los establecimientos uno buscaba acercar los colegios más ‘chicos’ a todo lo que se desarrollaba y que manejaran la misma información que nosotros, que por no tener una insignia en su pecho, no se sintieran menos, porque la causa era una sola... llegaba gente de otros colegios de Santiago pidiendo ayuda en esa materia y cuando uno les explicaba, ellos tomaban apunte y escribían “LOSE””.

Nesse mesmo sentido, temos o depoimento de Simón Arriagada, trazido por Peña y Lillo (2009, tradução nossa⁹⁸)

No início, a atividade principal era informar para fora. Minha responsabilidade era informar os outros, incentivá-los a se mobilizar. E assim, fazer uma base de dados com os dados de todas as pessoas que estavam participando, seu cargo, seu e-mail, telefones, para que pudéssemos nos organizar bem, fazer reuniões. Nos reunimos várias vezes, de repente nos reuníamos com os colégios particulares de Peñalolén ou também com todos os colégios de Peñalolén. Depois, foi feita uma divisão por zonas, então, como zona oriente, nos reuníamos com pessoas daquela zona, as pessoas iam para a Assembleia. Então, lá no fundo, tudo que era reunido na Assembleia era mandado pra mim, eles enviavam pra mim e eu passava para todas as pessoas, eu enviava para elas, para elas mandarem para os outros colégios.

⁹⁸ “Al principio la mayor actividad fue informar hacia fuera. Mi responsabilidad era informar a los demás, incitar a que se movilizaran. Y así, hacer una base de datos con los datos de toda las personas que estaban participando, su cargo, su mail, teléfonos, para que pudiéramos organizarnos bien, hacer reuniones, nos reunimos varias veces de repente los privados de Peñalolén, nos reuníamos, o también todos los colegios de Peñalolén, después se hizo una división por zonas, entonces como zonal oriente, nos reuníamos con gente de la zona, iba gente a la asamblea, entonces, en el fondo, todo lo que se recogía de la asamblea me lo mandaban a mí, me lo hacían llegar y yo se lo pasaba a todas las personas, se los hacía llegar para que se lo hicieran llegar a los demás colegios.”

3.4. Cotidiano no interior das ocupações (Brasil)

Dividindo esquematicamente os processos cotidianos das ocupações, à título de exposição de seus funcionamentos, é possível separá-los em duas dimensões: uma dimensão interna, relativa ao modo como os estudantes realizaram a organização do movimento e manutenção dos espaços ocupados; e uma dimensão externa, referente ao modo como os secundaristas se relacionaram com pessoas e setores sociais exteriores ao movimento, no sentido de construir alianças e apoios ou no sentido do enfrentamento político. Mais especificamente, a dimensão interna é constituída por quatro aspectos: a) as formas como as tomadas de decisão foram realizadas; b) a manutenção do movimento, a divisão de tarefas; c) a realização de atividades culturais-formativas; d) maior conhecimento e apropriação do espaço escolar. Por sua vez, a dimensão externa é constituída por dois aspectos: a) a preocupação com a imagem pública do movimento; b) a luta pela continuidade da ocupação.

O primeiro aspecto a ser destacado sobre o modo como os estudantes realizaram a organização do movimento e manutenção dos espaços ocupados é a organização das tomadas de decisão. Nos relatos colhidos através das entrevistas, são várias as menções à preocupação em constituir um modo de funcionamento em que todos os partícipes pudessem (e devessem) decidir o que deveria ser feito. Abaixo temos o relato de TEO, sobre a primeira assembleia que realizaram⁹⁹

Na primeira assembleia a gente tentou explicar o que era a reorganização, o que estava acontecendo, discutiu e fizemos a votação, deu que 100% votou a favor. Ficamos em choque, nós oito, porque ficamos: "Que isso 100%! Como assim!". Depois que fez a votação nós dissemos assim: "Quem quiser continuar na ocupação pode continuar porque a escola está aberta pra gente. Quem não tiver a fim de compor no espaço a gente não quer que pelo menos hoje, que fique ninguém aqui moscando porque a gente está na intenção de ver como nós vamos fazer aqui, nós vamos ter que fazer comida, nós temos que ver essas coisas". Quem não tinha interesse já foi embora, mas ficou uma galera, acho que na primeira assembleia tinha umas 200 pessoas, no final ficou 70 pessoas, mas mesmo assim já achei muito. Depois que ficaram essas 70 pessoas, a gente já decidiu. Tinham outros horários de manhã e depois de tarde. A gente tinha que fazer outra assembleia pro pessoal da tarde e outra pro pessoal da noite. [...] A gente tinha que fazer três assembleias por dia para decidir as coisas porque a gente achava que se o pessoal da manhã decidisse alguma coisa, talvez o pessoal da tarde não concordasse. Só que à tarde lá é ensino fundamental, o pessoal da tarde normalmente ia de manhã ou de noite. No final a gente acabava não fazendo, mas no começo tinha assembleia de manhã, de tarde e de noite pra ver se batia a deliberação. A gente falava: "De manhã a gente decidiu que ia ter uma comissão de cozinha", por exemplo, aí a tarde a gente falava: "Têm alguém que quer somar nessa comissão? Alguém

⁹⁹ Importante lembrar, conforme relatado no anteriormente, que essa foi a escola em que alguns poucos estudantes (cerca de 8) ocuparam como forma de paralisar as atividades regulares da escola e promover o debate.

contra isso?". [...] quando ia fazer assembleia, a gente fazia a ata da assembleia, anotava o nome da pessoa, a proposta que ela fez e, às vezes, até a fala dela. A gente achava isso importante para conseguir recordar o que estava acontecendo. Quem estava nessa assembleia? Quem deu essa ideia? Porque às vezes a pessoa tinha dado uma ideia e a pessoa não estava nessa outra assembleia, mas na próxima ela estava, a gente podia falar: "Oh, aquela ideia que você deu, e tal".

No relato é possível notar a surpresa do estudante com a adesão. Em momentos anteriores à ocupação tinha sido pequena a adesão para discutir sobre a proposta de reorganização apresentada pelo governador Geraldo Alckmin. Ainda sobre a tomada de decisões, RUTH conta que “Todo dia, praticamente, existia uma assembleia, todo dia”, além de destacar os desafios nesse processo, “[...] eu lembro que eram, inclusive, muito demoradas, muito cansativas [...], existiam aquelas assembleias que eram demoradíssimas e cansativas”. E tudo isso devido à preocupação em garantir que todos pudessem se manifestar sobre os pontos em discussão. A estudante também lembra que todas as decisões eram tomadas por assembleia, desde o início até o fim

No fim de um dos atos era previsto para a ETEC Santa Ifigênia e lá a gente queria falar com uma das dirigentes do Centro Paula Souza. [...] As duas opções eram, ou o ato acaba aqui e a gente dispersa, já fizemos a nossa mobilização, ou a gente vai entrar no prédio público? Então era isso. Pelo calor do momento [...] a segunda opção foi a escolhida. Aquele dia foi muito tenso, porque a gente não sabia o que ia acontecer. Então existiram experiências, existiram, mas cada lugar com muitas particularidades [...] muda muito de contexto, de região. Mas aquilo [a ocupação que participou] foi feito [...] com todo mundo que tinha participado da assembleia, do ato, [...] todo mundo que estava ali era a favor, estavam com a mesma ideia, o mesmo ideal. [...] Dentre os alunos, como a gente resolvia: por assembleia. Tanto é que, quando a gente percebeu que a coisa estava ficando insustentável, a gente queria desocupar pacificamente. Isso foi acordado [...].

No mesmo sentido, YASMIN afirma era parte do cotidiano da ocupação a preocupação em tomar as decisões coletivamente. Em suas palavras: “todos os dias a gente se juntava e fazia reunião sobre qual seria o próximo passo [...]” e “[...] diariamente a gente fazia reunião na ocupação. Era uma coisa muito organizada”.

Além da construção coletiva de decisões e posicionamentos, através da realização sistemática de assembleias (ou reuniões, com nomeado por uma das estudantes entrevistadas), a preocupação com a organização também se materializou na divisão de tarefas e a constituição de comissões que tinham por finalidade a manutenção do espaço. Uma das preocupações dos estudantes era para que o movimento não fosse desqualificado sob a acusação de destruição do patrimônio público. Nesse sentido, RUTH afirma “A gente estava sempre um ajudando o outro” e enfatiza que isso ocorria “não só para a manutenção da ocupação, mas também para que não

houvesse é depredação de nada”. A estudante lembra ainda que “Isso era uma grande preocupação, porque quem era contrário às ocupações falava muito sobre isso ‘É um prédio público, as pessoas vão depredar’. E não aconteceu isso”. Por conta dessa preocupação, as comissões foram criadas. No trecho a seguir a estudante TÊO menciona algumas das comissões e o modo como foram sendo constituídas, isto é, como as necessidades cotidianas foram sendo resolvidas através da organização das comissões.

A gente dividiu as comissões do básico: cozinhar e tal. Tinham uns conflitos que eram assim: “Vamos arrombar as portas”, “Não. Arrombar as portas é errado, mas a gente precisa comer”, “Como a gente vai comer se a comida está atrás do estoque que está trancado?”, “Vão falar que a gente está depredando a escola”. [...] No final, a gente acabou arrombando as portas de estoque para pegar merenda. A gente começou, depois que foi a primeira porta foram várias, qualquer porta que a gente via. A gente tinha uma comissão que não tinha nas outras escolas que era "a comissão da chave". Tinha muita chave naquela escola, era uma escola muito grande. A gente tinha uma comissão, pra ficar o dia inteiro só tomando conta das chaves. Qualquer coisa que ia fazer, em qualquer sala, tinha que chamar alguém que estava com as chaves porque a comissão de segurança tinha outro papel que era mais de ficar mais olhando os grupos de trás, porque além do caseiro, a coordenadora da escola morava de muro com a escola. Às vezes a gente falava: "Não mano, certeza que vão entrar pelo portão dela". Tinha essa comissão das chaves, teve uma treta também que era se arrombava a direção no primeiro dia porque lá tinha as chaves, então, ou a gente arrombava a direção, uma porta só, mas ia ser *trash*, porque era a direção, ou a gente arrombava as portas e não pegava as chaves na direção, deixava a direção trancada. No final a gente acabou fazendo os dois, porque foi arrumando tudo e aí a gente falou: “Ah, vamos arrombar a direção já mesmo.” Arrombamos a direção porque a gente queria... porque a gente estava curioso, porque os professores fizeram fé também, compraram a ocupação falando que tinha um livro de ponto que eles precisavam para receber o salário deles. A gente discutiu isso e falou: “Mano, vamos pegar o livro de ponto logo”. A gente arrombou a direção também pra pegar esse bendito livro de ponto.

Além das comissões acima mencionadas, a mesma estudante menciona algumas outras: “Tinha a da cozinha, a da segurança, uma de comunicação, que ficava postando as coisas no Facebook [...]”, tinha também a já citada “comissão das chaves” e ainda “tinha uma comissão de esportes também porque o pessoal [alunos que não estavam ocupando e jovens da região do entorno da escola] queria jogar bola e precisava de uma comissão para organizar isso”. Outra comissão mencionada (mas não nomeada) foi criada com a finalidade de articular o contato cotidiano entre as diversas comissões, uma espécie de comissão de comunicação interna, “que tentava organizar, tipo, se a pessoa da comissão da cozinha precisasse falar com uma pessoa da comissão de segurança, a pessoa não precisava dar a volta e ir até lá, porque a escola era grande”. Além disso, a estudante menciona a criação de um rodízio de alunos entre as comissões. Isso surge por uma dupla necessidade, a primeira como estratégia de enfrentamento

da reprodução da lógica das opressões no interior da escola, a segunda por uma questão de segurança dos próprios estudantes, como ilustra o trecho a seguir:

No começo, nos primeiros dias de ocupação quando a gente foi dividir as comissões, as meninas acabaram ficando com a comissão da cozinha e os meninos acabaram majoritariamente na comissão de segurança. A gente teve alguns problemas em relação a isso porque a gente começou a não concordar com isso. Inclusive, a comissão de segurança era uma comissão que ficava ali no portão da escola, para uma parte da rua. A gente começou a perceber que os meninos que estavam nessa comissão de segurança estavam até, às vezes, assediando mulheres que passavam na rua [...] A gente percebeu isso e pensou em *rotativizar* essas comissões, a gente precisava rodar isso. Para rodar essas comissões a gente precisava que os meninos fossem pra cozinha, as meninas pra segurança, justamente pra exercer diversas funções. Mais, também, por uma questão tática de não ficar com rostos marcados porque a comissão de segurança acabava ficando muito visada [tanto pela repressão, quanto pelo assédio jornalístico].

As comissões surgem como forma de resolver necessidades e conflitos no interior da ocupação. Assim, como ocorreu na escola do relato acima, GUILHERME enfatiza a preocupação de combater e não reproduzir certos estereótipos de gênero no interior da ocupação, “[...] tinha toda uma preocupação em fazer questão de que os homens limpassem o chão e fizessem comida, lavassem louça [...]”. Outro relato em que a criação de comissões é mencionada é o de RUTH

[...] a gente se dividia em comissões. [...] Autonomamente, cada um decidia para onde queria ir. Então a gente tinha a comissão da limpeza, a gente tinha a comissão da cozinha, a gente tinha a comissão do armazenamento e recebimento das doações, a gente tinha a comissão da comunicação. Esses postos eles não foram decididos porque alguém elencou as pessoas, não. Cada um ia para o lugar que se sentia mais confortável e uma coisa não impedia a outra.

Através do depoimento de YASMIN é possível constatar a organização de pequenos grupos, responsáveis por determinadas tarefas. A estudante também menciona a preocupação com a rotatividade das atividades, ao mesmo tempo em que explicita que não era uma obrigação, ou seja, havia uma flexibilidade e a possibilidade de que as pessoas se dedicassem às tarefas de maior interesse e facilidade.

Foi porque logo no começo, naquelas reuniões diárias que eu mencionei para você, a gente instituiu um grupinho para cada coisa. Então, esse grupinho vai ficar responsável essa semana por cozinhar, aquele outro grupinho vai ficar responsável por mediar a comunicação de dentro para fora da escola... Mas, coincidentemente, era pra ser feito uma rotação em quem iria se comunicar com mídia, com escola, com pais... E mesmo assim, nesse sentido de rotatividade das semanas, eu ainda assim estava no meio da... da comunicação, sabe? As pessoas nunca abriam mão de falar “Não, a gente vai trocar essa semana a Yasmin [falando de si mesmo como exemplo] por aquela outra

pessoa, porque aquela pessoa quer ir”. Nunca ninguém queria fazer essa frente. Então eu sempre ia. E as pessoas comentavam bastante, “Nossa, Yasmin, mas você conversa super bem. Você... raramente você gagueja, você se expressa bem. Você sabe do que você está falando, você é inteligente... então vai lá”. Eu lembro que teve até uma vez que eu ainda estava dormindo e a TVT, já estava do lado de fora da escola, e me acordaram para ir dar uma entrevista. Eu falei, “Gente, mas vai o fulano ali, por favor, [...] eu preciso ainda escovar o dente, me arrumar, pentear meu cabelo”. Eles falaram “Não. Você que vai. Você já tá incumbida de fazer isso aí”. Para mim foi muito... eu gostava, sabe? Eu gosto, então eu não vi nenhum problema com isso.

A mesma estudante ainda relata outras comissões existentes em seu contexto, além de indicar algumas características específicas de sua escola. Nesse sentido, também relata que não havia um castigo ou punição com relação ao descumprimento de alguma tarefa, apenas a cobrança pelos pares

Tinha o da comunicação, tinha o da limpeza... Quando as funcionárias da faxina não conseguiam ir, né? Tinha... na verdade, elas raramente entravam. O pessoal de fora ficou, na verdade, preocupado em questão de a gente mexer com fogo, com panela, pra gente poder fazer as coisas para comer. Então a gente deixava, às vezes, um adulto só entrar pra intermediar, como se a gente fosse criança de 5 ou 6 que não pode mexer com fogo. Então eles ficavam preocupados nesse sentido. Mas então tinha o grupo da limpeza, tinha o grupo da mídia, da comunicação... tinha o grupo do planejamento de atividades... tinha um grupo de quem ia organizar a sala, de quem ia colocar a mesa para todo mundo comer... era bem, bem regradinho. E quem não fizesse sabia que estava sendo meio folgado. Não tinha assim um super castigo para quem não fizesse, a gente só sentava com a pessoa e falava, “Olha, se você tá aqui dentro, dentro desse movimento de ocupação, de movimentação, você precisa fazer jus ao que você está querendo dizer para as pessoas. Então o mínimo é você ajudar e colaborar com todo mundo”.

Nesse esforço organizativo do movimento também estava presente a preocupação da constituição de um respeito mútuo, como sinalizado mais ao final da citação acima. Um outro trecho do estudante TÊO explicita o modo como foi se constituindo essa dinâmica, de resolução de conflitos e constituição de acordos

A gente tentou decidir as regras também nesse primeiro dia, porque a gente pensou: “Mano, a gente tá aqui”. Na escola todo mundo pensa já, acha que todo mundo é bandido, ladrão, perdido, a diretora está em choque achando que a gente vai colocar fogo no bagulho [na escola]. A gente tem que colocar alguma regra aqui porque senão vai pegar fogo mesmo. A gente pensou tipo: “Droga, o que a gente vai fazer?”. Já deu briga porque tinha uns punks, na escola, esses moleques são *tre* [muito] loucos, tinha um pessoal que era “mais quebradinha” mais funkeiro, tinha uns punks e um pessoal que não gostava de estudar, que não queria mais continuar na escola que estava mais pra esse corre assim. O pessoal “mais quebradinha” falou: “Tem que ter postura, pô! Não vai usar droga aqui dentro” E aí os punks: “Isso é moralismo, nós tem que usar”. Eu em choque, foi engraçado essa época, a gente tretando [brigando] por causa disso. A gente falou: “É o seguinte, não adianta proibir, as pessoas vão fazer!”. Aí o que a gente falou foi, **toda a regra que a gente criasse a gente ia se**

respeitar porque senão, não ia adiantar nada. A primeira regra era respeitar a regra que a gente criasse porque se a gente quem estava criando tinha que fazer algum sentido (negrito nosso).

O mesmo estudante relata também um episódio, ocorrido no interior da ocupação, em que os estudantes secundaristas precisaram expulsar alguns estudantes universitários por não respeitarem os acordos e funcionamentos internos.

[...] teve um dia que eles dormiram lá, esse pessoal, eles ficaram jogando *war* a noite inteira. Foram fazer um suco de laranja na cozinha, sujaram tudo e não limparam porque, eles falaram, que não estavam na comissão [da cozinha], eles estavam na comissão de segurança. [...] Quando as meninas acordaram, as que estavam na comissão de cozinha, elas ficaram em choque e chamaram uma assembleia na hora. Assim fora de horário, porque normalmente chamava assembleia colocava no *face*[book], chamaram uma assembleia interna, acordaram todo mundo. Eles estavam dormindo, tinham ficado a noite inteira na segurança, jogando *war* e fazendo suco. Elas pegaram, fizeram assembleia, a gente votou que eles tinham que sair de lá, então a gente ‘expulsou eles’.

De maneira complementar, temos outro trecho da entrevista de RUTH, que comenta sobre o respeito à decisão coletiva como também uma estratégia para evitar a concentração de poder de decisão em algumas poucas pessoas.

[...] entre os alunos, isso é uma coisa que ecoa em outras ocupações e tudo, a gente tinha uma fala que era muito marcante, que era: a assembleia é soberana. [...] o que for deliberado em assembleia, depois de todo mundo votar, depois de todo o mundo mostrar os seus pontos contrários, é a decisão que vai permanecer e não a decisão de uma cúpula de três, cinco pessoas. [...] é importante falar que a gente tentava, em todo o momento, ser o mais horizontal possível, isso era uma grande questão de ordem, da gente ser o mais horizontal possível. Então, quando membros do Centro Paula Souza queriam falar com lideranças, não existia isso, a gente falava assim: não é possível pegar três pessoas a dedo para que depois elas sejam responsabilizadas e fingir que são essas as responsáveis, porque não existia esse tipo de liderança [...].

Além dessa preocupação por uma responsabilização coletiva e uma distribuição de poder decisório igualmente, além dessa preocupação na constituição de um funcionamento relacional mais horizontal e menos hierarquizado, também havia a preocupação em organizar o tempo ocioso e promover outras atividades. Nas escolas ocupadas foram realizadas diversas atividades culturais e formativas, como saraus, exibição de documentários e debates, aulas sobre temas diversos, desde assuntos político-sociais até práticas artesanais. Nesse sentido, TÉO relata: “quando a gente ocupou nos primeiros dias a gente pensou, organizou e de repente a gente falou: “O que a gente vai fazer aqui dentro? Era chato, a gente acordava, não tinha o que fazer [...]”. Então, concomitantemente com essa necessidade por ocupar o tempo, ganha força a interlocução de outras escolas com a comunidades, “[...] aí começaram aqueles

movimentos de ‘doe uma aula’” para as ocupações. Através do Facebook os estudantes foram buscando atividades para serem realizadas nas escolas

[...] Foi pelo Facebook. Muita gente aparecia lá falando que queria doar uma aula [...]. Então, começou esse movimento de doe uma aula, teve adesão mas a gente começou a pensar o que a gente queria porque às vezes a pessoa queria dar uma aula que a gente não estava tão a fim. Então, a gente listou uns assuntos que a gente queria e a gente buscou essas aulas. [...] teve umas [aulas] que a gente pedia muito que eram sobre movimento feminista, sobre movimento negro, sobre cotas raciais, sobre mídia. Tinham muitos Cine debate, porque tinha uma sala com telão. A gente teve Cine debate também, inclusive, o primeiro cine debate que a gente teve, o primeiro documentário que a gente exibiu, foi "A revolta dos pinguins", no segundo dia de ocupação. A gente exibiu documentário “Pixo”, tiveram vários Cines debates na ocupação. [...] A revolução não será televisionada", teve mais um que eu não lembro agora, mas rolaram assim, vários documentários, por isso que seria da hora ter essa fita do Facebook, porque era muita coisa. Tiveram esses debates que a gente acabou pedindo, de feminismo, cotas, essas questões. Pensamos, porque a gente não faz um sarau? Teve a virada das ocupações, então a gente falou: “Vamos fazer um sarau!”, “Vamos chamar mais a comunidade daqui pra escola”. [...] nesse sarau teve batalha, uns grupos foram lá cantar, teve uma roda circular, teve comida.

Além dos aspectos acima mencionados, a estudante ainda comentou sobre a presença do “o pessoal da Biologia [...], da USP, ajudando a fazer horta”, e sobre as batalhas de rap, algo muito mais orgânico aos próprios estudantes da ocupação

Esse pessoal [galera “mais quebradinha”] também fazia umas batalhas de rap lá dentro, era da hora. Até os punks somavam nessa cena [...]. As batalhas foram [algo] meio orgânico. Estava lá a noite, o pessoal começava a batalhar e assim a gente começou. As batalhas já aconteciam num momento de noite quando estava todo mundo na escola [...].

Sobre as atividades culturais e formativas, GUILHERME comenta que “por todos os lugares [...] [as escolas ocupadas] passaram a ter oficinas gigantescas de tudo quanto é tema” e “passaram a ser espaços muito pulsantes”. Ele conta também que o oferecimento de atividades e a interlocução com as escolas era realizado através da internet.

[...] tinha um site, um formulário, [...] que as pessoas se inscreviam para o ministrar e era lotado, infinito. [...] uns tem tendo oficina de agroecologia dentro da escola, de cinema, de documentário, sobre feminismo, [...] discutiram feminismo e diversidade sexual em todos os matizes possíveis [...] uma programação interminável de oficina de tudo quanto é tipo, de absolutamente tudo quanto é tipo. [...] tinha festival para os pais, almoço, virou um negócio assim, muito bonito.

Outro relato, de YASMIN, também menciona uma variedade de atividades, além da prevalência de formações políticas sobre opressões. Outro importante aspecto trazido pela

estudante é a comparação entre a riqueza e a variedade das atividades durante a ocupação e as atividades regulares da escola.

O que a gente conseguiu fazer foi comover outras instituições a virem até nós pra conseguir, a cada dia, colocar uma atividade pra gente fazer e não ficar de pernas pro alto, de assim... de cabeça no mundo da lua. Pra gente ter uma atividade. Então eu lembro que teve um movimento de dança que chegou, de teatro, de dança... então a gente fazia essas atividades na calçada, na rua. [...] outros movimentos também vinham, por exemplo, as meninas do movimento feminista da Unesp vinham até a nossa escola. A gente se reunia na praça, em frente à escola, conversava sobre assuntos do gênero. [...] o pessoal do teatro, vinha, brincava com a gente, apresentava coisas novas para a gente. Então foram movimentos que vieram até nós [...] como eu mencionei antes, tinha um grupo de teatro, tinha um grupo de dança, tinha um grupo que vinha conversar sobre a gente, sobre o movimento negro, né? Movimento feminista. Então eram coisas muito assim, que a gente via aconteceu só do lado de fora mesmo, porque dentro era muito aquela coisa institucionalizada de você vai aprender matemática e você vai aprender português e o restante dos debates a gente mantém vocês fora. E através do Facebook a gente ia conseguindo atrair essa massa que se interessava por uma causa social. Vinham trazer, por exemplo, esse grupo de dança, eu não vou me recordar o nome, mas eles trouxeram além da dança, trouxeram instrumentos para a gente conhecer [...] instrumentos de origem africana, por exemplo. Então a gente aprendia muita coisa. Teve até se eu não me engano, um grupo que ensinou a gente a fazer bordado.

Com esses depoimentos é possível notar que para os estudantes, ao final, as escolas ocupadas puderam ser um espaço formativo muito mais amplo do que as escolas costumam ser. Nas palavras de GUILHERME é possível notar a empolgação e o contraste entre o funcionamento regular da escola e as atividades durante as ocupações: “eram coisas que normalmente não estariam presentes na escola daquela maneira” e ainda, “Eu lembro que eu guardei na cabeça os documentários, eu guardei na cabeça as rodas de feminismo e eu guardei nas cabeça agroecologia [...]”. Dito de outro modo, uma “efervescência política cultural como nunca antes visto”, o que revelou “como as escolas podem ser, se elas, se os alunos tiverem mais participação, elas podem ser ambientes infinitamente mais aproveitados e interessantes”.

Por fim, o último aspecto a ser destacado presente nas falas dos estudantes e relativo à dimensão interna do funcionamento das ocupações é sobre uma nova relação com o espaço escolar. Não no sentido acima já descrito, de cuidado com as escolas e da experiência de atividades diversas e que não costumam ocorrer durante o funcionamento regular da escola, mas no sentido de um maior conhecimento das estruturas da escola. Ao ocupar a escola os estudantes começam a acessar espaços que previamente desconheciam a existência, além de descobrir diversos materiais educacionais inutilizados. TÉO conta que

Uma semana antes de ocupar a escola, teve uma feira de ciências, no [Escola da Entrevistada], pra essa feira de ciências a gente precisava de material para

fazer as coisas. Palito de sorvete, canetinha, cartaz, a gente ia pedir na direção e eles falavam sempre que não tinha. Quando a gente arrombou a direção a gente achou um monte de cartaz, um monte de canetinha, um monte de tinta, isso aconteceu mesmo. A gente ficou em choque, a gente não sabia o que a gente fazia, se a gente metia o loco com aquele material, tipo: “Vamos usar mesmo” ou se a gente usava tudo estrategicamente, se fazia cartaz para ato. No final a gente acabou metendo o loco porque tinha essa demanda de fazer cartaz para ato. Tinha que fazer cartaz para sarau que tinha na ocupação, então, a gente acabou usando tudo mesmo e expondo [a direção].

No mesmo sentido, GUILHERME recorda que houve um escândalo com a diretora de uma escola em que a organização que ele fazia parte tinha mais militantes à frente da ocupação

Eu lembro que a diretora do Gavião Peixoto, ela até foi exonerada, depois, se não me engano, porque descobriram um desvio de coisa dentro da escola. É coisa quebrada, um monte de coisa. [...] eu não lembro direito desse detalhe. Eu lembro que teve todo esse escândalo com a diretora do Gavião Peixoto¹⁰⁰

O mesmo estudante enfatiza a dinâmica de funcionamento interno às ocupações: “[...] era um movimento é [...] que passava muito longe de querer fazer uma desordem”. Era também “[...] estudantes querendo se manter nas suas escolas, revitalizando as suas escolas porque, consertavam coisa, limpava o chão, faziam almoço, descobriram coisas erradas dentro das escolas”. Assim, como pairavam suspeitas das mais diversas sobre os estudantes, havia também a preocupação de interlocução com setores sociais externos ao movimento.

Os estudantes relatam que houve um esforço sistemático em informar à população, no sentido de desmentir alguns boatos ou compreensões equivocadas sobre o movimento. Segundo YASMIN, predominavam compreensões “[...] muito, muito, muito generalizadas e muito estereotipadas [...]”, de que os estudantes estariam “fazendo bagunça” e que “[...] tinham essa ideia de que a gente estava fazendo besteira lá dentro, [...] fazendo festa... [...], tendo relação sexual lá dentro”. Assim, a preocupação com a imagem pública do movimento, o cuidado em informar a população sobre as pautas do movimento e sobre o esmero que estavam tendo com os espaços das escolas ocupadas, pode ser esquematizado em três aspectos ou dimensões: o contato direto dos estudantes com mães, pais ou responsáveis que visitavam as ocupações, preocupados com toda a situação; o apoio recebido pelas mídias e profissionais do jornalismo

¹⁰⁰ A presente pesquisa não encontrou notícias referentes a esse episódio específico. Entretanto, algumas notícias relatam episódios em que estudantes descobrem “milhões” em materiais nunca utilizados e que os estudantes desconheciam a existência. Alguns exemplos das publicações estão disponíveis em: Dalapola (2015); Donato (2016); Pinheiro (2020).

independente e o uso desses canais de comunicação como formar de apresentação e divulgação do movimentos; e, por fim, a relação (mais tensa) com o jornalismo empresarial.

Sobre a relação com os pais, TÉO conta que, enquanto algumas escolas de periferia os momentos iniciais das ocupações foram mais conturbados, na escola dela “[...] teve mais dos pais na hora da entrada, na hora da saída irem lá [...]”. Com isso, os estudantes aproveitaram para “[...] esclarecer o que estava acontecendo, eles não estavam entendendo o que estava acontecendo [...]”. Ele ainda conta que “foi mais suave com os pais”, mas que havia uma disputa com a direção para informá-los adequadamente

Nos primeiros dias a diretoria ficou tentando esclarecer com os pais o que estava acontecendo. A gente pegou e tentava fazer o caminho inverso. Enquanto a direção estava de um lado, a gente estava do outro falando. Eles falavam uma coisa, a pessoa saía andando a gente encontrava ela do outro lado da rua pra falar outra coisa, pra desmentir tudo. Esse foi o trampo no início.

YASMIN também comenta sobre o contato com familiares de estudantes que buscavam saber sobre a situação, ela conta que “tinham pais que vinham pra conversar com a gente, pra ver se estava tudo bem”. Em outro trecho da entrevista da secundarista é possível notar a preocupação em mostrar todo esforço organizativo e atividades formativas desenvolvidas no interior das ocupações:

E aí eu conversei com diversos pais, alguns pais super preocupados. "Nossa, meu filho está aí dentro, ele não quer voltar para casa. O que que vocês estão fazendo aí dentro?". E a gente mostrava até uma listinha de programação e tentava ao máximo acalmar essas pessoas que tinham essa ideia errada.

Além do esforço dos estudantes em dialogar com os pais de outros estudantes, pais que estavam preocupados com a situação, e convencê-los da legitimidade e da seriedade do movimento, no relato dos entrevistados também aparece o conflito com os próprios pais e também a necessidade de os convencer. RUTH conta que inicialmente sinaliza um certo distanciamento, mas quando necessário entrevistou para apoiá-la.

[...] meu pai é advogado. E durante todo o processo de ocupação, ele falava assim: se você tiver algum problema, eu não vou te socorrer. Ele falava esse tipo de fala. “Ó, você vai, isso não vai dar certo”. Ele não é uma pessoa mobilizada politicamente, nem de longe, não é uma pessoa que tem a ver com esquerda, nem de longe. Somos espectros ideológicos muito diferentes e era essa fala. Quando aquilo aconteceu [quando os estudantes foram levados para a delegacia], obviamente ele foi me socorrer.

YASMIN também conta algo semelhante, sobre o desacordo inicial que depois se transforma em apoio. Mais especificamente, em seu relato fica explícito o esforço sistemático

de diálogo com os pais e a comunidade e o quanto isso faz com que gradativamente conquistem suporte para suas iniciativas.

[...] a minha mãe era super contra [...] eu lembro que eu mesma não pude dormir lá na primeira noite. Minha mãe ficou abismada, assim, ela falou que era uma ideia de louco e que a gente estava querendo fazer arruaça. Que lugar de escola era para estudar. [...] E a gente conseguiu, através de um curto tempo até conseguir atrair mais a atenção dos pais. Até os países que eram contra [...]. E a gente tinha estabelecido, por exemplo, na quinta-feira, à noite, às sete horas, a gente vai divulgar para a comunidade volta da escola que a gente vai fazer uma reunião [...] E “coincidentemente” depois ela [a mãe da estudante] acabou cedendo à ideia da ocupação. Ela até apoiava.

O movimento dos secundaristas – empenhado em informar a população sobre suas necessidades, suas demandas e suas ações, além do próprio funcionamento das ocupações e o cuidado dos estudantes com o espaço e a estrutura escolar – encontrou nas chamadas mídias independentes uma importante aliada. Nesse sentido, temos o trecho a seguir, em que RUTH destaca a importância da atuação desses profissionais da cobertura jornalística.

[...] eu queria falar um pouco sobre as mídias independentes. Porque as mídias independentes elas foram essenciais desde o primeiro, desde antes da ocupação existir. Porque foram as mídias independentes que estavam ali junto também documentando tudo que estava acontecendo, como por exemplo, o Jornalistas Livres. Então assim, estavam mesmo! Em ato, levando o gás lacrimogêneo, na organização do dia-a-dia. Eles foram cruciais. Eu falo talvez dessas mídias porque, porque ali dentro da comunicação do Joralete da Etesp, a gente tentava divulgar ao máximo essas coisas e ter essas mídias independentes ao nosso lado foi muito essencial¹⁰¹.

O relato de YASMIN também menciona que a ocupação que fez parte também contou com a presença e cobertura jornalística da TVT¹⁰², para quem a estudante deu entrevista para

¹⁰¹ O trecho citado menciona nominalmente os “Jornalistas Livres” e também mais adiante, o texto apresenta uma polêmica existente internamente ao movimento das ocupações. Segundo o relato de GUILHERME, em um dado momento os estudantes da ocupação em que ele fazia parte começam a debater o caráter “independente” desses jornalistas. A independência era questionada por conta da proximidade de tais jornalistas como o Partido dos Trabalhadores. Para além dessa polêmica, nesse momento, talvez seja interessante sinalizar o caráter contra hegemônico desses jornalistas, no sentido de serem um setor das mídias comunicacionais que não fazem parte de um grande conglomerado empresarial. Isso pode ser ilustrado a partir dos conteúdos presentes na própria página do grupo na internet: “Existimos em contraponto à falsa unidade de pensamento e ação do jornalismo praticado pela mídia tradicional centralizada e centralizadora. Pensamos com nossas próprias cabeças, cada um(a) de nós com sua própria cabeça. Os valores que nos unem são o amor apaixonado pela democracia e a defesa radical dos direitos humanos. [...] nos opomos aos estratégias da tradicional indústria jornalística (multi)nacional, que, antidemocrática por natureza, despreza o espírito jornalístico em favor de mal-disfarçados interesses empresariais e ideológicos, comerciais e privados, corporativos e corporativistas. [...] não agimos orientados por patrão, chefe, editor, marqueteiro ou censor. Somos nossos próprios patrões/patroas, somos nossos próprios empregados. Almejamos viver em liberdade e vivemos na busca incessante por liberdade”. Disponível em <<https://jornalistaslivres.org/>>.

¹⁰² O site da emissora menciona que “Em 23 de agosto de 2010, a TVT entrou no ar” e ainda que são “[...] uma emissora educativa outorgada à Fundação Sociedade Comunicação Cultura e Trabalho, entidade cultural sem fins lucrativos, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e pelo Sindicato dos Bancários e Financeiros de São Paulo, Osasco e Região.”. Disponível em: <<http://www.tvt.org.br/quem-somos/>>.

contar sobre o movimento e suas pautas: “Eu lembro diversas vezes eu ter falado no microfone, dei entrevista até para TVT na época”. O estudante GUILHERME também menciona a presença e apoio da mídia independente. Ao se referir sobre um momento em que diversos artistas organizam um festival de música em apoio aos estudantes, o estudante afirma: “[...] tinha uma cobertura também, disso eu participei, eu dei uma entrevista, eu participei de um quadro, uma entrevista que os veículos alternativos de mídia organizaram [...]”. Assim, além de utilizarem ferramentas e plataformas na internet para dialogar com a comunidade, os estudantes secundaristas também tiveram um importante apoio do jornalismo independente.

Porém, se o jornalismo independente era visto com um apoiador do movimento pelos estudantes, os grandes conglomerados jornalístico-empresariais, as grandes emissoras, já eram vistos com mais desconfiança. GUILHERME relata que na escola em que ocupou “[...] teve uma discussão, se a gente ia chamar só a imprensa alternativa, ou se gente ia chamar a imprensa burguesa [...]”. O depoimento de RUTH, a seguir, também ilustra essa desconfiança

Então, naquele contexto, existia uma tensão que era: a gente vai falar ou não com essas grandes mídias? Por quê? Porque a gente tinha um medo. Vão levar isso para a TV, vão levar isso para os jornais, descaracterizando tudo o que está acontecendo aqui. Talvez aumentando um pouco, contando um conto e aumentando um ponto. Como é que isso vai ser levado? Em alguns pontos, a gente decidiu que não ia falar com eles, em alguns momentos, a gente falou que não, não vamos falar. Em outros [...] a gente resolveu falar. Por quê? No sentido de publicizar o que estava acontecendo. Por que a grande sacada era quem não é visto, não é notado. Se a gente não fosse visto, se a gente não chamasse atenção, a chance de uma violência policial se desenvolvesse era maior. Então era nesse sentido, de conseguir preservar a integridade física de quem estava lá dentro. Não só incomodar. Não só reivindicar. Eu acho que também passa por isso, reivindicar, ganhar força política, ganhar dimensão, mas também no sentido de conter um pouco do nosso próprio medo. Porque à época também, pessoas se envolvem, por exemplo, advogados visitavam a ocupação e ajudavam com tudo isso. Era no sentido de demonstrar que era legítimo. Tanto é que, naquela fala para a Globo, eu falo sobre as precariedades estruturais que a gente tinha, porque era muito latente.

Quando perguntada se haveria, na percepção dela, uma diferença na cobertura da chamada “grande mídia”, ou “imprensa burguesa” e da chamada “mídia independente, a estudante responde

Com certeza. Eu acho que assim, o que que a grande mídia documentava: majoritariamente “invasão, invasão, invasão, invasão, invasão”. Não tinha nem essa diferenciação entre invasão e ocupação, não tinha, não existia essa diferenciação. [...] E também acho que na época se apelava muito para a legalidade: “legalidade, legalidade, legalidade”.

Nesse sentido, a estudante enfatiza essa suposta preocupação das grandes mídias com a legalidade. Como apresentado adiante no item marrom, o processo de desocupação da escola

em questão foi marcado por diversas ilegalidades por parte da ação policial e isso não foi noticiado (ou não recebeu o mesmo destaque do que a “ilegalidade” da ocupação). Além disso, outro problema relativo à cobertura midiática é relatado por TEO, quando menciona que os estudantes tinham uma preocupação e rodiziar as funções para que os estudantes que ocupassem funções de maior visibilidade e maior proximidade com os meios de comunicação não ficassem “marcados”, sob o risco de sofrerem uma maior repressão

[...] Mais, também, por uma questão tática, de não ficar com rostos marcados porque a comissão de segurança acabava ficando muito visada. [...] No sentido de jornalistas que quando ia lá, eram eles. Pessoas que iam fazer entrevistas eram com eles, quem estava fazendo pesquisa na época, era com eles. Isso acabava, pra eles, sendo ruim. Tem gente que olha e tem essa visão: “Nossa, é muito legal porque você vai ter uma notoriedade!”. Mas notoriedade era ruim, eles não queriam ficar sendo vistos assim, por estratégia mesmo de não ficar marcados, porque a repressão no final vai mais pra eles.

Na relação cotidiana dos estudantes das escolas ocupadas com os setores da população exteriores ao movimento, além de esforço de articular a comunicação do movimento com os pais e a comunidade no entorno da escola e com a sociedade em geral, através do jornalismo independente e dos grandes meios empresariais de comunicação, também estavam presentes os esforços na manutenção da ocupação. Nesse sentido, são três os aspectos a serem destacados. O primeiro deles é referente aos relatos que mencionam as disputas jurídicas pelo direito dos secundaristas de realizarem a ocupação de escolas como protesto. O segundo, foi a previsão de realização do SARESP durante o período em que escolas estavam ocupadas. E o terceiro, referente à pressão por desocupação não mais pelas forças repressivas do Estado, mas sim pelo crime organizado.

Os relatos sobre as disputas jurídicas aparecem em dois aspectos: um desconhecimento inicial sobre os processos legais; e um segundo momento de apropriação e aprendizado sobre tais processos. Sobre esses momentos iniciais, temos o relato de GUILHERME.

E nesse momento que a gente estava lá tinham duas escolas ocupadas, era o Fernão e era o Diadema. Na madrugada que eu fiquei lá a gente ficou sabendo que o Salvador Allende, na zona leste, ia ser ocupado, foi a terceira escola ocupada, foi nesta madrugada. [a preocupação] era muito a iminência da reintegração de posse. [...] A gente era todo mundo adolescente, criança, assim, não sabia o que que significava isso. Até que ponto o Choque podia entrar batendo a gente coisa e tal. [...] o que as pessoas queriam fazer [...] era se esconder dentro da escola [...]. Então a gente se escondia para quando o mandado de reintegração chegasse, não vai ter ninguém para receber. Não ia ter como começar a contar contagem regressiva para dar a reintegração. [...] Na época eu já achei que era muito ingênuo.

Esse impasse é resolvido quando os estudantes se informaram a respeito e entenderam melhor sobre como funciona legalmente o procedimento de reintegração de posse e, assim, optaram por receber a notificação judicial. Nesse sentido, GUILHERME relata o empenho em conseguir interlocutores para auxiliar nessa disputa jurídica:

Minha prima era advogada de direitos humanos, eu estava prestando direito na UNESP. Daí eu me disponibilizei a fazer um contato jurídico assim para tentar ajudar. Então eu peguei o contato do CONDEPE, que é o Conselho de Defesa da Pessoa Humana. [...] Tinha um cara lá, advogado, um advogado muito bom, Ariel, que defendeu a gente.

Posteriormente, a justiça suspende os processos de reintegração de posse e isso fortalece estudantes de outras escolas, que passam a ocupar já cientes desses aspectos relativos à esfera jurídica. Assim, TÉO conta que, com apoio dos professores, os estudantes já se preveniram e se organizaram para argumentar juridicamente, caso fosse necessário.

A gente já tinha impresso o documento de um juiz que tinha dado jurisprudência, porque, como foi um tempo depois da ocupação do Fernão, já tinham tentado uma reintegração de posse e já tinha uma liminar que a gente estava sabendo. Os professores falaram também pra gente já imprimir e a gente ocupou com aquele documento no bolso para qualquer coisa.

Ainda sobre a dimensão jurídica, é importante destacar o relato de RUTH. Além da já mencionada insistência dos grandes meios de comunicação com a “legalidade”, ela conta que circulava a concepção equivocada sobre o movimento dos secundaristas de que eles iriam destruir as escolas ocupadas. E, mais do que isso, tentaram acusar os estudantes nesse sentido. O relato dela expressa a preocupação em registrar a situação do prédio, para que pudessem evitar serem acusados de destruir o que já estava destruído, o que garantiu a resposta às falsas acusações.

Tanto é, que o meu intuito de registrar o primeiro dia de ocupação na Etesp, registrar tudo o que estava quebrado, assim, de maçaneta, de porta, de ferrugem, era no sentido disso, de não é ter que lidar com esse tipo de discurso, entendeu? Com esse tipo de alegação. [...] Então era este tipo de preocupação, que inclusive na Etesp a gente fez esses registros e foi depois o que usaram no boletim de ocorrência, foi justamente o que usaram.

Outro aspecto das disputas pela manutenção da ocupação foi o boicote ao SARESP, com realização prevista para o final de novembro. O relato de TÉO indica a tensão decorrente da pressão do poder público pela realização da prova, mesmo em meio ao já avançado processo de ocupação de escolas

[...] qual foi a grande treta no início? O SARESP. A gente podia até ter demorado mais para ocupar, só que ia ter o SARESP e a gente não queria que tivesse. A gente ocupou inclusive no dia que ia ser a prova do SARESP e isso

foi uma treta muito grande porque a gente pensou: Por um lado “vai ser bom porque não vai ter o SARESP, a gente vai conseguir boicotar”, e por outro “vai ser *trash* porque a diretoria vai cair em cima e os alunos vão cair em cima também”. Na primeira assembleia que teve, uma coisa muito discutida foi o SARESP, os alunos achavam que se eles não fizessem o SARESP eles não iam passar de ano. [...] Tinham oferecido um ponto na média pra quem fizesse o SARESP. A gente descobriu que era ilegal o professor fazer isso. [...] Quando a gente descobriu isso, que era ilegal, a gente falou pros alunos. Quando a gente falou que era ilegal dar ponto pelo SARESP isso ajudou, foi mais uma faísca pra ter sido aprovada a continuação da ocupação em 100%, na primeira assembleia. [...] No final a gente sabia que a direção também é refém dessa avaliação, tem um sistema de bonificação, eles acabaram sendo muito capangas do Alckmin.

Por fim, um último aspecto sobre a relação entre as ocupações e a comunidade externa que destacamos é a presença e pressão do crime organizado em algumas situações. TEO conta que

O começo foi meio conturbado. Quer dizer, não foi tão conturbado quanto outras escolas de periferia. Na época teve uma escola, o “João XXIII”. Os moleques chegaram no [Escola da Entrevistada] em choque pedindo pra gente ir pra lá porque o crime organizado estava querendo interferir diretamente na ocupação, eu acho até que eles desocuparam por causa disso

Um relato semelhante também aparece na entrevista de GUILHERME, quando diz se recordar que “[...] tinha escola que o principal problema eram os traficantes, não era a polícia necessariamente”. Assim, a dinâmica cotidiana das ocupações foi marcada tensões internas e externas, além de criativas soluções e importantes aprendizados.

3.5. Violência policial contra os estudantes (Chile)

Pelos relatos dos estudantes é possível afirmar que a violência e a repressão policial, bem como a consequente cobertura midiática, foram elementos determinantes no processo de mobilizações que culminaram nas ocupações das escolas. Inicialmente, eram convocados protestos de rua que, mesmo com a intenção explícita de serem movimentos pacíficos, eram rapidamente “dispersados” mediante o uso da força policial. Felipe Rivera, comentando sobre os colegas envolvidos nos protestos menciona que “Eles não querem ser mais uma geração que sai às ruas para chutar pedras como as anteriores”. Ele comenta ainda que “Eles tinham essa angústia, mas por outro lado tinham medo, tinham muito medo da repressão, do que aconteceria

com eles se ocupassem o colégio, o que aconteceria se saíssem às ruas.” (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁰³)

A cada manifestação que ocorria nas ruas centenas de estudantes foram presos, conforme César Valenzuela relata: “Tivemos várias manifestações com mil pessoas presas em cada uma [...]” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁰⁴). Essa dinâmica de reiterados enfretamentos entre as forças policiais e os estudantes, além de resultar em destruição de propriedade particular e pública, também culminou em agressões de parte a parte¹⁰⁵. Os relatos de dois estudantes de Valdivia, sobre a impressão que tiveram ao chegar em Santiago (local onde a repressão policial era mais frequente), dão a dimensão dos ocorrido. Cristian Riffo conta que foi como “[...] chegar em uma cidade 'bombardeada'... tenho imagens chocantes, os colégios eram verdadeiros bunkers, todas as mesas e cadeiras com as pernas para fora, ocupações muito bem organizadas”. Danila Belmar relata que “[...] parecia uma zona de guerra com cacos de vidro, cheios de pedras, alunos espancados” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁰⁶). Outros estudantes ainda relataram que durante os protestos de rua os policiais faziam comentários desqualificando as pautas e demandas do movimento, tratando o ato político dos secundaristas como se fosse apenas bagunça despropositada. Karina Delfino comenta:

No começo, quando íamos para as manifestações e havia confusão, como mil presos, os *carabineros* me diziam, na rua, que os alunos só estavam fazendo bagunça, me diziam 'vá para o colégio ou parem de fazer estragos'. Então, os meios de comunicação mostravam o estrago, o povo via vandalismo. Começamos a ocupar os colégios e eles passaram a priorizar as entrevistas com os próprios estudantes, os objetivos que estávamos buscando, os lemas das ocupações, e a percepção do povo também mudou. Eles já não falavam 'vá para o colégio' mas 'continuem, espero que consigam', coisas assim. Então, mudou tanto nos meios de comunicação quanto no que as pessoas pensavam, porque aí tudo ficou mais claro (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁰⁷).

¹⁰³ No original: “Ellos no quieren ser otra generación que salga las calles a patear piedras como son las pasadas”; “Tenían esa angustia, pero también por otro lado tenían miedo, tenían mucho miedo a la represión, a qué les iba a pasar si se tomaban el colegio, qué iba a pasar si salían a la calle.”

¹⁰⁴ No original: “Habíamos tenido varias manifestaciones con mil detenidos cada una [...]”.

¹⁰⁵ Importante enfatizar que essa “agressão mútua” não se deu em condições de igualdade. Havia uma significativa desproporção entre as forças policiais, treinadas e fortemente equipada com aparados repressivos e os estudantes secundaristas que nem a maioria haviam alcançado, portanto, ainda adolescentes.

¹⁰⁶ No original: “[...] llegar a una ciudad 'bombardeada'... tengo imágenes impactantes, los colegios eran verdaderos bunkers, todas las mesas y sillas con las patas para afuera, tomas muy bien organizadas”; “[...] parecía zona de guerra con vidrios quebrados, llenos de piedras, alumnos apaleados”

¹⁰⁷ No original: “Al principio cuando salíamos a las marchas y quedaba la embarrada, como mil detenidos, los carabineros, a mí en la calle me decían que los estudiantes estaban puro leseando, me decían, anda al colegio o déjense de hacer destrozos. Entonces, los medios de comunicación mostraban los destrozos, la gente veía vandalismo. Nos empezamos a tomar los colegios y empezaron a privilegiar la entrevista a los mismos estudiantes, los objetivos que nosotros nos estábamos planteando, las consignas que tenían las tomas, y la percepción de la gente también cambió. A mí ya no me decían anda al colegio, sino que sigan, ojalá que lo consigam, puras cosas así, entonces, cambió tanto en medios de comunicación como lo que pensaba la gente, porque ahí quedó todo más claro”

A transformação nessa dinâmica, de repressão e enfrentamentos, ocorre a partir do momento em que alguns jornalistas são violentamente agredidos pelas forças policiais enquanto realizavam a cobertura das manifestações estudantis. Isso fez com que os meios televisivos começassem a destacar os excessos da repressão policial. Concomitantemente, também começam a circular imagens dos estudantes sendo duramente agredido pelos policiais. Isso produziu tamanha comoção que a própria presidenta Bachelet foi à público, condenou a ação policial e destituiu o comandante dos “*carabineros*”¹⁰⁸. Em entrevista ao *The Clinic Online* (2011, tradução nossa¹⁰⁹) alguns anos após os atos, Julio Isamit comenta, respondendo à indagação de como eles considerava que Bachelet havia tratado os estudantes: “[...] o governo da Bachelet deu muitos sinais errados. Eu lembro que houve um protesto em que parece que eles exageraram um pouco e a reação da Bachelet foi demitir o comandante dos *carabineros* que estava no comando”. Sobre essa situação, Victor Órdenes contou de

Toda a efervescência social que havia, todo o auge que teve na imprensa, o que também é um fator importantíssimo. A isso também se soma o fato de que a imprensa, por se ver agredida, — seus cinegrafistas foram agredidos pelos *carabineros* — deu uma abordagem que fez com que toda a sociedade repudiasse o procedimento policial. Chegaram até cartas internacionais dando apoio ao movimento, repudiando o comportamento [dos *carabineros*] e talvez chamando a atenção do governo de certa forma (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹¹⁰).

Há, nesse mesmo sentido, também um relato de Maximiliano Mellado, lembrando que “[...] a imagem de um *carabiniro* puxando uma garota pelo cabelo durante a manifestação de rua e jogando-a de volta ao mundo, assim como a de um jornalista da Bio-Bio sendo espancado, no chão, por um grupo de *carabineros* das Forças Especiais” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹¹¹).

Em meio a toda essa situação os estudantes decidem se mobilizar no interior das escolas. O objetivo com essa estratégia foi de buscar dar maior visibilidade às demandas estudantis do

¹⁰⁸ No início dos protestos secundaristas em 2006 a atuação do ministro da educação Martín Zilic foi de condenar a violência dos protestos, propondo a realização de uma comissão de pais, professores e alunos dos estabelecimentos que não estivessem ligados aos atos de violência SERÓN, 2008, p.69)

¹⁰⁹ No original: “[...] el gobierno de Bachelet dio muchas señales equívocas. Yo me acuerdo que hubo una protesta en que parece que se les pasó un poco la mano y Bachelet reaccionó destituyendo al comandante de carabineros que estaba a cargo”.

¹¹⁰ No original: “Toda la efervescencia social que había, todo el auge que tuvo en la prensa, que también es un factor importantísimo, y también a esto se suma un factor en que la prensa, por verse agredida, sus camarógrafos que fueron agredidos por Carabineros, le dio un enfoque de tal manera que toda la sociedad repudió el proceder policial, incluso llegaron cartas internacionales brindando apoyo al movimiento, repudiando los actos y quizás llamando la atención de cierta manera al gobierno”.

¹¹¹ No original: “[...] la imagen de un carabiniro que tira del pelo a una niña durante la marcha y la bota, dio la vuelta al mundo, igual que la de un periodista de la Bio- Bio que es golpeado en el suelo por un grupo de carabineros de fuerzas especiales”

que aos atos de violência, que sempre recebiam maior destaque na cobertura televisiva. Além disso, foi também a forma que encontraram para ter um maior controle sobre o movimento, o que nas ruas era absolutamente inviável¹¹². Nesse sentido ainda, os estudantes também buscaram fazer das escolas ocupadas um espaço de debate e formação (como já mencionado anteriormente). Sobre a repressão policial e a decisão de ocupar escolas, Maximiliano Mellado diz

Quando você assina um papel pedindo autorização para uma manifestação de rua até a Intendência, eles fazem você assinar um documento que diz que você garante que não haverá violência nas ruas, ou seja, que você garante a tranquilidade, e isso é algo que você nunca pode garantir. Não dava para fazer as manifestações, por exemplo, aqui no liceu Manuel Barros Borgoño (em Santiago Sur). Você saía de manhã e não conseguia nem chegar à Plaza Almagro, porque eles dispersavam todos imediatamente para não chegar na Alameda [principal avenida de Santiago do Chile]. Então, foi aí que começou a surgir a ideia de 'o que podemos fazer, ocupemos os colégios' (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹¹³)

Houve também menção à pressão por desmobilização, ao final do movimento também. Entretanto, a pesquisa não conseguiu encontrar relatos mais concretos dessas ameaças sofridas. Ainda assim, merecem destaque algumas falas. A primeira, de Maximiliano Mellado: “E é também nesse período que começam as ameaças mais fortes, que se não saíssemos, vai acontecer isso... As reuniões eram bastante tensas nessa época” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹¹⁴). A segunda fala de destaque é a de Maria Jesus Sanhueza, em entrevista

¹¹² Existe no Chile um decreto do período da ditadura Pinochet que regulamenta as condições para a manifestação em local público, conforme explicitado a seguir, em trecho extraído do documento de título “La violencia policial en Chile”, da campanha “Alto Ahí!: Basta de Violencia Policial”, envolvendo algumas organizações não governamentais e outras pessoas ligada à defesa e promoção dos direitos humanos no Chile:

Bajo el régimen militar, sin embargo, se dictó el Decreto Supremo N° 1.086 (D.O. 16 septiembre de 1983) que regula las condiciones para el ejercicio del derecho de reunión. En virtud de este Decreto Supremo las personas que quieran realizar manifestaciones en lugares de uso público deben presentar una solicitud de autorización a la Intendencia Regional respectiva individualizando un responsable, especificando el recorrido a seguir, señalando el objetivo de la manifestación, quienes harán uso de la palabra, el lugar en que ésta acabará y el número aproximado de asistentes.

Tradução nossa: “No regime militar, porém, foi estabelecido o Decreto Supremo nº 1.086 (D.O. de 16 de setembro de 1983) que regulamenta as condições para o exercício do direito de reunião. Por força deste Decreto Supremo, as pessoas que pretendam realizar manifestações em locais de uso público devem apresentar um pedido de autorização à respectiva Intendência Regional identificando um responsável, especificando o percurso que será seguido, indicando o objetivo da manifestação, as pessoas que farão o uso da palavra, o local onde terminará e o número aproximado de participantes”

¹¹³ No original: “Cuando tú firmas un papel pidiendo autorización para una marcha a la Intendencia, ellos te hacen firmar un documento que dice que tú aseguras que no hay violencia en las calles, o sea, que aseguras la tranquilidad, y eso tú nunca lo vas a poder asegurar. No se podían hacer las marchas, por ejemplo, acá el liceo Manuel Barros Borgoño (en Santiago Sur) en las mañanas tú salías y no alcanzabas a llegar ni siquiera a la Plaza Almagro, porque te dispersaban inmediatamente para no llegar a la Alameda. Entonces, ahí empezó a surgir la idea de qué podemos hacer, tomémonos los colégios”.

¹¹⁴ No original: “Y es también en ese período en que empiezan las amenazas más fuertes que si no nos bajamos va a pasar esto... Y las reuniones eran bastante tensas en ese momento”

posterior, cerca de dois anos após as ocupações de 2006. Ainda que não se referindo diretamente aos acontecimentos de 2006, se referindo à situação do movimento estudantil à época da entrevista, afirma que “Há menos manifestações de rua, as ocupações foram diminuídas com socos e porradas: no "Aplica" (Liceo de Aplicación) e no Amunátegui foram desalojados 7 vezes” (CATALÁN, 2008, tradução nossa¹¹⁵).

3.6. Violência policial contra os estudantes (Brasil)

Nas entrevistas com os estudantes também aparecem testemunhos sobre a violência e perseguição sofrida, sendo os principais relatos relacionados à truculência da ação policial. Além disso, também existem relatos de violência da própria administração escolar contra os estudantes das ocupações. Nesse mesmo sentido, o âmbito jurídico também foi utilizado como elemento de perseguição e repressão, sobretudo após todo o processo de ocupação das escolas, quando diversas pessoas tiveram que responder individual e legalmente pelos atos coletivos das manifestações.

A truculência policial aparece de diversas formas, através de provocações e ameaças aos estudantes durante os atos e manifestações de rua e nos momentos iniciais das ocupações, em que os policiais cercaram as primeiras escolas ocupadas, através do uso indiscriminado de armamento menos letal durante as manifestações de rua. Aparece também através de relatos de flagrante descumprimento das leis. O relato de GUILHERME ilustra situações de provocações e ameaças:

Eu lembro que nas horas que eu fiquei no Fernão tinha um clima de muita tensão com a polícia. A gente estava literalmente sitiado. E eu lembro que tinha algumas provocações da polícia. [...] eu lembro que tinha alguma intimidação. [...] às vezes um ou outro [policial] virava e xingava, debochava. Eu me considero afeminado e, na época, fazia questão de expressar bastante isso. Eu me senti assim, não sei, não lembro assim da minha cabeça, mas eu tenho esse sentimento em algum lugar na minha cabeça é que me senti zombado. E tiveram outros [...], teve um menino que eu lembro que ele estava meio que de vigia na escola, na hora da madrugada que eu acabei não dormindo aquela noite, que ele falou que ele foi ameaçado por um policial, contou que o policial falou que sabia onde ele morava, tal e tal e tal, coisa assim...

Em outro momento, o mesmo estudante relata as situações de repressão nas manifestações de rua:

¹¹⁵ No original: “Hay menos marchas, se bajaron las tomas de golpe y porrazo: al “Aplica” (Liceo de Aplicación) y al Amunátegui los desalojaron 7 veces”.

[...] eu lembro que teve uma manifestação de rua que teve, saiu de frente da Etesp, [que fica] de frente pra um comando geral da polícia militar. Foi um bombardeio, assim como eu nunca vi na vida. E essa manifestação ficou muito famosa porque [foi] lá da avenida Tiradentes, a manifestação foi empurrada até quase o Anhangabaú e depois entrou para dentro da 25 de Março. E esse foi um dia que ficou famoso porque muita gente foi presa [...]

A secundarista RUTH conta de uma certa “naturalização” dessa dinâmica da repressão policial nas manifestações de rua, além de práticas de intimidação. Importante destacar nesse trecho também a violência como elemento recorrente e intencional por parte dos policiais:

Mas aí entra no que é um pouco sobre relação com a polícia. [...] Foi complicada, violenta. Eu acho que assim. Traumatizante, talvez, de ser resumido. Tudo começa por que, daquilo que eu já falei, desde o início, a regra era a repressão dos atos. Então, assim, sempre muita correria, sempre muita bomba de gás. É sempre, sempre, sempre assim. Essa era a regra e isso é uma coisa que já existia lá, desde do movimento que posse livre, se a gente for pegar um pouco antes, que foi algo muito grande em São Paulo também, inclusive em 2015. E aí eu acho interessante a gente uma fala que era dita pelos policiais, nos atos, porque eles não chegavam só no final para dispersar. Eles acompanhavam o ato assim, [...] a polícia fica acompanhando o ato. Os policiais que chegavam perto para querer saber, para querer entender o que eles falavam, era: “A gente tá aqui pra cumprir uma ordem, no momento que ligarem pra gente, a gente vai cumprir essa ordem”. Então, o quanto que isso não era, não era feito, de uma forma hierarquizada, a crítica, truculenta e com a intenção de ser assim. Eu acho interessante falar que foram inúmeras as vezes dentro da Etec Santa Ifigênia que policiais, totalmente equipados, adentraram na ocupação. Inclusive tem uma foto de que eles fazem um paredão, os alunos todos ao redor. Então, em vários momentos isso aconteceu.

No relato de TÉO fica explícita a reiterada violência sofrida pelos estudantes: “A relação com a polícia era bem tensa. A gente ia pro ato, apanhava, e voltava pra escola, era basicamente isso”. O estudante também relata alguns episódios de ameaça da polícia e o quanto isso deixou marcas:

[...] a gente ficava em choque porque a noite a comissão de segurança não queria dormir, a gente via eles pulando o muro da escola. Eles pulavam e ficavam dentro de uma parte que tem um bosque dentro da escola, dentro desse bosque. A segurança tinha que ficar lá dentro do bosque só que do outro lado [do portão trancado]. [...] a gente era seguido quando saía da ocupação por um carro preto que a gente não sabia quem era. A gente achava que era alguém amigo da diretora, mas era sempre um cara num carro preto que seguia a gente. [...] No dia que caiu a reorganização [...] teve um ato na Alvarenga, ali perto do metrô Butantã e o cara desse carro preto estava lá fardado. A gente descobriu que essa pressão toda era da Polícia. [...] ao mesmo tempo tinha repressão e a gente queria ir embora. A gente ficava perto do hospital universitário, toda hora que passava uma ambulância a gente ficava em choque, era tipo medo, depois a gente diferenciou ambulância de viatura, ficou mais suave.

O mesmo estudante relata também a arbitrariedade da conduta policial

A relação com a polícia era muito complicada [...] O pessoal secundarista estava na Roosevelt, tem uma base [policial] lá, mas ao mesmo tempo é um lugar muito suave de encontros. Conhecia todo mundo, os policiais lá conheciam até pelo nome. [um dos policiais] falou: “Oh, hoje vocês vão ser detidos”. Pessoal falou: “A gente está aqui de boa”. Eles [os estudantes] foram subir a Consolação e foram detidos, do nada. Era desse jeito.

No caso da ocupação em que YASMIN participou, em uma escola no interior do estado, a relação com a polícia foi mais tranquila. Era constante a presença policial, mas em nenhum momento agrediram os estudantes.

[...] como eu tinha falado para você, teve a presença, assim, assídua da polícia. Mas não houve nenhuma agressão, como houve na capital, que eu ouvi que teve muita coisa. Na nossa escola, propriamente falando, não teve porque a gente soube respeitar o espaço deles, e eles, conseqüentemente ali, com o intermédio de outras pessoas também souberam respeitar o nosso espaço.

Pelo depoimento não fica explícito quem foram as pessoas que intermediaram a relação dos estudantes com os policiais, mas em diversos momentos da entrevista a estudante menciona a proximidade e apoio dos professores, além do apoio de movimentos de trabalhadores organizados (sindicatos e militantes de partidos de esquerda). A mesma estudante, porém, relata a existência da repressão policial em outra escola da cidade, em uma região mais periférica: “mas, em outra escola, aqui também de Bauru, que fica localizada num bairro chamado Jaraguá, teve uma repressão policial”, “teve gás lacrimogêneo”. Na suposição da estudante, essa diferença no tratamento tenha sido “por conta mais do preconceito de onde a escola está localizada”, já que ela está “localizada um pouco perto de pontos de tráfico de droga”.

Outro gravíssimo episódio de violência policial contra os estudantes foi o relatado por RUTH, no processo de desocupação de sua escola. Antes, porém, de tal é relato, é importante destacar a conduta da direção da escola, logo no primeiro dia de ocupação. A estudante relata que aquela ocupação havia sido realizada após decisão dos secundaristas em assembleia, ao final de um dos atos de rua. Nesse sentido, os estudantes não haviam se preparado para previamente passar a noite na escola.

No fim de um dos atos, o fim era previsto para a ETEC Santa Ifigênia [...]. Então, na época era assim, tinham duas opções [...]. As duas opções eram, ou o ato acaba aqui e a gente dispersa. Já fizemos a nossa mobilização, ou a gente vai entrar no prédio público? Então era isso. Pelo calor do momento, pela exclusividade, por tudo, a segunda opção foi a escolhida. [...] importante falar que, naquela noite, naquela primeira noite, estava muito frio e ninguém se preparou, ninguém estava indo para o acampamento no Centro Paula Souza. [...] Não foi uma coisa assim engendrada, eu acho que é essa a palavra, não foi uma coisa engendrada. Foi uma coisa que aconteceu, então acho que também é importante falar que a gente tentava, em todo o momento, ser o mais horizontal possível, isso era uma grande questão de ordem, da gente ser o mais

horizontal possível. Então [...] naquela primeira noite, como ninguém havia se preparado para isso, estava muito frio. E qual que era a tática deles daquela noite? Colocar o ar-condicionado em temperaturas assim que era quase uma violência psicológica aquele início, então luzes sempre muito fortes assim.

Então, pelo relato, os estudantes fizeram a manifestação de rua e gostariam de ser ouvidos por uma das dirigentes do Centro Paula Souza. Como não haviam conseguido decidiram naquele momento ocupar. É importante destacar esse momento inicial dessa ocupação por que sinaliza a demanda por diálogo e também o modo como foram tratados, assim que ocuparam a escola. Isso tem relação direta com a forma com que a escola foi desocupada. Como apresentado no trecho a seguir, na avaliação dos estudantes a ocupação estava insustentável, o que fez com que decidissem se reunir com a direção, apresentar as demandas e desocupar a escola. Na manhã em que estava prevista a referida reunião a polícia apareceu e realizou a desocupação, sob o acompanhamento da direção da escola. O relato a seguir é um pouco mais extenso que os demais, mas é importante que seja reproduzido na íntegra, dada a gravidade dos fatos descritos

[...] no dia que a PM invadiu o colégio, eles receberam um, eles deram um "bom dia". Era, era bem cedo. A gente tinha naquele dia uma reunião marcada com a coordenação. É. naquele dia. E, ao que tudo indica, eles já sabiam dessa retirada da PM. Só que eles não nos avisaram. [...] a coordenação sabia, mas eles não nos avisaram. E aí eles receberam com um bom dia, "muito efusivo", que foram cacetetes, principalmente nos meninos que estavam dormindo. E, quando eu fui acordada, a minha primeira reação, assim eu olho para trás, um [policia] já falou assim: "que ingenuidade", um PM ali todo equipado. E eu falei assim para ele: "não, mas a gente tem uma reunião agora, às 10 horas, com a coordenação". [...] Eles fizeram com que a gente fosse em fila indiana, com a cabeça baixa, até um dos ônibus da Polícia Militar. E o mais interessante é que [alguns] professores e membros da coordenação da direção [...] estavam escondidos atrás das árvores, vendo que estava acontecendo [...] então aquilo foi muito marcante, porque quem prestou queixa foi o próprio diretor da escola. [...] Isso que é algo assim, que inclusive uma das professoras era uma professora muito querida para mim, muito querida para mim, e ela ficava de cabeça baixa. Eles ficavam de cabeça baixa o tempo inteiro, sem falar com a gente uma palavra, como se nós fossemos bandidos, criminosos. E não era isso! [...] A gente ficou, como era muito de manhã e a gente foi levado, ressalvo, sem mandado de segurança, sem membros do Ministério Público, sem membros do conselho tutelar. A gente ficou é num corredor super estreito. Eles dividiram os meninos das meninas. Então os meninos foram para uma sala e as meninas ficavam naquele corredor super estreito, e aí eu acho que tem uma coisa que eu acho muito importante falar, que pra mim talvez tenha uma das coisas mais traumatizantes daquele dia: eu pedi para ir ao banheiro, que estava muito apertada. Eu queria ir ao banheiro. E aí, quando eu fui levada para uma policial feminina, logicamente, ela pediu para eu abrir a porta, ela abrir a porta do banheiro, então deixei a porta aberta enquanto eu urinava. E ela foi para cima de mim. E eu comecei a gritar muito, muito, muito, muito, muito, muito. Ela foi para cima de mim e no meu entendimento, para mim aquilo era: ela vai querer deslegitimar qualquer coisa, porque o que que eles

queriam alegar; que a gente tinha droga, que a gente tinha alguma coisa desse tipo e não existia isso. Então, eu já tinha... num ato de acabar com a sua privacidade, acabar com a sua intimidade, eu já tinha deixado a porta do banheiro aberta. No momento de nervosismo, no momento em que você não sabe o que vai acontecer, entendeu? É, eu estava muito nervosa aquele dia. E aí ela foi pra cima de mim e eu comecei a gritar, gritar, gritar. E foi justamente essa professora que foi, que entrou no banheiro para entender o que estava acontecendo. Então, é esse tipo de irrazoabilidade, e aqui a gente está falando de pessoas de um colégio majoritariamente ocupado por pessoas de classe média. Então eu não tenho a pretensão de afirmar que esse é o tipo de violência policial que acomete as periferias, não é. Lá é muito pior lá, é muito pior. Então, ali eu percebi claramente que existia uma tentativa de responsabilização e de intimidação por coisas que não foram feitas. Então, talvez, para mim essa foi uma experiência muito traumatizante. E naquele dia, a coisa demorou muito, a gente foi sair à tarde. Isso é [...] fomos emboscados, no meio, no início da manhã e a gente foi sair só de tarde. Então assim, eu acho que a gente estava construindo algo muito legítimo. Então, esse tipo de violência, esse tipo de truculência com pessoas que estavam preocupadas de fato por melhorias [...] A presença da polícia não para por aí. Mesmo após a desocupação, os policiais ficavam na entrada do colégio. Então, essa mesma policial que me emboscou no banheiro, era policial que ficava na entrada. Uma das policiais que ficava na entrada, todos os dias, do colégio. Então você imagina o que que é? Que violento é, para mim era muito violento. Porque você, a partir de então, você tinha que entrar na faculdade, no colégio, só com uma carteirinha e assinar todos os dias, ou seja, ela podia ver o meu CPF, ela podia ver o meu nome completo, ela tinha acesso aos meus dados. Isso era muito violador e era uma das coisas que a gente pedia encarecidamente que, pelo menos, que a direção trocasse os policiais que estavam ali. Porque o batalhão da polícia fica em frente a Etesp. Então policial tinha de monte, era só trocar. E vale falar que assim, tal qual assim como ela está aqui na Santa Ifigênia, os polícias estavam ali outras vezes, armados e tudo isso, então ficaram fazendo ronda, por exemplo, ronda dentro do colégio. Como é um colégio muito grande, ficavam com o carro da PM fazendo ronda. Era muito complicado assim.

Além da truculência e das arbitrariedades cometidas pela repressão policial, como expresso nos relatos acima, outro importante componente no contexto das ocupações de escolas pelos estudantes secundarista foi a posterior perseguição, através do aparato jurídico, como indicado abaixo, por Téo:

Processaram cinco alunos, eu sou um desses cinco estudantes que está sendo processado, a gente não ficou sabendo desses processos. Tiveram uns depoimentos, o pessoal foi intimado, teve umas intimações, parecia que tinha encerrado, mas em 2019 veio uma intimação pra ir direto no Fórum sem falar com o delegado, era esse processo, a gente acabou assinando um acordo. Na verdade, eu fiz dezoito anos dois dias antes da ocupação. A gente ocupou 22 de novembro de 2015, eu fiz dezoito no dia 20 de novembro, então, eu tinha dezoito, eu tinha dezoito o processo inteiro. [...] Acho que no final... bom, quer dizer, no final não ficou tudo bem, porque eu ainda estou com uma dívida de três mil reais [...] para pagar, mas eu vou dar um jeito. [...] Quando esse inquérito, no final, que era pra nós cinco, que a gente não sabia. Acabou sendo intimado estudantes que nem eram tão ativos na ocupação assim [...]. A gente acabou assinando um acordo falando que ia pagar, mas a gente vai tentar

revogar esse acordo porque a gente tem um inquérito que a gente não sabia nem que tinha, a gente ficou muito em choque. Quando a gente foi lá acabou assinando, mas depois a gente viu que não devia ter feito isso, a gente foi no fórum ficou com o advogado plantonista do fórum que também não soube orientar. Agora a gente está com um advogado mais certo.

Assim, através do relato acima exposto é possível perceber a violência e a arbitrariedade policial, além da perseguição jurídica aos manifestantes. Cabe destacar ainda, através da fala de TÉO, que os estudantes foram desestimulados a denunciar a violência que sofreram: “[...] a gente mesmo foi orientado na Corregedoria a não denunciar” e “alguns estudantes quando iam lá na Corregedoria denunciar ouviam: ‘Meu, não denuncia porque não compensa o transtorno’”.

Por fim, talvez o trecho melhor sintetize toda a problemática é o da entrevista do estudante TÉO, quando ele diz

Teve uma vez que a gente foi para a delegacia e o delegado falou para o policial: “Que esses meninos estão fazendo aqui? Tira esses meninos daqui, eu não aguento mais.” E aí o policial falou assim: “Ah, mas tem que trazer”. E aí o delegado falou: “Eu não quero mais saber deles aqui, não sei porque eles estão aqui, tira esses meninos daqui.” E a gente pensava tipo: “Mano, porque a gente tá aqui também? O que tá acontecendo?”. Teve um dia que a gente estava conversando, e a gente falou: “Mano, **o que a gente estava conversando com o delegado era o que a gente devia estar conversando com a diretora**”. A diretora não perguntava porque a gente estava lá, o que a gente estava fazendo, não fazia essas perguntas, [não] tinha essa conversa. Onde a gente tinha essa conversa: “O que está acontecendo? O que vocês estão fazendo?” era na delegacia e não na direção, totalmente avesso do que deveria ser (negrito nosso).

3.7. Formação política e disputas (Chile)

A dimensão relativa à formação política dos secundaristas durante o processo de ocupação das escolas e as disputas internas do movimento pode ser sistematizada em 3 aspectos: a constituição de uma unidade em meio à diversidade, a capacidade do movimento de conseguir construir demandas comuns ao conjunto dos estudantes, mesmo havendo uma diversidade de posições do espectro político dentro do movimento; a permanente (e crescente) tensão entre os apoios recebidos de setores e organizações externos ao movimento e a tentativa de influência e determinação externa sobre os rumos da mobilização secundarista; e as divergências que se acentuaram à medida em que o movimento ganhou força e recebeu respostas do governo, sobretudo a partir da proposta da constituição do Conselho Assessor Presidencial para a Qualidade da Educação.

A diversidade de posições políticas foi uma das marcas presentes nesse movimento que culminou no processo das ocupações de escolas. Havia, em termos mais gerais, tanto a participação de estudantes de esquerda quanto a participação de estudantes de direita. Também existiam secundaristas com experiência prévia de organização e participação política. Alguns tiveram experiências anteriores como militantes no movimento estudantil e nas mobilizações que ocorrem em Santiago no ano anterior (em 2005), outros também tiveram experiência como membro de organizações políticas mais tradicionais, como os partidos ou seus setores de juventude. Cabe assinalar, entretanto, que apesar dessa diversidade de posições havia o predomínio da esquerda, seja a partir de movimentos organizados, ou estudantes autônomos. Cristian Pérez recorda que “Alguns tinham tendências políticas de esquerda, outros de centro-direita [...] (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹¹⁶). A partir de Verdugo (2016, tradução nossa¹¹⁷), temos também o depoimento de Maximiliano Mellado em mesmo sentido: " havia mais pluralismo naquela época. Se você olhar para a nossa liderança, tinha de tudo. César era de esquerda, um militante ativo do Partido Socialista, e Julio (Isamit) era de direita”.

Germán Westhoff enfatiza o predomínio da esquerda no movimento e afirma que “Em geral, o movimento secundarista, pelo menos na minha impressão, sempre esteve ligado à esquerda, e essa era a mensagem que eles sempre quiseram passar também” (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹¹⁸).

Apesar das divergências de posição política e diferenças na experiência de participação política, o movimento construiu pontos comuns. César Valenzuela relata que os estudantes tinham a compreensão da “a força que nos dava estar unidos sob uma única organização (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹¹⁹). Maria Jesús Sanhueza, em entrevista para a BBC (2006, tradução nossa¹²⁰) durante o processo de ocupação de escolas, contou que naquele ano “[...] diferentes organizações estudantis tiveram a vontade política de trabalhar em conjunto” e “Pela primeira vez, todos os líderes se reuniram em uma grande assembléia” e que foi crucial. Assim, o principal e mais evidente ponto em comum construído entre os estudantes foi a exigência por melhorias na educação, expressa tanto em questões mais imediatas e próximas das experiências cotidianas no processo de escolarização, através de pedidos por reformas nas

¹¹⁶ No original: “Algunos tenían sus tendencias políticas de izquierda, otros de centro derecha [...]”.

¹¹⁷ No original: “había más pluralismo en esa época. Si miras nuestra dirigencia había de todo. César era del sector de izquierda, militante activo del Partido Socialista y Julio (Isamit) de derecha”.

¹¹⁸ No original: “En general el movimiento secundario, al menos mi impresión, siempre ha estado ligado a la izquierda, y ese era el mensaje que también querían entregar siempre”

¹¹⁹ No original: “la fuerza que nos daba el estar todos unidos bajo una sola organización”

¹²⁰ No original: “[...] distintas organizaciones estudiantiles tuvieron la voluntad política para trabajar en conjunto”; “Por primera vez todos los referentes se aunaron en una gran asamblea”.

estruturas de diversas escolas, como também através de um clamor por transformações nas políticas educacionais. Em entrevista 10 anos após ocupações de 2006, temos o depoimento de Maximiliano Mellado: “Concordamos com pessoas que pensavam radicalmente diferente, mas havia um consenso: tínhamos que jogar pela qualidade da educação” (VERDUGO, 2016, tradução nossa¹²¹).

Outro ponto de convergência e unidade construído no movimento foi a busca por reconhecimento da legitimidade da participação política dos secundaristas, isto é, que as vozes, opiniões e necessidades dessa fração da população, desse setor do movimento estudantil, fossem levadas em consideração a partir das suas próprias elaborações, ou seja, pudessem ser considerados como componentes constitutivos no debate público, sem a necessidade intermediários falando por eles. María Huerta expressa esses aspectos no trecho abaixo

Achamos que é imprescindível que a voz dos estudantes secundaristas seja ouvida através de nós mesmos e não através de intermediários alheios ao movimento dos secundaristas. Queremos que os outros ouçam ao vivo e a cores o que pensamos. Esta é a principal razão pela qual participamos do Conselho Assessor para a Qualidade da Educação (apud GARCÍA-HUIDOBRO, 2007, p.5, tradução nossa¹²²).

À medida que as manifestações e protestos avançavam, os estudantes e suas reivindicações também foram ganhando força e apoio, tanto da população em geral, como também dos setores organizados, como partidos, sindicatos e movimento estudantil universitário. María Jesús Sanhueza conta do apoio que receberam dos “[...] profissionais da saúde, funcionários públicos, professores” (BBC, 2006, tradução nossa¹²³).

Ao mesmo tempo que a aproximação e apoio desses setores fortaleciam as posições dos secundaristas, também produziam incômodo no interior do movimento. Muitos sentiam e denunciavam um certo oportunismo e relataram que as entidades se aproximavam dos estudantes para tentar influenciar e determinar os rumos e decisões do movimento, fazendo valer seus próprios interesses em detrimento dos interesses dos estudantes. O interesse dessas entidades era sentido como algo estranho ao movimento. María Jesús Sanhueza, recordando sobre a presença de grupos políticos, conta que

¹²¹ No original “Nos pusimos de acuerdo personas que pensábamos radicalmente distinto, pero había un consenso: nos teníamos que jugar por la calidad de la educación”.

¹²² No original: “Pensamos que es imprescindible que la voz de los estudiantes secundarios se haga escuchar a través de nosotros mismos y no a través de intermediarios ajenos al movimiento de los secundarios. Queremos que los demás escuchen en vivo y en directo lo que pensamos. Esta es la principal razón del por qué participamos en el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación”.

¹²³ No original: “trabajadores de la salud, los funcionarios públicos, los profesores”.

(Em relação às influências políticas na Assembleia) tinha a *Concertación* e a esquerda. Germán (Westhoff, dirigente do Instituto Nacional) era a única pessoa militante de um partido de direita. A *Concertación* era minoria e a esquerda era maioria, mas, obviamente, como no resto do país, está dividida em diferentes agentes, a Jota [Juventude Comunista do Chile], os outros grupos independentes... (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹²⁴).

Karina Delfino relata que as diversas organizações e partidos apoiaram o movimento, e que tinham legitimidade ao fazê-lo, uma vez que encontravam nos estudantes posições em comum. Ou seja, a secundarista enfatiza que esses setores também compunham a comunidade escolar.

Nosso apelo foi para a sociedade em geral e não para grupos políticos, não foi para o Partido Comunista, nem para o Partido Humanista, mas eles nos apoiaram como movimentos sociais que têm filhos estudando ou pessoas que participam dessa educação e que poderiam se manifestar contra ela e poderiam expressar sua opinião (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹²⁵).

Em contrapartida, Daniela Estrada reclama da excessiva participação dos partidos e pondera que se tivesse ocorrido um menor envolvimento dos partidos teria sido mais vantajoso ao movimento. Em seu entendimento, esse envolvimento de outros movimentos e partidos com os estudantes, foi um erro de responsabilidade de ambos. E, ainda que o movimento tenha crescido, as ideias e posições dos estudantes começaram a se diluir. Abaixo a fala da estudante:

Os partidos se meteram muito, isso foi um grande erro da Assembleia, mas não foi um erro dos jovens, foi de todos. Acho que se os partidos políticos não tivessem se envolvido tanto, não tinha 'cagado' a Assembleia. Muitas pessoas de fora que não tinham nada a ver com isso começaram a se meter. Por exemplo, tudo começou como um movimento secundarista e eles começaram a receber ajuda de universitários. Bacana receber apoio de outros grupos, de sindicatos, mas de repente eles começaram a se envolver, se meter, se meter, meter a colher, queriam opinar e dar ideias. Uma coisa é que eles queiram nos apoiar. Uma coisa é que eles queiram nos apoiar e outra é que eles queiram que suas ideias sejam cumpridas. Começou a crescer, mas ao mesmo tempo a diluir (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹²⁶).

¹²⁴ No original: “(En cuanto a influencias políticas en la Asamblea) estaba la Concertación y la izquierda. Germán (Westhoff, dirigente del Instituto Nacional) era la única persona militante de un partido de derecha. La Concertación era minoritaria, y la izquierda mayoritaria, pero obviamente, como en el resto del país, se divide en distintos actores, la Jota [Juventudes Comunistas do Chile], los otros grupos, independientes...”

¹²⁵ No original: “Nuestro llamado fue a la sociedad en general y no a grupos políticos, no fue al Partido Comunista, ni al Partido Humanista, sino que ellos nos apoyaron a nosotros como movimientos sociales que tienen hijos estudiando o gente que participa de esta educación y que se pudiera manifestar en contra de ella y pudieran manifestar su opinión”

¹²⁶ No original: “Los partidos se metieron mucho, ese fue un gran error de la asamblea, pero no fue un error de los chiquillos fue de todos, yo creo que si los partidos políticos no se hubiesen metido tanto, la asamblea no hubiese cagado. Es que se empezaron a meter muchas personas de afuera que no tenían nada que ver. Por ejemplo, partió como movimiento secundario y empezaron a recibir ayuda de universitarios y bacán, recibir en apoyo de otros grupos, de sindicatos, pero de repente se empezaron a meter, a meter a meter, a meter la cuchara, que querían opinar y dar ideas. Una cosa es que nos quieran apoyar. Una cosa es que nos quieran apoyar y otra cosa es que quieran que sus ideas se cumplan. Empezó a crecer pero a la vez a diluirse”.

Existem também os relatos das tensões e divergência que foram se criando entre o movimento dos secundaristas e outras organizações político-partidárias. Nesse sentido, Juan Carlos Herrera reclama que “Tanto a direita, como a *Concertación* e até o PC, diziam 'vamos deixar isso de lado e sentar para conversar’” (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹²⁷). Complementarmente, Víctor Órdenes destaca:

Algo que é muito importante esclarecer é que todos os partidos, em determinado momento, desde os de extrema direita até os de mais esquerda, como o PC, o PS, todos os partidos disseram 'não' às ocupações. Diziam para acabar com as ocupações e todos os dirigentes, os representantes ou os participantes do movimento souberam dizer 'não', souberam colocar o movimento acima dos partidos (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹²⁸).

Cristian Riffo também conta do cuidado e preocupação que os estudantes tinham com a aproximação de políticos ao movimento, “Nós nos reunimos com o deputado Alfonso De Urresti, mas também tínhamos consciência de que tínhamos que deixar os políticos um pouco à margem, ou seja, não pegar nenhuma 'cor' política e nisso fomos bastante prudentes e cautelosos (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹²⁹).

Importante destacar que não se trata de uma simples oposição entres aqueles que seriam “de dentro” do movimento (os estudantes secundaristas mobilizados) e aqueles que seriam “de fora” (organizações que apoiaram e tinha interesses específicos com o desenrolar da mobilização estudantil). Como dito acima, muitos estudantes, sobretudo os que ocuparam função de maior visibilidade, como *voceros*, possuíam uma prévia experiência de militância em outras organizações políticas que não apenas o movimento estudantil secundarista. Assim, as disputas políticas não eram apenas com os rumos da sociedade, através das determinações das políticas educacionais, mas a disputa também era interna, com os rumos do próprio movimento.

Além do desgaste do movimento pela mobilização sustentada por tanto tempo sob condições precárias à que estavam submetidos durante processo de ocupação das escolas, a própria resposta do governo contribuiu para a acentuação das diferenças políticas internas. Frente à proposta da criação do Conselho Assessor, alguns acharam que era preciso radicalizar a acirrar a mobilização sendo mais intransigentes para ter mais força política, recusando a

¹²⁷ No original: “Tanto desde la derecha, como desde la *Concertación* e incluso del PC se decía dejémoslo hasta aquí y sentémonos a conversar”.

¹²⁸ No original: “Algo que sí es muy importante aclarar es que todos los partidos en cierto momento, de todos los partidos, desde los de extrema derecha hasta los de más izquierda, como el PC, el PS, de todos los partidos se dijo no a las tomas, se dijo, bajen las tomas y todos los dirigentes, los representantes o los participantes del movimiento, supieron decir no, supieron decir el movimiento por sobre los partidos”.

¹²⁹ No original: “Nosotros acá nos reunimos con el diputado Alfonso De Urresti, pero también éramos conscientes que a los políticos teníamos que dejarlos un poco al margen, es decir no agarrar ningún color político y en eso fuimos bastante prudentes y cautelosos”.

compor o conselho se os estudantes não fossem maioria. Outros entendiam que era preciso também ceder e buscar alguma composição. Interessante que uma estudante expressa que nesse momento havia uma falta de clareza e consenso sobre o que aceitar e o que recusar. Com relação a este último aspecto, temos o depoimento de Karina Delfino

Acho que o grande problema foi que nunca tivemos certeza de até onde iríamos chegar. Quando você se senta em uma mesa de negociação, você tem que ter clareza sobre o que é o 100%, mas você tem que negociar, então, você tem que ter clareza sobre até onde vamos negociar... Nunca tivemos essa clareza, pelo menos, pelo que eu me lembro, nunca tivemos essa clareza. Talvez algumas pessoas tinham isso claro, mas como movimento em geral, não. Acho que isso foi um problema grave (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹³⁰).

Julio Isamit recorda, em entrevista 5 anos após os acontecimentos em questão, que uma das dificuldades enfrentadas pelos secundaristas do movimento “era que cada dirigente tinha soluções diferentes” e, ainda que houvesse consenso com relação a demanda por melhoria da educação, “discordamos radicalmente sobre os meios para chegar lá” (THE CLINIC ONLINE, 2011, tradução nossa¹³¹). Um relato que explicita em elementos concretos o que relata Julio é o depoimento de César Valenzuela

O calibre das demandas também era diferente. Por exemplo, eles [outros setores e lideranças do movimento] acreditavam que a PSU tinha que ser gratuita para todos e nós [setor do movimento do qual César fazia parte] que deveria ser gratuita só para os que necessitavam. Nós olhávamos do ponto de vista do Estado, que não pode se responsabilizar pela educação de todos, mas eles argumentavam que a educação era um direito e que era para todos (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹³²).

Além dessas divergências de posicionamento que foram se aprofundando à medida que o processo se desenvolvia, há também relatos de que alguns estudantes começaram a receber um tratamento distinto e mesmo passaram ser preteridos na construção das pautas e nas tomadas de decisão. Nas palavras de María José Soto

...nos sentimos discriminados e rejeitados pelos outros liceus, assim como pelo Salesiano que não fez nada. Mas mesmo assim nos sentíamos orgulhosos

¹³⁰ No original: “Yo creo que el gran problema fue que nosotros nunca tuvimos claro hasta dónde íbamos a llegar. Cuando tú te sientas a una mesa de negociación, tienes que tener claro cuál es el 100%, pero tienes que transar, entonces, hay que tener claro hasta dónde vamos a transar... Nunca lo tuvimos claro, o por lo menos que yo me acuerde no lo tuvimos claro. A lo mejor ciertas personas sí lo tenían claro, pero como movimiento en general, no. Yo creo que eso fue un grave problema”.

¹³¹ No original: “fue que cada dirigente tenía distintas soluciones”; “los medios para llegar a eso discrepamos radicalmente”.

¹³² No original: “El calibre de las demandas también era distinto. La PSU por ejemplo ellos [outros setores e lideranças do movimento] creían que tenía que ser gratis para todos y nosotros [setor do movimento que César fazia parte] que debía serlo sólo para los que lo necesitaran. Nosotros lo mirábamos desde el punto de vista del Estado, que no puede hacerse cargo de la educación de todos, pero ellos ponían el argumento de que la educación era un derecho y que era para todos”.

de ter sido o primeiro liceu ocupado em Valdivia... Além disso, nós que saímos começamos a ser excluídos, ficamos em segundo plano (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹³³).

Outro depoimento, de Cristian Riffo, ilustra as diferenças no tratamento recebido:

... eles nos deram uma sala para as regiões, que não tinha cadeiras nem mesas, então, tivemos que sentar no chão. Enquanto os de Santiago estavam em um auditório super confortável tomando café. São sinais que se lê. Embora eles tivessem iniciado o tema, agora, ele era nacional (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹³⁴).

Concomitantemente, há o relato da tentativa dos estudantes de Santiago fazerem prevalecer suas posições frente às outras regiões do país. Nesse sentido, Esteban Blanche denuncia que

Nas Assembleias Nacionais, na hora das votações, surgiu um sentimento regionalista muito forte, porque os de Santiago sempre quiseram fazer seu voto valer mais. Aludiam ao fato de serem 60% do total de estudantes do país, o que é verdade, mas não podiam valer mais que as doze regiões, não era proporcional (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹³⁵).

Após os elementos acima indicados, cabe destacarmos ainda que a proposta de criação do Conselho Assessor feita pelo governo acabou tendo apoio popular, apesar não ter sido bem recebida pelos estudantes. Ocorreu então uma mudança, a população que antes apoiava os secundaristas passou a pressioná-los para que aceitassem a proposta em questão, encaminhando a situação do conflito para uma resolução. Nessas circunstâncias diversos estudantes denunciaram que as lideranças (os *voceros*) estavam mais preocupados com seus próprios interesses políticos do que em representar o conjunto dos estudantes e das decisões deliberadas coletivamente. Marianne von Bernhardt relata que alguns estudantes começaram “[...] a brigar [...] para ser, para aparecer, ficou de lado que éramos um movimento, que éramos uma unidade, porque éramos mesmo uma unidade, mas o ego de algumas pessoas infla muito” (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹³⁶). Nesse sentido, algumas das lideranças estudantis são

¹³³ No original: “...nos sentíamos discriminados y rechazados por los otros liceos, como por el Salesiano que no hicieron nada. Pero igual nos sentíamos orgullosos de haber sido el primer liceo en toma en Valdivia... Además nosotros que partimos comenzamos a quedar excluidos, quedamos en segundo plano”

¹³⁴ No original: “... nos pasaron una sala para las regiones, que no tenía ni sillas, ni mesas, así que nos tuvimos que sentar en el suelo. Mientras que los de Santiago estaban en un auditorio súper cómodos tomando cafecito. Son signos que uno va leyendo, si bien ellos habían comenzado el tema, ahora era nacional”.

¹³⁵ No original: “En las asambleas nacionales, en el momento de las votaciones, surgía un sentimiento regionalista muy fuerte, porque los de Santiago siempre querían hacer valer más su voto. Aludían a que eran el 60% del total de estudiantes del país, que es cierto, pero no podían valer más que doce regiones, no correspondía”.

¹³⁶ No original: “[...] a pelear [...] por estar, por figurar, se dejó de lado que éramos un movimiento, que éramos una unidad, porque en verdad éramos una unidad, pero hay algunos que el ego sube mucho”.

mencionadas nominalmente. González e colaboradores (2008, tradução nossa¹³⁷) trazem a fala anônima de um(a) estudante “Eles (César Valenzuela e Karina Delfino) estão com a vida ganha, com certeza daqui a pouco vão aparecer como candidatos a deputados... imagina? Mais um deputado opressor!” Outra liderança mencionada nominalmente é Maria Jesús Sanhueza. A partir de Serón e Rojas (2008, tradução nossa¹³⁸) temos o relato Juan Carlos Herrera: “Para um esquerdista louco que quer mudar o sistema, ver-se lutando contra uma lei constitucional eleva seu ego, foi o que aconteceu com a María Jesús”. Os autores supracitados também trazem um longo relato de outro estudante, Cristian Riffo, sobre a atuação de Maria Jesús Sanhueza

Durante a reunião, revisamos todos os documentos com o ministro e seus assessores. Zilic tinha uma disposição muito boa, sempre aberto ao diálogo. Estávamos vendo os avanços alcançados, orçamentos, enfim... até que María Jesús levantou e passou falando baixinho com todos os dirigentes, dizendo 'antes que acabe, vamos embora'. E assim foi, antes que o ministro terminasse de falar, Joshu [apelido de Maria Jesús Sanhueza] se levantou e disse 'tudo o que você nos propõe não nos interessa, não aprovamos', e todos a seguiram e foram embora. Eu apoiava o movimento, mas acho que é preciso ter respeito, fui o último a levantar da mesa, agradeci e fui embora. Ali foi aparecendo a intenção de certos dirigentes que acreditavam ter todo o poder nas mãos e foram arrogantes e ficaram obcecados pelo assunto (SERÓN e ROJAS, 2008, tradução nossa¹³⁹).

É nessa situação também que muitos dos *voceros*, por discordarem das decisões emanadas das assembleias, começam a abandonar ou serem destituídos da função de representante. Cristian Riffo, recordando-se de sua segunda visita à Santiago, próximo ao momento final das mobilizações, conta que “[...] já tinham saído César Valenzuela e vários outros” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁴⁰). Nas palavras do próprio César Valenzuela “[...] chegou um momento em que a Assembleia não me representava mais, nem eu a representava, então, era um absurdo (continuar como porta-voz)” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁴¹). Outros colegas do movimento secundarista elogiaram a atuação de César

¹³⁷ No original: “Ellos (César Valenzuela, Karina Delfino) tienen la carrera corrida, seguro que en un tiempo más van a aparecer de candidatos a diputados...¿se imaginan?¿un diputado opresor más!”.

¹³⁸ No original: “Para un loco de izquierda que quiere cambiar el sistema verse peleando una ley constitucional le levanta el ego, cosa que le ocurrió a la María Jesús”.

¹³⁹ No original: “Durante toda la reunión revisamos todos los documentos con el ministro y sus asesores. Zilic tuvo una muy buena disposición, siempre abierto al diálogo. Íbamos viendo los avances que se habían logrado, presupuestos, en fin, hasta que la María Jesús se para y pasa hablando despacito con todos los dirigentes diciendo ‘antes que termine nos vamos’. Y así fue, antes de que terminara de hablar el ministro, la Joshu [apelido de Maria Jesús Sanhueza] se paró y dijo ‘todo lo que nos propone no nos interesa, no lo aprobamos’, y todos la siguieron y salieron. Yo apoyaba el movimiento, pero creo que hay que tener respeto, fui el último en pararme de la mesa, agradeci y me fui. Ahí se fue mostrando la hilacha de ciertos dirigentes que creían que tenían todo el poder en sus manos y fueron arrogantes y se obsesionaron con el tema”.

¹⁴⁰ No original: “[...] ya se había bajado César Valenzuela y varios más”.

¹⁴¹ No original: “[...] llegó un momento en que a mí la asamblea ya no me representaba, ni yo tampoco a ella, entonces era absurdo (continuar en la vocería)”.

Valenzuela, como a estudante Daniela Belmar, que afirmou categoricamente: “[...] Há definitivamente um antes e um depois no movimento com a saída de César Valenzuela” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁴²). O estudante Diego Guerra, se referindo ao papel desempenhado por alguns representantes, afirma que “[...] César e Karina saíram e eles eram os únicos que faziam bem o trabalho, a Jochu [Maria Jesús Sanhueza] e o 'Comandante Conejo' [Juan Carlos Herrera] desde o início se enrolavam sozinhos para falar. Falam, falam e não dizem nada” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁴³).

Cabe destacar ainda, que alguns relatos indicam que houve também um esforço regionalizado pela desmobilização dos estudantes. Alguns governos locais propuseram melhorias aos estudantes, exigindo como contrapartida o encerramento das ocupações, como relata Esteban Blanche

Houve pressão dos governos regionais, bem como do Ministério e dos partidos políticos. Por exemplo, quando estávamos mobilizados há mais de três semanas, conversei com um estudante de Punta Arenas que me disse que a SEREMI de Educação lhes ofereceu novas infraestruturas em troca do fim das mobilizações. Foi uma pressão administrativa, que também foi vivida aqui. Fizeram reuniões no [departamento] provincial de educação com os responsáveis para que acabássemos com as ocupações, mas eles não deram atenção (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁴⁴).

Por fim, o cansaço e desgaste dos estudantes, o início da copa do mundo e a pressão da opinião pública e do poder público levaram os estudantes a encerrar as ocupações. Nesse sentido, os meios de comunicação tiveram um papel importante na constituição da opinião pública. Daniela Belmar afirma que a partir do momento em que César Valenzuela deixa a função de porta-voz do movimento os meios de comunicação “só mostram as desordens das assembleias, que sempre existiram e que não era nada negativo” e que “Se, no começo, eles nos levantaram, depois, eles nos jogaram no chão (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁴⁵).

¹⁴² No original: “[...] Definitivamente hay un antes y un después en el movimiento con la salida de César Valenzuela”.

¹⁴³ No original: “[...] César y Karina renunciaron, y eran los únicos que lo hacían bien, la Jochu [Maria Jesús Sanhueza] y el 'Comandante Conejo' [Juan Carlos Herrera,] de partida se enredan solos para hablar, hablan hablan y no dicen nada”.

¹⁴⁴ No original: “Se recibieron presiones desde los gobiernos regionales, como del ministerio y de los partidos políticos. Por ejemplo, cuando llevábamos más de tres semanas en movilización me tocó conversar con una estudiante de Punta Arenas que me contó que el seremi de Educación les realizó ofrecimientos de nueva infraestructura a cambio de terminar las movilizaciones. Era una presión administrativa, que acá también se vivió. Hacían reuniones en la provincial de educación con los apoderados para que dejáramos las tomas, pero ellos no hicieron caso

¹⁴⁵ No original: “no hacen más que mostrar los desórdenes de las asambleas, que siempre existieron y que no era nada negativo”; “Si primero nos levantaron, después no botaron al suelo”

3.8. Formação política e disputas (Brasil)

Com relação à formação política e as disputas internas ao movimento, a principal característica foi a afirmação de independência. Havia uma permanente tensão no diálogo com pessoas de organizações externas ao movimento, sempre uma preocupação e desconfiança que essas organizações pudessem se aproveitar da visibilidade e conquistas dos estudantes para se autopromover e conduzir os rumos das manifestações. Assim, foi uma preocupação central para os jovens que ocuparam as escolas marcar sua autonomia frente a outros movimentos e organizações, inclusive aquelas representativas do movimento estudantil secundarista. Concomitantemente, houve também o reconhecimento dos apoios recebidos, bem como a importância da experiência formativa no diálogo com vários setores sociais organizados na luta com as opressões, principalmente os movimentos de mulheres, movimentos de negras e negros e os movimentos ligados à luta LGBTQIAP+. Nesse sentido, outro importante elemento presente foi a atuação de professores, ao proporcionar em sala debates sobre as políticas educacionais, além de apoiar a iniciativa dos estudantes, tendo cuidado de manter um certo distanciamento, respeitando a autonomia dos estudantes.

Sobre a o contato do movimento de ocupação de escolas com outros movimentos sociais organizados, mesmo que entidades representativas de estudantes, GUILHERME enfatiza que “[...] havia uma questão de afirmar uma independência [...]”, o que revela uma falta de legitimidade dessas entidades. Nesse sentido, TÉO conta que

Em 2015 teve o CONUBES que normalmente é para eleger a direção da UBES, nitidamente. A UBES em 2015 foi em algumas escolas que estavam ocupadas, ao invés de fazer propaganda contra a realização, no meio de tudo isso. Não sei se já tinha escola ocupada, mas a reorganização já tinha sido anunciada, isso é um fato. A tática deles, aí que entra a questão: foram, visitaram escolas, para levar os alunos para o CONUBES [...]. Isso é muito *trash*, teve uma escola em Santo André que a UBES assinou um documento com o prefeito falando que os estudantes iam desocupar. A relação era bem tensa porque feria muito a orientação de autonomia que a gente tinha, eu acho bem tenso.

O relato explicita o distanciamento da entidade com as necessidades dos estudantes, além da tentativa de ocupar junto ao poder público um papel de protagonismo e direção do movimento, acabando por representar mais os interesses da direção da entidade do que do conjunto dos estudantes mobilizados. GUILHERME conta que

[...] é uma coisa muito sintomática que no dia que começou a onda de ocupações estava começando Congresso da UBES, o Congresso é da União Brasileira de Estudantes Secundaristas. Inclusive eu era um militante, acho que eu meio indisciplinado na época, eu não fui para esse Congresso. Não quis

ir e fui um dos poucos secundaristas que sobrou em São Paulo [...]. Mas eu acho que isso é um pouco sintomático [...] a UBES, eu acho que ela era tão desvinculada do que era um movimento mais real, assim, que ia surgir de luta secundarista em muito tempo, que o Congresso estava marcado, era duas coisas completamente diferentes. Então eu acho que isso denota um pouco disso. Enquanto as juventudes organizadas, fora eu e mais [...] o pessoal do PSTU que não construía a UBES, a gente estava em São Paulo quando começou, a turma estava em Goiânia participando do Congresso.

Assim como havia um desgaste das entidades, por conta do distanciamento da realidade e necessidade dos estudantes, havia também um desgaste com relação aos partidos de esquerda, que costumam ser mais próximos dos movimentos sociais e ter setores de juventude que se organizam para participar das entidades desses movimentos. O relato de RUTH ilustra o sentimento e posição dos estudantes quanto à essa dinâmica, atribuindo em partes à tendência de desgaste dos partidos desde 2013 e em partes à disputa por direção e protagonismo no movimento.

Uma das coisas muito presentes à época era o fato de que a gente, assim como um todo, não queria que bandeiras de partidos fossem levantadas. Porque desde então, agora talvez mais ou na mesma intensidade, já existia uma grande deslegitimação das pautas que eram reivindicadas por partidos. Como os partidos não tinham ajudado a construir nada do que estava acontecendo ali, a gente não viu porque, agora, no meio da coisa querer tomar o protagonismo dos alunos. É aqui que vai minha crítica também à UNE. Porque **uma coisa é você prestar apoio, outra coisa é você querer gerir e tomar o protagonismo de algo que você não construiu**. Tem uma coisa muito emblemática, para dar um exemplo, na Etesp, isso antes mesmo das ocupações, membros da UNE se reuniram, assim, aleatoriamente, sem falar com Grêmios, sem falar com nada e saíram distribuindo o recado na escola, sendo que a gente nem conhecia essas pessoas. Depois eles ficavam falando que o mérito da UNE era a carteirinha. [...] Então eu acho que **naquela época tinha essa preocupação com os partidos, de que nenhum partido viesse a tomar frente e querer gerir**, porque a gente sabia que isso ia deslegitimar as pautas que eram legítimas e fidedignas. Mas a gente também sabia que outras associações dos estudantes, muita gente, inclusive de um movimento universitário, ia querer alguma coisa com aquilo, algum benefício pessoal com aquilo (negritos nosso).

Apesar das tensões com a disputa pelo protagonismo do movimento, a estudante reconhece a importância da participação de tais setores, reconhece a importância do apoio recebido e também destaca a variedade de posições políticas presentes no movimento.

[...] dentro da Etesp existiam, sim, pessoas que eram de partidos à esquerda, principalmente do PSOL e do PSTU. Naquele ano, pra ser sincera, já não existia mais tanta gente do PSTU. Mas assim, existia, mas não era a maioria. Eu digo até que para que isso não seja o foco todo o relato, porque era uma coisa realmente, era minoria, e não foi por causa dos partidos, muito menos pela cartilha dos partidos ou pela movimentação dos partidos que a gente construiu nada lá dentro, nem de movimento feminista. [...] **É claro que a gente, como um todo, tem que agradecer a participação dessas pessoas**

que eram organizadas, não tem nenhum problema ser organizado, mas o meu intuito é dizer que não foi por causa deles exclusivamente que coisa se desenvolveu. Na Êtesp, então, nominalmente a gente pode falar do PSTU e do PSOL, que eram, inclusive, até rivais lá dentro. E bom, tinha assim muita gente anarquista, principalmente alunos que eram muito inspirados no movimento zapatista no México. E comunistas também, só progressistas [...]. Também tinha gente que não era organizada. [...] acho que é importante falar que tinha de tudo. Eu acho que foi uma mistura. Sem brincadeira, assim, era todo mundo muito novo. Então, apesar de ser uma escola com [tradição de] formação política e tudo, nem todo mundo sabia em que espectro se concentrava [...] Naquela época eu tinha gente organizada, mas também tinha gente que não era organizada, por exemplo, eu não era organizada, não era ligada a nenhum partido. Também não sou, atualmente. **Mas eu acho que foi muito importante. Então não quero diminuir o papel dessas pessoas, desses movimentos** (negritos nosso).

No relato de YASMIN, aparece uma situação muito mais tranquila, sem essas disputas internas ao movimento. Entretanto, aparece algo comum ao que RUTH chamou de “[...] grande deslegitimação das pautas que eram reivindicadas por partidos”. YASMIN conta da importância do apoio recebido da CUT, mas destaca que em alguns momentos isso serviu para atacar e deslegitimar a iniciativa dos estudantes.

Mas em questão certa rivalidade [disputa interna pela direção do movimento], pelo menos na minha escola, não teve. Aliás, a CUT foi a única organização que ajudou a gente. Ninguém mais se voluntariou [...]. [...] a CUT ela ajudou muito a gente a ganhar visibilidade. E é mais... é uma organização dos trabalhadores mesmo, fortíssima aqui em Bauru, aliás. O pessoal tem bastante preconceito com ela, porque o pessoal tem esse imaginário de que tem partido. Quando viram que a CUT estava apoiando a gente, aí falaram “Ah, sabia que era um movimento de esquerda”, “Sabia que era a CUT que tinha puxado isso”, “Ai, o PT isso...”. Aí começou uma algazarra falando que era obra até do PT.

Então, YASMIN afirma que na experiência em que participou não houve disputas por tomar dos estudantes autônomos o protagonismo do processo. E, como já indicado em momento anteriores do texto, os estudantes conseguiram conquistar o apoio popular e a legitimidade de suas demandas, inclusive como demandas independentes e próprias. Outro importante aspecto presente das disputas políticas internas ao movimento aparece quando GUILHERME afirma que “[...] a direção do movimento era autonomista [...]” e essa era uma tendência que “[...] estava na moda [...]”, por conta “[...] do fôlego, que foi o junho de 2013”. Assim, o estudante afirma

[...] a direção do movimento era autonomista, não digo nem anarquista, que eu acho que tem uma diferença. Eu acho que não necessariamente elas eram anarquistas. Elas eram contra organizações, não viam necessidade. [...]. É a distinção que eu faço entre autonomismo e anarquismo. Nenhuma distinção embasada, muito teoricamente, talvez tenha pessoas que falem melhor sobre isso. Agora, até onde eu me entendo, anarquismo é um projeto estratégico que

nem o socialismo. Então, ele pressupõe um objetivo de... uma sociedade sem estado e tem toda uma teoria por, em torno disso. Não nem necessariamente é contra organizações. A estratégia é o anarquista, daí tem experiência anarquistas que já fizeram parte de governo, confirma os indicados e vida que segue. Autonomismo, eu acho que não necessariamente tem essa estratégia é... autonomismo eu acho que ele se baseia em incentivar uma atuação como o próprio nome diz, autônoma, então desvinculada de entidades coletivas, sejam elas coletivos de juventude, sejam elas centros acadêmicos, sejam elas sindicatos, sejam elas partidos políticos. Então, [...] eu não sei te dizer se a maioria das pessoas que era vanguarda do movimento elas eram anarquistas, se elas querem uma sociedade sem estado, isso aí eu não perguntei para elas. Tem muitos que depois ficam postando foto do Lula, tal, então eu acho que elas não têm muito problema com um estado. Agora, o que tinha era um sentimento muito grande contra organizações. Então o que eu acho que denota o autonomismo é incentivar que não tivesse uma vinculação com coletivos, qualquer coisa nessa linha.

Nesse mesmo sentido, TEO relata que houve um momento em que os estudantes tinham “uma aversão à organização”, justamente por conta das disputas por protagonismo, ferindo a independência do movimento. Ele conta ainda que foi entender melhor sobre as organizações no ensino superior

Quando entrei na Universidade que eu descobri que não sabia o que era uma organização. Eu falei: "Mano, eu participei de um puta movimento, de um bagulho trash que mudou a minha vida nitidamente", mas eu não sabia a diferença entre uma entidade, um partido e uma organização de base. Eu cheguei na UNESP e achava que a UJC e a UNE eram a mesma coisa. Hoje em dia a linha que eu defendo é muito parecida. Eu fui entender isso depois mas eu descobri, por exemplo, que existe uma tendência estudantil. Eu não milito organizada mas eu tenho muita afinidade em Marília com a Resistência Popular, que é uma organização de tendência. Eu participei da construção em Marília, da outra campanha, que é uma iniciativa zapatista para fazer trabalho de base durante as eleições, a outra campanha tem uma organização, é uma campanha, mas a gente tinha reuniões, tinha princípios, a gente defendia uma linha que não acompanhava tanto o movimento estudantil mas era majoritariamente ocupada por estudantes para fazer essa campanha na cidade. **Tudo pra mim ficou meio confuso porque não era como se na ocupação fosse tudo uma bagunça, mas ao mesmo tempo toda a nossa tática foi acontecendo muito na prática, eu aprendi muito** (negrito nosso).

O trecho em destaque acima ilustra o ponto central da questão: além de um certo desconhecimento dos estudantes sobre as organizações, o contato prático durante o processo das ocupações foi marcado por essa disputa por protagonismo e direção do movimento e, vale retomar, o já mencionado desgaste na imagem dos partidos, que vinha das experiências de 2013. Ao mesmo tempo, que esse estudante afirma a recusa das organizações, também faz um importante resgate do processo que culmina nas ocupações, enfatizando o caráter organizado de iniciativas anarquistas

[...] ficou essa disputa de narrativa. Na minha visão isso é como se fosse apagar a história. O Mal-Educado construiu uma história desde 2009, tinha o GAS, que era o Grupo Autônomo Secundarista antes, nasceu de uma luta antiautoritária, ele se envolveu nos atos de 2013, inclusive, o grupo que traduziu [a cartilha sobre como ocupar uma escola] saiu de marcha do Movimento Passe Livre que também é um movimento que prega ação direta, autoridade, autonomia dos movimentos. Eu acho que o Mal-Educado cumpriu muito mais o trabalho de base no sentido de “troca” do que essas entidades. Também existe essa interrogação: “O que a gente considera trabalho de base?”. Na época a gente viu que não fazia sentido o CONUBES para gente. Esse panfleto de “Como se ocupar uma escola”, também foi distribuído em 2014 e não teve ocupação em 2014 porque não fazia sentido. Então, o Mal-Educado não tem que levar o crédito pelas ocupações como essas entidades têm dito. A narrativa das entidades estudantis era justamente essa: “Eu que dei o estopim, é pra isso que serve a entidade, para tentar centralizar” e na verdade, não é isso. Eu acredito que isso acontece muito mais como uma troca. O Mal-Educado surgiu como um jornal. Buscava registrar a luta dos estudantes secundaristas. [...] a poligremia era a forma como o Mal-Educado tentava se organizar no início, um diálogo entre os grêmios das escolas. No início era formado pelas escolas particulares, ETECs, depois pelas escolas públicas, isso desde 2009. Eles fazem uma autocrítica falando que no final a poligremia serviu para articulação, mas em algum momento esses grêmios acabaram desempenhando um papel de criar grêmios nas escolas, justamente essa crítica que eles mesmo fazem. Tinha fóruns da poligremia. As escolas desse movimento, algumas em 2015 acabaram sendo ocupadas. Eles fazem a autocrítica no sentido de dizer que não deu certo eles tentarem virar um Coletivo que monta grêmios nas escolas, que ajuda as escolas a montarem grêmios porque às vezes não faz sentido aquela escola ter grêmio estudantil, às vezes faz mais sentido ter mobilização com organizações que já existem, eu enxergo mais ou menos por esse lado. O trabalho de base que o Mal-Educado fez, não só o Mal-Educado, mas essa corrente de base, de militantes autônomos, independentes, que tentaram respeitar a autonomia dos secundaristas na época, tiveram essa sensibilidade de entender o que era necessário e o que fazia sentido pra gente.

Assim, mais uma vez, temos o relato de que as trocas de experiências e apoios recebidos foram de significativa importância e que a preocupação ou desconforto dos estudantes, era com as entidades que buscavam tomar a frente do movimento. GUILHERME, enquanto estudante organizado previamente ao momento das ocupações de escola e crítico do autonomismo, também reconhece suas conquistas e importância para o funcionamento do processo: “acho que o autonomismo nesse movimento teve méritos porque, apesar das suas contradições, das suas debilidades, conseguiu conduzir bem o movimento” e ainda “acho que o autonomismo cumpriu um papel, tipo foi um mérito do autonomismo ter tido uma criatividade que talvez até organizações políticas não tivessem àquela altura, para conduzir essa efervescência toda”. Mesmo tendo discordância políticas, o estudante reconhece os acertos: “[...] tenho diferenças políticas com essa corrente que dirigiu. Acho que talvez podia ter tido outros acertos, mas acho que é um mérito. Acho que é um mérito que conseguiu conduzir uma efervescência em 200

escolas”. Além disso, o estudante ainda lembra o impacto do autonomismo nas outras entidades estudantis. Comentando sobre a maior força dos autonomistas em algumas escolas em detrimento de outras, GUILHERME conta que

[...] tinha uma gradação entre as escolas mais de vanguarda e as que estavam mais para trás nisso, que as mais vanguarda se sentiam com mais fôlego para afirmar com mais força independência e as outras eram mais dependentes. Então, é isso. Acho que poucas [pessoas] se organizaram, muita gente se desorganizou. Isso eu acho muito interessante. Eu acho que o autonomismo exerceu uma pressão para as pessoas saírem de organização. Era uma pressão irresistível. A gente até brincava que as pessoas iam ocupar o Fernão e depois voltavam sem organização. Eu vi umas 3 ou 4 pessoas fazerem isso. Uma menina que era muito liderança do Juntos, foi pro Fernão, voltou autonomista. O menino da Etesp, que era muito ligado ao PSTU, foi pro Fernão, voltou autonomista.

Por fim, sobre a questão das disputas, é importante trazer outros dois trechos do relato de GUILHERME. O primeiro, em que ele pondera sobre a distância entre as entidades e os estudantes

Daí por exemplo tem as entidades estudantis, que foi que eu te falei. A UBES, tinha uma escola que a UBES tava lá, mas é via de regra, é muito negli..., a UBES não era a direção do movimento, que nem, pode-se imaginar, mesmo sendo a principal entidade... A UPES, ainda menos. Assim, era a que é... que, com todo respeito, claro que eu valorizo. Acho muito importante o papel de todas as entidades representativas. Defendo todas, sem exceção, mas a UPES eu acho que é uma entidade, ainda sou muito crítico à gestão dessas entidades que existe hoje, e a UPES, mais... uma gradação. A UNE eu acho que ela é faltosa. Na época era ainda mais, a UBES duas vezes mais, e a UPES era praticamente inexistente. Então, era muito mais artificial a presença dessas entidades. As direções dessas entidades tentavam colar no movimento, mas era muito mais artificial [...]. Para quem estava lá, eu acho que é um pouco artificial, é uma *força de barra*.

E o segundo trecho, em que ele menciona as disputas internas e de como o contexto variava por escola. Havia escolas em que alguns movimentos organizados eram mais fortes, enquanto outros setores os autonomistas tinham mais destaque

[...] Nessa vigília que teve, eu lembro que tinha muita participação da ANEL, que era uma Juventude meio ligado ao PSTU na época, e daí os coletivos organizados, eles tentavam disputar um pouco movimento. Então, por exemplo, o Juntos! ocupou na época uma escola muito grande, que era o Gavião Peixoto. Eu acho que a maior escola da América Latina, que é lá no bairro de Perus, uma escola gigantesca. Era um trabalho inicial do Juntos! naquela escola e eles aproveitaram, então [...] foi uma ocupação do Juntos, que [...] era dirigida por eles. [...] teve então a grande expansão das ocupações, e daí cada força ia disputando como podia. Como eu te falei o Juntos! na época ocupou o Gavião Peixoto. Eu participei de uma assembleia na ETEC Guarani... Esqueci o nome, é a Guarani de... de Pinheiros, a ETEC Pinheiros lá. A gente tinha militantes do Juntos! nessa ETEC e eu fui lá junto com eles pra propor a ocupação dessa ETEC, era um projeto do Juntos!, mas foi meio

tresloucado. Então, por exemplo, os alunos rechaçaram, fomos xingados, “queimado” e tudo, mas eu acho que isso mostra um pouco. Acho que a direção era autonomista, a maioria era, mas tinha tentativas de se incidir cada coletivo da sua maneira [...].

Para além das forças de cada setor ou organização que construiu o movimento, para além das tensões e disputas políticas internas do movimento, cabe destacar ainda o apoio que os estudantes receberam de diversos movimentos sociais, o que acabou possibilitando importantes diálogos formativos. Nesse sentido, TÉO menciona o apoio do MRT (Movimento Revolucionário de Trabalhadores) que “[...] disponibilizaram esse espaço [a Casa do Povo]” para os estudantes se organizarem, e ao mesmo tempo foi “[...] uma organização que conseguiu não ferir a autonomia dos estudantes”. Menciona também que o “Coletivo feminista Olga Benário [coletivo de mulheres que atua no Capão Redondo] ia bastante nas escolas, mas também porque tinha a urgência desse debate, sobre a questão feminina.”. GUILHERME, além do apoio do CONDEPE mencionado anteriormente, destaca também a atuação da APEOESP, que “oferecia marmita” em várias escolas. E, como já mencionado acima, YASMIN conta que em seu contexto “[...] a CUT foi a única organização que ajudou [...]” os estudantes.

Diversos professores também desempenharam um importante papel de apoio aos estudantes, além de terem contribuído com a formação política do início do movimento, ao pautar em sala as discussões sobre o processo de reorganização. TÉO conta que além do professor que trouxe para a sala de aula o debate sobre o processo de reorganização de 1995, relacionando com a reorganização de 2015, e que cedeu espaço de aula nas outras turmas para que os estudantes mais mobilizados informassem sobre a política e curso, tiveram “outros professores que apoiavam também, a gente teve muito professor que apoiou”. YASMIN menciona um professor de sociologia que “se fez incrivelmente presente em toda a ocupação” e em apoio aos estudantes “ele dormiu do lado de fora, dentro do carro dele”. Ela conta ainda que “alguns levaram barracas para apoiar” e que “os professores acampavam ali [em um espaço externo à escola], muitos levavam café da manhã” para os estudantes.

Com isso, é possível notar que apesar das disputas e da diversidade interna do movimento, apesar da violência do processo repressivo e das ameaças sofridas, tanto nas ruas como nas ocupações, ainda assim os estudantes conseguiram se organizar para barrar a política em curso, além de aproveitar o espaço escolar para continuar aprendendo sobre os temas que tinha interesse.

3.9. O movimento e seus efeitos (Chile)

Com relação à avaliação sobre os efeitos produzidos pela mobilização dos estudantes secundaristas, os relatos foram organizados e apresentados a seguir em duas dimensões: o que foi considerado como derrota e o que foi considerado como vitória. Em linhas gerais, como derrota ficaram as insatisfações com os momentos finais e o modo como o movimento foi encerrado. Como vitória ficaram os avanços na capacidade organizativa e de formação política dessa fração do movimento estudantil, a demonstração de sua força de mobilização, além do feito de terem conseguido apoio da opinião pública para suas pautas, o que implicou na possibilidade de pautar no debate público a centralidade da necessidade de transformações e melhorias na educação como um todo, desde questões estruturais e cotidianas das escolas até a legislação educacional.

O modo como o movimento chegou ao fim foi considerado pelos estudantes como uma derrota em decorrência de distintos motivos. Um deles foi a crescente divergência e descontentamento entre a base e as lideranças, um crescente desacordo entre os representantes e os representados¹⁴⁶. Por um lado, alguns estudantes sinalizaram que as lideranças estavam mais preocupadas e construir suas próprias trajetórias políticas e defender suas opiniões pessoais no processo de negociação com o governo do que representar o que foi deliberado coletivamente no processo de assembleias. Por outro lado, vários dos estudantes que estiveram como representantes (*voceros*) durante a maior parte da mobilização – estudantes estes que se tornaram as figuras de maior visibilidade do movimento por conta de entrevistas e diálogos com a imprensa e os meios de comunicação – também ficaram insatisfeitos com os rumos das decisões das assembleias, o que culminou no afastamento de algumas dessas lideranças.

Outro motivo foi o descontentamento com o Conselho Assessor proposto por Bachelet. Inicialmente houve uma recusa dos estudantes em participar. Em um segundo momento, eles passaram a condicionar a sua participação à exigência de composição de uma maioria simples (50% mais um) em seu favor. Por fim, pressionados pela opinião pública, terminam por participar, mesmo sendo uma ínfima minoria¹⁴⁷. Maria Jesús Sanhueza conta que “Ao fazer a análise, depois de um tempo, vemos que o único erro foi ter trabalhado no Conselho (Assessor), ter acreditado no governo e, por último, desmobilizar-nos, desradicalizar-nos” (CATALÁN,

¹⁴⁶ Como explicitado e ilustrado pelas falas do tópico anterior, sobre as disputas políticas internas ao movimento.

¹⁴⁷ No “Informe Final” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2007, p. 8) constam os nomes dos integrantes do Conselho Assessor. Nessa lista, de um total de 82 membros, apenas 8 são estudantes secundaristas.

2008, tradução nossa¹⁴⁸). O relato de Fernanda Gajardo retrata a dinâmica do processo, ilustra como inicialmente os estudantes estavam insatisfeitos, mas foram pressionados a compor o Conselho Assessor, o que consideraram como uma derrota do movimento.

Da Assembleia, no colégio, na ocupação, dos pais. Um dia, minha mãe me ligou e me disse 'agora, pare com isso, você não viu o que eles disseram, que eles vão dar tudo'. Dava raiva, dava pena, porque você se dá conta: 'eu fiz tanto por essa mixaria de medidas que eles nos estão dando, deveriam ser muitas mais'. Naquele momento, todos já tínhamos percebido que a ida ao Conselho Assessor era iminente, que tínhamos que subir, porque se não ficaríamos muito mal, a imprensa ia nos explodir. Muitas vezes, diziam para não abusarmos, mas por que, se não era nada do que pedimos, não era nem um quarto. Então, o que está acontecendo, qual é a vontade política que existe, e como o governo pode ser tão manipulador — e sabe que o é, e sabe o quanto pode controlar seu povo — para anunciar algumas medidas dessa forma, deixando a gente no chão e a presidente nas nuvens, porque ela foi totalmente enaltecida pelo que fez, e ela sabia como fazê-lo. Infelizmente, ela nos venceu (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁴⁹).

Complementarmente a esses aspectos acima apresentado, um terceiro motivo para considerar como derrota o modo como a mobilização chegou ao fim foi a mudança no modo como os meios televisivos e jornalísticos cobriram o movimento. Se inicialmente a maior visibilidade foi dada aos atos violentos durante os protestos de rua, se posteriormente passaram a ter maior visibilidade as demandas dos estudantes, mais adiante e próximo àqueles que seriam os momentos finais das ocupações os meios de comunicação começaram a noticiar as divergências internas do movimento, as dificuldades na construção de consensos e atribuições na manutenção de unidade entre os secundaristas. O derradeiro fim ocorre quando os estudantes tentam buscar os meios de comunicação para expressar suas posições, mas já não há mais interesse na cobertura. Nesse sentido, Juan Carlos Herrera conta que “Basicamente, paramos as mobilizações e subimos ao Conselho para silenciar a imprensa que nos dizia 'jovens inúteis, deixem de encher o saco', 'estão protestando e não sabem por quê’, e que os estudantes foram participar do Conselho “[...]para dizer que não gostávamos e depois, devido a negociações políticas, decidimos ficar para ver o que ganhávamos (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução

¹⁴⁸ No original: ““Al hacer el análisis pasado el tiempo, vemos que el único error es haber trabajado en el Consejo (Asesor), el haber creído en el gobierno, y finalmente desmovilizarnos, desradicalizarnos”.

¹⁴⁹ No original: “De la asamblea, en el colegio, en la toma, los papás. Me llamó un día mi mamá y me dijo ya, córtala con esto, no viste lo que dijeron que les van a dar todo, y daba rabia, daba pena, porque uno se daba cuenta, hice tanto para esta cagá de medidas que nos están regalando, que deberían ser muchas más. En ese momento ya todos nos dábamos cuenta de que la ida al consejo asesor era inminente, que teníamos que subirnos, porque si no íbamos a quedar muy mal, nos iba a reventar la prensa. Salía muchas veces de que no se suban por el chorro, pero por qué, si no es nada de lo que pedimos nosotros, no es ni siquiera un cuarto, entonces qué, qué es lo que está pasando, cuál es la voluntad política que existe, y cómo el gobierno puede ser tan manipulador y sabe que lo es y sabe cuánto puede controlar a su gente, de dar a conocer unas medidas de esa manera, dejándonos a nosotros por el suelo y a la Presidenta en las nubes, porque enaltecíó totalmente con lo que hizo, y supo hacerlo. Nos ganó, lamentablemente”.

nossa¹⁵⁰). Para Javier Ossandón, o erro foi não saber lidar com o assédio midiático, o que produziu um rápido esvaziamento do tema e também contribuiu para o distanciamento entre os representantes e a base do movimento:

A beleza do meio de comunicação é que chega a todos os lugares, ou seja, de Arica a Punta Arenas as pessoas assistem o canal Sete ou assistem ao canal Treze, e isso foi útil em algum momento. Agora, o problema foi quando começou a se tornar muito comum, ou seja, os jovens eram perseguidos como se fosse show business, os jovens eram perseguidos, eram chamados toda hora, entrevistas toda hora, todos os jornalistas vinham aos colégios, entrevista, entrevista, entrevista, sim, isso parecia um reality show em algum momento. Isso também gera isolamento e alienação por parte das lideranças do movimento, que é o grande erro cometido (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁵¹).

O mesmo estudante ainda relata que

Quando se cansaram de nós, começaram a jogar 'merda' na gente. Tentamos recuperar a imprensa, tentamos levá-los às conferências, mas a imprensa não vinha mais às conferências. A última grande conferência foi a greve nacional, depois, vinham cinco meios de comunicação e os próprios jovens iam atrás dos meios de comunicação que faltavam para tentar continuar expandindo, mas não os 'pescavam' mais, porque já não vendia (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁵²).

O quarto e último motivo a ser destacado é o próprio desgaste do movimento e o cansaço dos estudantes por conta da duração do período de mobilização e das condições precárias a que estiveram submetidos durante os processos de ocupação das escolas. Daniela Belmar ilustra como a situação se tornou insustentável ao final “[...] era muito tempo de paralisação, eles estavam cansados depois de um mês e meio” e conta que encerraram a ocupação de sua escola “[...] unicamente porque já não podíamos mais sustentá-la, porque estávamos perdendo o apoio do povo (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁵³).

¹⁵⁰ No original: “En el fondo paramos las movilizaciones y nos subimos al Consejo pa’ callar a la prensa que nos decían ‘cabros de porquería déjense de hueviar’, ‘están reclamando y no saben por qué’; “[...] para decir que no nos gustaba y después por negociados políticos decidieron quedarse para ver lo que ganaban”.

¹⁵¹ No original: “La gracia del medio de comunicación es que llega a todos lados, o sea, de Arica a Punta Arenas ven el canal Siete o ven el Trece, y eso sirvió en su momento, ahora el problema fue cuando ya se empezó a hacer demasiado común, o sea, que a los cabros los perseguían como si fuera farándula, que a los cabros los perseguían, los llamaban a cada rato, entrevistas a cada rato, llegaban todos los periodistas a los colegios, entrevista, entrevista, entrevista, si esto parecía reality show en algún momento. Eso también te genera un aislamiento y una enajenación de parte de los dirigentes al movimiento, que ese es el gran error que se cometió”.

¹⁵² No original: “Cuando se aburrieron de nosotros empezaron a tirarnos pura mierda, se trató de recuperar a la prensa, se trató de que fueran a las conferencias, la prensa ya no llegaba a las conferencias, si la última conferencia masiva fue la del paro nacional y después ya llegaban cinco medios de comunicación, y los mismos cabros salían a buscar a esos medios de comunicación que faltaban para tratar de seguir expandiéndolo, pero ya no los pescaban, porque ya no les vendía”.

¹⁵³ No original: “[...] era mucho el tiempo en paro, estaban cansados después de un mes y medio”; “[...] únicamente porque ya no podíamos sostenerla más, porque estábamos perdiendo el apoyo de la gente”.

Além da percepção e sentimento de derrota, existiram também aspectos que foram considerados como exitosos, como conquistas e vitórias decorrentes dos processos de luta dos secundaristas, sendo possível elencar: a) o recuo do governo; b) a capacidade de pautar o debate público; c) o reconhecimento da legitimidade do movimento; d) a reorganização dos estudantes secundarista; e) o desenvolvimento da formação política dos estudantes.

O recuo por parte do governo foi constituído por duas situações ou momentos emblemáticos. O primeiro, ao reconhecer os excessos no uso da força repressiva por parte do aparato policial. O segundo, ao retomar o diálogo com os estudantes. Assim, retomando brevemente os desdobramentos das manifestações, inicialmente os estudantes buscaram ser ouvidos e retomar as solicitações e acordos realizados com a gestão anterior, ao final de 2005. A indisposição do novo governo em dialogar e reconhecer acordos prévios levou os estudantes de Santiago a realizar manifestações nas ruas, às quais o poder público respondeu com dura e violenta repressão policial. Com isso, as ocupações de escolas explicitaram o caráter pacífico dos estudantes, ao mesmo tempo que pressionaram o governo a retomar o diálogo. Nas palavras de Juan Carlos Herrera: “[...] nos sentimos vitoriosos, sentimos que tínhamos ganhado, que tínhamos ganhado do governo [...]” (SEGUEL, 2011, p. 249, tradução nossa¹⁵⁴). Maria Jesús Sanhueza também afirma: “Consideramos que as propostas apresentadas por Michelle Bachelet são produto do esforço de nossos companheiros e consideramos o que conquistamos uma vitória” (BBC, 2006, tradução nossa¹⁵⁵). No mesmo sentido, César Valenzuela afirma que, apesar das limitações que os estudantes enxergavam nas propostas existentes ao momento, “[...] a presidente abriu novos caminhos para os estudantes” e sumariza as etapas das disputas em processo “Em um primeiro ciclo, havíamos convocado manifestações e, no segundo, paralisações por tempo indeterminado e ocupações de colégios. A etapa que está começando agora é de informação, para tentar gerar um projeto de lei que mude a estrutura da educação chilena” (QUINTERO, 2006, tradução nossa¹⁵⁶).

Nesse movimento, os secundaristas conseguiram pautar o debate público, isto é, pautar suas insatisfações com o que chamaram de “crise da educação”, explicitando que as demandas estudantis dos secundaristas são também questões e preocupações da esfera pública. Tornou-se

¹⁵⁴ No original: “[...] nos sentimos victoriosos, sentimos que hemos ganado, que le hemos doblado la mano al gobierno [...]”.

¹⁵⁵ No original: ““Asumimos que las propuestas planteadas por Michelle Bachelet son el producto del esfuerzo de nuestros compañeros y asumimos como una victoria lo que hemos logrado”.

¹⁵⁶ No original: ““[...] la Presidenta ha abierto nuevos caminos para los estudiantes”; “En un primer ciclo habíamos convocado a movilizaciones, y en el segundo a paros indefinidos y tomas de colegios. La etapa que se inicia ahora es de información, para tratar de generar un proyecto de ley que cambie la estructura de la educación chilena”.

incontornável, portanto, o reconhecimento da necessidade de enfretamento dos problemas educacionais e, conseqüentemente, a necessidade de mudanças legislativas. Os estudantes secundaristas, que até então período democrático recente (pós ditadura Pinochet) eram preteridos nos debates públicos sobre educação, ganham reconhecimento como atores políticos de relevância. O relato de quatro estudantes ajuda a ilustrar esses aspectos. Pablo Jofré Leal explicita que

Nossa grande conquista é que colocamos [as demandas] no debate público. O lado valioso e importante do que fizemos é que nossa geração, devido a esse descontentamento e da luta constante de demandas históricas, fez história. Somos os bem chamados 'filhos da democracia', sem medo de dizer o que pensamos, sem repressão, nem silenciados por ninguém (GARCÍA-HUIDOBRO, 2007, p.5, tradução nossa¹⁵⁷).

César Valenzuela, por sua vez, relata os seguintes aspectos:

Além das demandas que todos conhecem, acredito que há algo primordial, algo que ninguém considerou uma das conquistas do movimento estudantil secundarista de 2006, que foi o fato de consagrar um setor de jovens, que não são universitários, como outro agente social, um agente social que tem opinião sobre assuntos diversos. Por exemplo, quando a [questão da] pílula do dia seguinte estava em alta, os secundaristas estavam aí. Quando é que perguntariam aos secundaristas sobre um assunto desses? Jamais! (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁵⁸).

A estudante Karina Delfi, consonantemente ao exposto acima, enfatiza:

São muitas as conquistas, acredito que a primeira e mais importante é ter conquistado o respeito da opinião pública. Em relação ao movimento não havia nenhum [respeito], íamos para as manifestações de rua e falavam 'ah, de novo, mais um ano que eles vão se manifestar'. Segundo, que conseguimos instalar nossas demandas como uma demanda pública, que conseguimos instalá-la na consciência de cada pessoa e que conseguimos reformar a agenda do governo, ou seja, a educação era levada em conta, mas havia temas mais importantes, mas aí, a educação passou por cima de todas os temas que existiam antes e ocupou uma posição principal ou quase principal na agenda do governo, isso foi uma conquista do movimento (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁵⁹).

¹⁵⁷ No original: “Nuestro gran logro es que las [demandas las] pusimos en el debate público. Lo valioso e importante de lo que hemos hecho es que nuestra generación, a raíz de ese descontento y la constante lucha de demandas históricas, ha hecho historia. Somos los bien llamados ‘hijos de la democracia’, sin miedo a decir lo que pensamos, sin represión, ni callados por nadie”.

¹⁵⁸ No original: “Fuera de las demandas que todos conocen, yo creo que hay algo primordial, que nadie ha tomado en cuenta como uno de los logros del movimiento de estudiantes secundarios del 2006 fue el hecho de consagrar a un sector de los jóvenes, que no sean universitarios, como un actor social más, un actor social que tenga opinión con respecto a diferentes temas, por ejemplo, cuando estuvo de moda la pastilla del día después, ahí estaban los secundarios. Cuando en un tema así les iban a preguntar a los secundarios, jamás”.

¹⁵⁹ No original: “Hay muchos logros, yo creo que el primero y más importante es haber ganado el respeto ante la opinión pública. Respeto al movimiento no había ninguno, tú salías a la marcha y decían ‘ah, de nuevo, otro año más que van a salir’. Segundo, que pudimos instalar las demandas de nosotros como una demanda pública, que lo pudimos instalar en la conciencia de cada persona y que pudimos reformar la agenda de gobierno, o sea, la educación estaba tomada en cuenta, pero ahí, había temas más importantes, educación pasó sobre todos los temas

Em entrevista, realizando um balanço sobre ocorridos 10 anos após o movimento de 2006, Julio Isamit constata o impacto das ocupações na constituição dos debates públicos posteriores. Segundo ele, “Hoje, a educação é uma prioridade nacional e isso, sem dúvida, é mérito do movimento do qual participamos” (VERDUGO, 2016, tradução nossa¹⁶⁰).

Outro aspecto vitorioso decorrente dos processos de luta dos estudantes foi sua própria reorganização, como mostra a fala de Juan Carlos Herrera “[...] nós ganhamos muito... a formação de uma Assembleia Nacional bastante grande é contada...” (GARCÍA-HUIDOBRO, 2007, p. 5, tradução nossa¹⁶¹). Assim, foram constituídas novas entidades deliberativas, com maior horizontalidade nas tomadas de decisões, além de aproximar os estudantes dos diversos tipos de escolas existentes no Chile. Esteban Blanche afirma que “[...] uma relação realmente muito calorosa foi gerada entre Valdivia e o resto das comunas da província” (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁶²). Relatando sobre as reivindicações do movimento, Maximiliano Mellado conta que “[...] não eram assuntos só nossos, mas de todos” (SERÓN; ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁶³). Nas palavras de Javier Ossandón:

Hoje em dia, houve um crescimento total de diferentes organizações, coletivos, centros estudantis, de todos os interessados nesta questão. Esse é um ganho fundamental, o fato de que mais jovens hoje em dia estão pensando que as coisas estão ruins e que precisam ser mudadas. (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁶⁴).

Víctor Órdenes pondera que apesar dessa aproximação maior entre durante os protestos dos estudantes secundaristas de 2006, o mesmo não ocorreu em 2008. Nesse segundo momento a proximidade produzida dois anos antes não se transformou em uma unidade de pautas e de ação do movimento

Esse foi um fenômeno que teve uma força incrível, teve um auge, e até conseguiu algo que não havia sido alcançado. Na hora, talvez não vimos, mas depois quando paramos para pensar um pouco, percebemos o quão grande foi que, de repente, se reuniram tanto os colégios particulares, quanto os municipais, quanto os subsidiados, e se uniram em uma só voz, um só grito. É realmente um marco, é algo que realmente me surpreende. E, hoje, com essa

que había antes y ocupó un puesto principal o casi principal en la agenda de gobierno, eso fue un logro del movimiento”.

¹⁶⁰ No original: “Hoy la educación es una prioridad nacional y eso sin duda es mérito del movimiento en que nos tocó participar”.

¹⁶¹ No original: “[...] hemos ganado bastante... se cuenta la conformación de una asamblea nacional bastante amplia...”

¹⁶² No original: “[...] se generó una relación realmente muy cálida entre Valdivia y el resto de las comunas de la provincia”

¹⁶³ No original: “[...] no sólo eran temas de nosotros, sino de todos”.

¹⁶⁴ No original: “Hoy en día se ha visto un crecimiento total de organizaciones distintas, de colectivos, de centros de alumnos, de todos los interesados en esta cuestión. Esa es una ganancia fundamental, el hecho de que más cabros estén hoy en día pensando que la cosa está mal y hay que cambiarla”

segunda onda de movimento que vemos que não se cumpriu, não chegou a isso, talvez seja porque não era o momento do movimento voltar (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁶⁵).

Essa aproximação entre estudantes, mobilizados em escala nacional, articulados mediante espaços coletivos horizontais de deliberação, produziu um importante impacto na formação política dos estudantes. As mobilizações e protestos, ao mesmo tempo em que despertaram o interesse de muitos estudantes para a discussão de seus problemas cotidianos, também foram capazes de indicar o quanto aquilo que se vive no dia-a-dia é efeito de condições estruturais, isto é, efeito de políticas educacionais. Assim, se a repressão durante o período da ditadura de Pinochet produziu uma geração despolitizada nos anos 90 (a geração de jovens conhecida como “*no estoy ni ahí*”) a mobilização secundarista aprofundou a politização dessa geração de “filhos da democracia”. Javier Ossadón enfatiza a força demonstrada pelos estudantes “O outro ganho, não o vejo no fato do dinheiro, nas bolsas de estudo, mas no medo constante de que ele ressurgja. Há uma preocupação constante que os poderosos têm hoje sobre o que acontece se esta coisa ressurge novamente, que merda eles nos deixam agora” (PEÑA Y LILLO, 2009, tradução nossa¹⁶⁶).

Por fim, a fala de Juan Carlos Herrera sintetiza bem os sentimentos de vitória e derrota e as disputas mais ao final do movimento, ao afirmar que:

...se você perguntar a qualquer estudante se ele sente que ganhou alguma coisa com as mobilizações, ele vai dizer que não. Nós, pelo menos, sentíamos que tínhamos ganhado muito, mas isso não nos dá conformidade. O problema é que naquela época não conseguimos gerar um discurso que se opusesse a isso (SERÓN e ROJAS, 2008, tradução nossa¹⁶⁷).

¹⁶⁵ No original: “Esto fue un fenómeno que tuvo una fuerza increíble, tuvo un auge, incluso logró algo que no se había logrado, uno en el momento quizás no lo vio, pero después al detenerte a pensar un poco te das cuenta como de lo grande que fue de repente el hecho de haber juntado tanto a los colegios particulares privados como a los municipales, como a los subvencionados y aunarlos con una sola voz, un solo grito, es algo que de verdad marca un hito, es algo que de verdad a mí me sorprende, y hoy en día con esta segunda ola de movimiento que se vio no se cumplió, no se llegó a eso, quizás porque no era el momento para volver al movimiento”.

¹⁶⁶ No original: “La otra ganancia, no lo veo en el hecho de la plata, en las becas, sino en el constante temor de que vuelva a surgir. Hay una preocupación constante que hoy en día tienen los poderosos de qué pasa si esta hueá resurge de nuevo, qué cagá nos dejan ahora”

¹⁶⁷ No original: “...si le preguntas a cualquier estudiante si siente que ganó algo con las movilizaciones te va a decir que no. Por lo menos nosotros sentíamos que habíamos ganado hartito, pero eso no nos da conformidad. El problema es que en ese momento no fuimos capaces de generar un discurso para contraponer eso”.

3.10. O movimento e seus efeitos (Brasil)

Assim como ocorreu com os estudantes chilenos, os relatos dos estudantes secundaristas brasileiros sobre os efeitos produzidos pelas mobilizações podem ser organizados em duas dimensões, as vitórias e derrotas do movimento. Com relação às vitórias, temos: o apoio popular conquistado e a consequente derrota imposta à política anunciada pelo governo do estado de São Paulo; a transformação da escola, através da melhoria de condições estruturais e matérias das escolas, e através também de mudanças funcionamento escolar; a criatividade da estratégia política do movimento; e, em um âmbito da experiência mais pessoal, todo o aprendizado e desenvolvimento decorrentes do processo, além da transformação da relação com a escola e com a educação. Com relação às derrotas temos: o caráter momentâneo da vitória e a falta de transformações estruturais. A seguir são apresentados todos esses elementos a partir de trechos das falas dos entrevistados.

Sobre a força do movimento secundarista, que fez com que o governo estadual recuasse, GUILHERME destaca o papel do apoio popular conquistado e como inicialmente a repressão era aceitável e depois deixa de ser. Ele relata que “[...] teve um momento que [a polícia] era autorizada a cercar as escolas. Reprimir manifestação sempre foi um *modus operandi* do governo estadual”, porém “[...] o tempo foi ficando cada vez mais complicado, porque o movimento ia ganhando cada vez mais simpatia” “[...] a efervescência que o movimento gerou, conquistou uma simpatia muito grande”. Ele também afirma que o movimento “obteve vitórias onde era difícil obter” e com isso mostrou como “[...] formas diferentes de fazer manifestação [...] podiam ser bem sucedidas” e o quanto isso “[...] foi bem revigorante para o contexto que a gente estava”. Nas palavras de GUILHERME “[...] realmente foi um movimento muito inspirador e que conseguiu uma vitória muito grande contra um governo extremamente autoritário como era do Alckmin”. Nesse mesmo sentido, quando perguntada sobre como avaliava o movimento YASMIN conta que: “à época, eu avalio como sendo muito bom, porque a gente conseguiu meio que afastar um pouco aquele interesse que o governo estava tendo, da reorganização e tudo mais.

Sobre as melhorias e mudanças decorrentes das ocupações, RUTH destaca os ganhos com relação às condições de alimentação dos estudantes: “Que a gente conseguiu disso tudo? A gente conseguiu a merenda, então até hoje, desde aquele ano, os alunos têm a merenda seca e o almoço na escola, em todas as Etecs, em todas as escolas”. Há também menção a uma significativa melhoria estrutural na escola, que foi a construção de um espaço dedicado à alimentação dos estudantes, a estudante conta que movimento de ocupação da escola

“conseguiu ainda a construção de um refeitório dentro da Etesp, que era algo que não existia, então não era algo que precisava de uma reforma, não, era algo que não existia”. Além desses elementos de mudança na escola, há também um elemento de ganho político: “A gente conseguiu que essas investigações de corrupto, sobre o esquema de corrupção, fossem levadas à frente. Isso ganhou uma publicidade muito maior. Assim, fica explícito que “[...] esse tipo de mobilização deixou resultados materiais” e que não apenas “[...] a importância política que isso tem, que é tamanha, mas também resultados materiais”.

Ainda sobre as mudanças no interior das escolas, um relato de TÉO retrata o processo de construção de um espaço de participação amplo no interior da escola, através da progressiva apropriação da legislação educacional, além da surpresa em perceber que muito do que demandavam era legalmente amparado.

[...] a gente descobriu que tinha um plano político pedagógico da escola, que existia isso. Quando a gente descobriu isso, a gente percebeu que podia interferir nisso. Descobrimos a LDB [...] a gente falou: “Mano, não acredito que tenha esse direito”. Hoje é engraçado porque o brilho no olho que a gente tinha por um bagulho que hoje, fazendo licenciatura, eu olho pra LDB e acho aquilo um pandemônio. A gente olhou a LDB, descobriu que tinha aquilo e a gente falou: “Nossa, quer dizer que esse tal plano político-pedagógico existe e pode ser que a gente construa ele junto com alunos? Como assim?”.

Quando perguntada sobre como descobriram a LDB e o projeto político-pedagógico da escola TÉO relata:

Não era uma atividade formativa, na verdade, era tipo uma roda de conversa que a gente estava tendo. Primeiro, teve um professor da USP, que eu não lembro o nome, ele era bem velhinho. Ele estava tentando escrever um plano estadual de educação para o estado de São Paulo. Ele foi no [Escola da Entrevistada], fazer uma roda de conversa, ele ofereceu, a gente falou: “Ah, vamos ouvir”. Ele falou sobre um plano estadual de educação que não tinha no Estado de São Paulo. Começamos a pensar: “Nossa, tem algumas coisas que são bem maiores que a nossa organização aqui. Como a gente vai garantir algumas coisas depois que a ocupação acabar?”. Os professores falaram: “Ah, eu acho que vocês podiam tentar ver o Plano Pedagógico da escola”. A gente falou: “Mano, o que é isso?”. A gente arrombou a direção, já tinha arrombado e começou a procurar esse PPP da escola. A gente começou a procurar e achou ele abandonado numa gaveta... o tal do PPP. A gente começou a tentar ver o que tinha escrito dentro. A gente acabou vendo que era um “*Ctrl C + Ctrl V*” de algum bagulho aleatório, o professor também pegou e falou: “A gente pode tentar ver se a gente constrói isso junto, tem isso aqui que é a LDB, deem uma olhada nisso e vê o que vocês acham”. A gente começou a ver a LDB, um bagulho bem perdido, **a gente viu que a gente podia fazer um PPP, que esse PPP não só poderia ser construído com a participação dos alunos mas a orientação é que ele fosse construído com a participação dos alunos e a gente nem sabia que ele existia**. Tinham muitas coisas que a gente fazia porque a gente ficava revoltado. É engraçado mesmo, mas na hora a gente descobria as coisas a gente ficava revoltado e a gente falava: “Nossa, não

acredito. Como a gente tinha que fazer o negócio e a gente nem sabia que o negócio existia?”. A gente ficava revoltado, então a gente ia lá e fazia as coisas. Era até bom isso, até falta um pouco disso no movimento estudantil da universidade, mas é isso. A gente descobriu, leu o PPP e depois que foi repor as aulas quando a gente desocupou, a gente pensou que essa reposição tinha que acontecer com diálogo. O retorno às aulas não foi brusco, ele voltou, tiveram reuniões para decidir como iam ser as reposições, tinham as reuniões de ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo] que foram abertas para os estudantes, a gente ia nessas reuniões e virava como se fosse uma assembleia escolar com estudante, professor. Surgiam várias tretas nisso porque a realidade é que nessa assembleia a gente não sabia como ia ser a votação. A direção queria que a direção tivesse 50% de votos, 25% para professores e 25% para alunos. [...] A gente não concordava. Só que ao mesmo tempo, se fosse voto por cabeça, dependendo da quantidade de alunos os alunos sempre iam ganhar, em contrapartida, o que seria possível fazer? A secretária de educação da Zona Oeste foi, acho que o nome dela era Flávia na época, a gente pensou: “A gente precisa fazer o que a gente quer, que é o PPP, e isso a gente tem respaldo, na lei, não tem o que fazer”. E aí a gente pensou: “Como a gente vai fazer isso? Tem que ser dia letivo. Não dá pra gente fazer isso com a escola ocupada. Construir um PPP com ocupação, não dá”. [...] Um professor falou: “Vamos fazer um congresso na escola”. A gente pensou: “Mano, um congresso. Será que pode? Será que pode ser dia letivo?”. A gente foi buscar, viu que dava pra fazer e dava pra ser dia letivo. No início de 2016 a secretária de educação estava lá, o professor propôs e a diretora fez uma fala falando que não seria possível, que não tinha como ser dia letivo, que isso não existe, que nenhuma escola tinha feito isso. Eu fiz uma fala, nem lembro o artigo que eu peguei, mas eu peguei alguma coisa da LDB e falei: “Olha, eu sei que dá”. A secretária de educação olhou pra ela e falou assim: “Mano, dá”. Então nós ficamos em choque, porque dava, foi assim que a gente aprovou o congresso. A gente fez um congresso em 2016, para construir o PPP da escola. [...] Esse congresso teve muita adesão dos estudantes ocupantes, muita adesão dos professores apoiadores, a gente tinha um grupo de mais de vinte professores apoiadores, era uma das escolas que tinha mais professores apoiadores (negritos nosso).

Assim, é possível perceber que o processo de ocupação da escola possibilitou que os estudantes se apropriassem da legislação educacional e, através dela, pudessem construir um espaço de decisões e debates coletivos, com toda a comunidade escolar. E a estudante ainda conta da disputa para que o congresso para construir o Projeto Político-Pedagógico pudesse contar também com a presença das pessoas da comunidade, do bairro, e não apenas das pessoas diretamente relacionadas à escola. Nesse sentido, ela relata: “[...] Uma das brigas foi se ia ser aberto para a comunidade ou não [...] e uma das pessoas que briguei para o congresso ser aberto”.

Com relação a criatividade da estratégia política do movimento temos, no relato de GUILHERME, a afirmação de que as ocupações de escolas foi “[...] um movimento que era maravilhoso[...]” e que “[...] foi extremamente criativo [...]”. Ele também conta que essa criatividade foi um elemento importante para conquistar as vitórias que tiveram:

[...] as ocupações de escola [...] me fez ver de uma forma mais completa a validade dos movimentos, da luta social. E o que eu acho que foi muito notável nas ocupações, [...] um negócio que me tinha muita atenção, [foi] a criatividade. Sei que isso parece um negócio menor, só que eu acho que é indissociável da vitória do movimento ter sido um movimento que inovou em muitas coisas. [...] Significou um novo, uma nova forma de fazer militância. Eu acho que é muito evidente quando você vai em uma manifestação sindical e quando você vai em uma manifestação estudantil, ao juvenil, [é] muito evidente. Toda a estética é diferente, manifestação do sindicato tem carro de som, tem balão, tem gente falando, tem um monte de coisa. Manifestação juvenil, não tem, é passeata, palavra de ordem, é esteticamente diferente.

Nesse mesmo sentido, RUTH menciona as paródias musicais que os estudantes cantavam nos atos. Modificando as letras de músicas populares entre os jovens os estudantes as transformavam em palavras de ordem e crítica à toda repressão que sofriam:

[...] a gente era sempre recebido de uma forma muito agressiva pela Polícia Militar. É várias, várias músicas surgiram, à época, então, "o PM da cara de mau, da bomba de gás". Então, na época existiam vários funks, do "vai, taca, taca taca", que era o quê? Taca aqui a bomba de gás.

Sobre o processo de desenvolvimento e aprendizado, TÊO conta que todo o movimento de ocupação das escolas transformou a vida dos estudantes que participaram, no sentido de contribuir para que ressignificassem muitos aspectos da vida e da trajetória pessoal, mas ao mesmo tempo o estudante marca as dificuldades de todos esses acontecimentos

[...] de fato mudou a vida desses estudantes. Não dá pra falar que não, mudou, as pessoas não foram mais as mesmas, novos indivíduos surgiram. Mas acho que a gente não soube lidar, foi muito coisa na nossa cabeça. Na época ao mesmo tempo a gente estava com medo, ao mesmo tempo estava descobrindo, ao mesmo tempo não estava entendendo. Tiveram pessoas que descobriram que eram pessoas negras dentro da ocupação, dentro da ocupação raspavam a cabeça, dentro da ocupação deixaram o cabelo crescer, dentro da ocupação descobriram que era LGBT, dentro da ocupação se assumem e param de ir na igreja pra ficar na ocupação, inúmeras outras coisas.

Ele ainda relata, que apesar de todas as dificuldades vivenciadas (conforme já apresentado anteriormente no presente texto) havia "sensação de que a escola ficava melhor ocupada, essa sensação de que a auto-organização era melhor do que a vivência das aulas cotidianas" e que isso "é uma parte importante do movimento". Além disso, toda essa experiência fez com que houvesse um vínculo maior com a escola:

[...] eu me formei em 2015, a reposição de aula em 2016 eu não precisava ir, minhas notas estavam "ok", eu já tinha passado de ano, só que eu fiz questão, eu falei: "Não, eu tenho um vínculo com essa escola até eu terminar a reposição de aula, enquanto não terminar a reposição eu tenho vínculo, ainda estou matriculada". Eu ia nas ATPC, eu ia em tudo porque eu ainda tinha um vínculo com a escola e queria continuar a ir [...]

No mesmo sentido dos trechos acima, o relato de RUTH marca os efeitos positivos de todo o processo e o quanto a experiência das ocupações das escolas foi determinante para a escolha de sua carreira profissional, bem como a escolha profissional de outras pessoas que participaram junto com ela. Ao mesmo tempo, ela faz questão de “não romantizar”, isto é, de não apagar toda a dificuldade e sofrimento que envolveu o processo. Assim, ela diz que a ocupação:

[...] talvez tenha sido uma das maiores experiências de toda a minha vida, mas não dá para romantizar isso [...]. A todo o tempo existia um sentimento de tensão, um sentimento de medo, e violência física acontecendo. Seja nos atos, seja no processo de desocupação, uma violência psicológica depois. Então, a minha intenção não é romantizar isso. A gente obteve ganhos políticos, a gente obteve ganhos materiais, a gente obteve um ganho de uma experiência pessoal enorme, mas não, mas não foi de uma forma fácil. [...] naquele dia 13 de maio [dia da desocupação da escola], eu tive a notória percepção do que eu queria ser. Porque foi ali que eu decidi a carreira de direito. [...] foi ali que eu decidi o que eu queria ser, quem eu queria ser, e principalmente, ter a consciência dos meus direitos, das minhas, obrigações e do que eu posso ou não ser responsabilizada. E como a gente pode pensar isso coletivamente [...]. Foi naquele momento, naquele grau de lucidez, porque eu percebi uma coisa, que naquele naquela hora ficou muito patente: se você não sabe os seus direitos, se você não sabe quais são as suas garantias, você facilmente será ludibriado. Você facilmente será violado e violentado. De inúmeras maneiras e, principalmente, pela via institucional. Então, se você não sabe, o que você tem direito e o que podem ou não te responsabilizar, com certeza você vai ser ludibriado. [...] durante a faculdade a gente discute muito sobre o papel do direito como uma ferramenta para a manutenção da ordem, do status quo, da realidade vigente. Mas aqui minha fala também é no sentido de que o direito ele pode ser instrumentalizado. Ele pode ser usado para levar direitos e garantias [...]. Engraçado, porque não só eu, me voltei ao direito. Mais dois dos meus colegas que também foram levados à delegacia de polícia também foram fazer direito. [...] E não é por acaso, um pouco sabe.

Por fim, sobre esses aspectos, YASMIN menciona a mudança na relação com o espaço e também menciona a surpresa com as próprias capacidades, a própria força dos estudantes organizados e o quanto isso marcou sua vida.

A gente sabia nem o que era ocupar um espaço. [...] a gente entra e sai da escola de forma muito mecânica. Mas a gente entrar e passar o dia inteiro numa escola que não é integral... Até praticamente morar lá dentro, ao ponto de fazer comida, dormir, levar colchão, roupa de cama, travesseiro, edredom... Isso era uma coisa que eu jamais ia imaginar fazer dentro de uma escola. [...] O mais marcante para mim foi conseguir ocupar de fato. Porque eu achei, de começo, que a gente não ia conseguir. A partir do momento que a gente conseguiu, eu fiquei... “Uau! A gente conseguiu”. Foi bem bacana. Eu sempre vou contar isso, até... quando eu for velhinha.

Em contraposição às importantes vitórias e conquistas, bem como todo aprendizado e desenvolvimento proporcionado, o caráter momentâneo da vitória e a falta de transformações

estruturais, foram indicados como aspectos relativos às derrotas do movimento dos secundaristas. No relato de GUILHERME, abaixo, fica explícita a empolgação e a perspectiva de haveria uma crescente melhora, ou pelo menos uma melhoria estrutural na educação, o que não ocorreu:

E o que eu achei que foi mais impressionante, eu lembro que isso me impressionou muito no momento. Hoje eu acho que eu até me entusiasmei muito com isso. Eu achava que ia ter um sentido mais estrutural para a nossa educação. Infelizmente não foi o que aconteceu.

Nesse mesmo sentido, RUTH conta das expectativas por transformação, que acabaram não se concretizando e, mais do que isso, houve um retrocesso e desmobilização

A gente acreditava tanto no poder de transformação, e não é porque ele era ilusório, mas é porque a gente, realmente, de uma forma orgânica estava organizado. Então é muito difícil olhar agora e falar, “gente, o que aconteceu ontem aqui?”, “por que que não mais?”, “onde é que isso se perdeu?” [...] existem algumas razões para isso. Por exemplo, na época, as prisões, além do terrorismo que se passou, que era algo recente, o golpe da Dilma. Então a gente fica se perguntando quando é que a gente perdeu essa força? Porque assim, eu digo e repito, movimento universitário, movimento estudantil universitário não tem um décimo da força de mobilização que o movimento secundarista teve aquela época. Não tem. E eu estou em uma faculdade que leva o movimento estudantil a sério.

Ao mesmo tempo em que se pergunta sobre em que momento o movimento perde a força, também sinaliza o impacto da repressão, além das mudanças na conjuntura política. No mesmo sentido, YASMIN comenta sobre esse duplo caráter das manifestações, terem conquistado uma vitória, de terem sido um importante exemplo de força social e poder político, de pressão sobre os governos, e ao mesmo tempo ter sido algo pontual e efêmero, que não conseguiu se manter como uma importante força social mobilizadora

Mas eu sinto que, de certa forma, foi bom só na época [...]. Deixou um legado do que as pessoas deveriam fazer quando o governo tá deixando a desejar. Mas, ao mesmo tempo, se perdeu. Eu acredito que os valores, um pouco daquilo que a gente deixou em 2015, se perdeu, porque hoje em dia é difícil você ver pessoas interessadas em querer mudar. A gente saiu na época com um misto de... [...], eu saí com um misto de alegria e tristeza, porque eu sabia que seria temporário, que ia cair, de certa forma, no esquecimento. A gente tinha feito a nossa parte ali no momento, mas que de certa forma, o poder público ia perceber que deu uma esfriada e ia tentar voltar de novo com essa proposta, porque é o que eles sempre fazem. [...] Se tem uma revolta popular do pessoal eles retrocedem, mas depois eles percebem que as pessoas, à medida que elas vão se distraíndo, eles voltam com a proposta de novo. Pelo menos é o que eu sempre percebi, assim, de diversas pautas que já teve.

4. A DEMANDA POR DIÁLOGO, A VIOLÊNCIA COMO RESPOSTA: OCUPAÇÕES DE ESCOLAS COMO ALTERNATIVA

4.1. A demanda dos estudantes por diálogo

Conforme apresentado, foram vários os elementos contextuais indicados como motivadores dos processos de mobilização estudantil secundarista que culminam na ocupação massiva de escolas. A partir dos relatos é possível fazer uma aproximação entre os movimentos e indicar uma insatisfação comum aos dois países em debate. Tanto no cenário chileno de 2006, quanto no brasileiro de 2015, esteve presente o desacordo dos estudantes com as políticas educacionais. No primeiro caso, houve o questionamento da estrutura legislativa educacional em sua totalidade, uma legislação herdada do período ditatorial e vigente durante todo o período democrático até então (cerca de 15 anos). No segundo caso, ocorreu o questionamento da medida anunciada pelo governo do estado de São Paulo. Frente a esse elemento de convergência existente nas duas realidades, o principal a ser destacado é que nos dois países os estudantes interpelam os respectivos governos (no Chile a esfera nacional, no Brasil a esfera estadual) e, no primeiro momento, não são reconhecidos como interlocutores legítimos. Os estudantes secundaristas buscam dialogar com o poder público e não são ouvidos, ao que respondem com protesto nas ruas e através da ocupação de escolas. A seguir, buscamos analisar essa “falta de diálogo” da parte do poder público com os estudantes.

Na situação do Chile, Donoso (2013) aponta que os estudantes da região metropolitana de Santiago estiveram, por meio da SEREMI (*Secretaría Regional Ministerial*), em diálogo com o Ministério da Educação ao longo do ano de 2005. Através da SEREMI, que é parte dos organismos ministeriais regionais responsáveis por “representar e implementar as políticas ministeriais” a nível local e que frequentemente também acabam assumindo “a tarefa de resolver conflitos que emergem nas regiões de sua responsabilidade” (DONOSO, 2013, p.8, tradução nossa¹⁶⁸), as entidades representantes dos secundaristas (ACAS e ACES) puderam apresentar suas reivindicações. Mais especificamente, Seguel (2011) indica que esse diálogo culmina em uma “Proposta de Trabalho de Estudantes Secundaristas da Região Metropolitana”¹⁶⁹, entregue no dia 30 de novembro ao Ministério da Educação. Segundo a autora

¹⁶⁸ No original: “[...] to represent and implement the ministries’ policies at the regional level”; “[...] the task of solving conflicts that emerge in the region for which they are responsible”.

¹⁶⁹ No original: “propuesta de trabajo de estudiantes secundarios de la región metropolitana”

A entrega deste documento mostraria o trabalho que os secundaristas vinham realizando há tempo, a nível de organização e debate em torno da educação. Mostrava também o interesse de fomentar o diálogo e o trabalho com o Ministério da Educação, no que seria um trabalho conjunto e continuado (SEGUEL, 2011, p. 422, tradução nossa¹⁷⁰).

Este documento indicava a análise dos estudantes sobre as limitações do Estado chileno com relação à educação, apontando suas restrições financeiras e administrativas. No documento os estudantes denunciavam a deficitária fiscalização governamental das instituições subvencionadas e o insuficiente financiamento das escolas municipais. Assim, criticavam o caráter mercadológico da educação chilena, estabelecendo os principais elementos que serviriam, no ano seguinte, em 2006, para questionar a LOCE (SEGUEL, 2011).

Donoso (2013) conta ainda que o Alejandro Traverso, que na ocasião era o diretor da SEREMI da educação, relatou em entrevista esse esforço de construção de um diálogo mais permanente, sobretudo pelo desgaste de todo ano ter que começar o diálogo do início. Então, entre abril e dezembro foram realizados encontros semanais, que culminaram na elaboração da referida Proposta de Trabalho¹⁷¹, contendo demandas de curto e de longo prazo na agenda de reforma educacional do país. Penna (2008) conta que o documento foi recebido pelo Ministro da Educação, Sergio Bitar, e que os estudantes envolvidos no processo relatam que havia sido firmado um compromisso de retomar as discussões no ano seguinte, ao final de março. Ademais, logo após as eleições os estudantes buscaram contato com a recém-eleita presidenta Bachelet, solicitando que respondesse à Proposta de Trabalho, porém não obtiveram resposta. Ao final de março houve uma segunda tentativa, também sem respostas.

De acordo com Donoso (2013) a Proposta se perdeu, em decorrência do processo eleitoral e da mudança de governo, e o desconhecimento do assunto por parte do novo ministro¹⁷² enfureceu os estudantes secundaristas. Entretanto, ainda que a proposta tenha se

¹⁷⁰ No original: “La entrega de este documento mostraría el trabajo que los secundarios venían haciendo desde tiempo atrás, a nivel de organización y debate en torno a la educación. Mostraba además el interés de estos en fomentar el diálogo y el trabajo con el ministerio de Educación, en lo que sería un trabajo conjunto y continuado.”

¹⁷¹ O documento está disponível para consulta no seguinte endereço eletrônico: <http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/finalccea.pdf>.

¹⁷² Vale mencionar que o novo governo eleito, da presidenta Michelle Bachelet, constituía o mesmo grupo político do governo anterior, sendo àquele momento, a quarta vitória consecutiva da *Concertación*. Como a “proposta de trabalho de estudantes secundaristas da região metropolitana” se perde, é importante mencionar as mudanças ministeriais nesse período de transição. Sergio Bitar Chacra foi ministro da educação de 3 de março de 2003 até 14 de dezembro de 2005, sendo sucedido por Marigen Hornkohl Venegas que assume o ministério em 14 de dezembro de 2005 e permanece no cargo até 11 de março de 2006, quando o governo de Ricardo Lagos se encerra e inicia o governo de Michele Bachelet. O primeiro ministro da educação de Bachelet foi Martín Zilic Hrepic, que assume no início do governo (11 de março de 2006) e por conta das mobilizações estudantis renunciou ao cargo, a pedido de Bachelet, em 14 de junho do mesmo ano. Quem assumiu o ministério naquele momento foi Yasna Provoste Campillay, que permaneceu no cargo de 14 de junho de 2006 até 17 de abril de 2008.

perdido, a experiência de diálogo com os técnicos do Ministério da Educação em reuniões semanais ao longo de 2005 teve um efeito formativo-organizativo sobre os secundaristas:

O diálogo estabelecido pela SEREMI de Educação em 2005 produziria consequências não-intencionais. Ele treinou as lideranças do movimento dos Pinguins de 2006 no manejo com as autoridades governamentais. Adicionalmente, isso deu aos estudantes mais conhecimento sobre os problemas do sistema educacional, e isso, em contraste com o *Mochilazo* de 2001, fez as demandas do movimento dos Pinguins serem muito mais focadas no problema estrutural como um todo. [...] enquanto os estudantes secundaristas tradicionalmente eram mais reativos do que propositivos às reformas governamentais, a experiência ganha em 2005 permitiu a eles proativamente construir uma agenda que enfatizou a qualidade da educação. Finalmente, os encontros regulares no Ministério da Educação ajudaram a organizar os estudantes e providenciou um fórum para eles se conhecerem (DONOSO, 2013, p.8-9, tradução nossa¹⁷³).

Assim, no final de abril os estudantes de uma pequena cidade, Lota, começam a protestar contra o desabamento do teto de uma escola pública. As manifestações são apoiadas por secundaristas de Santiago, que também começam a protestar contra os problemas de infraestrutura das escolas públicas. Posteriormente, em decorrência da violência policial e do modo como o governo trata a demanda dos estudantes secundaristas, os protestos vão culminar na massiva ocupação de escolas (DONOSO, 2013). Por fim, o processo de pressão popular em apoio às demandas dos estudantes leva a presidenta Bachelet a criar o Conselho Assessor Presidencial para a Qualidade da Educação, constituído por especialistas e representantes de vários setores sociais ligados à educação. Ao fim, em decorrência dessa retomada do diálogo, haverá uma reforma na legislação educacional chilena, com a substituição parcial da LOCE pela LGE (ZIBAS, 2008).

Frente ao exposto, é possível notar que o momento anterior às manifestações estudantis em massa foi marcado pela construção de uma interlocução sistemática (e produtiva) do poder público com representantes dos estudantes. Essa troca possibilitou um importante aprendizado para os secundaristas e um ganho qualitativo na elaboração de suas demandas, que aliado ao reconhecimento e apoio popular acabam pressionando o governo a retomar a discussão pública sobre o sistema educacional chileno. Assim, é possível afirmar que a dinâmica das

¹⁷³ No original: “The dialogue set up by the SEREMI of Education in 2005 would turn out to have additional unintended consequences. It trained the leaders of the 2006 Pinguino movement in how to liaise with the government authorities. Additionally, it gave the students more expertise on the problems within the education system, and this, in contrast to the 2001 Mochilazo, made the Pinguino movement’s demands much more focused on the structural problems of the system as whole. As one university student leader noted, while the secondary school students had traditionally been more reactive to the government’s reforms than active in proposing changes, the experience gained in 2005 allowed them to proactively build an agenda that emphasized the quality of education. Finally, the regular meetings at the Ministry of Education helped to organise the students and provided a forum for them to make each others’ acquaintance”.

manifestações no Chile é marcada por um diálogo com o poder público, tanto antes, quanto depois das manifestações. No caso do Brasil, o diálogo e o não-diálogo com o poder público foi constituído por outras nuances.

Analisando as transformações da rede estadual paulista de ensino, desde o primeiro processo de reorganização em 1995 até o que ocasionou os protestos estudantis em 2015, Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) denunciam a crescente desvalorização da gestão democrática nas escolas do estado, indicando o progressivo afastamento da ideia de gestão enquanto processo de participação política democrática – isto é, participação na definição de aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos – e a sua substituição por uma noção de gestão centrada em critérios técnico-administrativos centralizados. Os autores, através de uma retomada histórica, ressaltam que o processo de redemocratização do país na década de 1980 se concretizaram em importantes conquistas legislativas no campo educacional. Porém, apontam que

[...] coexiste no cenário nacional uma dupla perspectiva de gestão educacional: primeiramente, um formato democrático nos termos da CF/1988 e da LDB/1996, inclusive com ampliação de instâncias de democracia representativa e participativa; e uma perspectiva de gestão pautada na eficiência e eficácia dos resultados, centrada no trabalho do diretor e em uma concepção tecnocrática de gestão (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1150).

Nesse sentido, os autores apontam que Relatório Delors como uma dessas tendências que operam “na contramão de uma gestão democrática na educação pública expressa na Constituição de 1988 e na LDB/1996” (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1150) e outros importantes marcos legislativos, como o Plano Nacional de Educação¹⁷⁴, estabelecimento do Conselho de Escola¹⁷⁵ e Estatuto do Magistério Paulista de 1995. Esse relatório, fruto da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), iniciados em 1993, entendimento sobre o significado da gestão democrática no âmbito educacional distinto da ideia de participação da comunidade através de espaços fóruns públicos. O que os autores enfatizam que ocorre

[...] um deslocamento: o caráter democrático nas instituições escolares deixa de ser a presença da comunidade escolar no fórum público, passando a ser

¹⁷⁴ A Lei nº 13.005 de 2014, em específico, por sua Meta 19, que afirma o compromisso de “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”.

¹⁷⁵ Lei Complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984.

essencial à gestão (descentralizada ou não) do sistema educativo. Desde então, participação deixa de ser exigência da gestão educacional (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1150).

Assim, os autores denunciam que no estado de São Paulo, a despeito das leis, os órgãos democráticos previstos à comunidade escolar estão cada vez mais esvaziados e burocratizados e a prática predominante, nessas duas primeiras décadas do século XXI, tem sido cada vez mais a separação entre as instâncias administrativa, financeira e pedagógica. Ao mesmo tempo que ocorre a descentralização da gestão de recursos financeiros e materiais, ocorre a centralização da definição de objetivos escolares e o controle sobre o cotidiano escolar. Considerando a lógica das reformas de 1995 e 1998 como paradigmáticas para descrever quais têm sido os rumos do funcionamento da rede educacional pública nas últimas décadas, fica claro para os autores que o poder público proclama a descentralização e autonomia em suas reformas, porém sem a participação de educadores, pais e alunos nos processos decisórios. Com isso fica explícito qual modelo de gestão democrática vem sendo colocado em marcha no estado e o que os estudantes questionaram em 2015:

Uma escola organizada por índices de desempenho que lhes são externos; definida financeiramente por instrumentos e metas alheios ao seu projeto pedagógico; com sistemas de gestão cada vez mais centralizados na figura do “bom” administrador e distante das instâncias decisórias democráticas. Uma gestão na qual as questões administrativas e financeiras são tratadas separadamente das questões pedagógicas. Se a máquina gestora já tem suas peças alinhadas em elementos decisórios externos, o que resta para a participação da comunidade na vida escolar, para além dos protocolos? Eis a questão que os estudantes, que se mobilizaram na resistência à reorganização da rede proposta pelo governo estadual em 2015, estão cobrando das autoridades e chamando os professores e a sociedade civil a se manifestarem. Eles [os estudantes] colocaram o dedo na contradição que persiste em nossa recente democracia: autonomia política versus competência técnica. (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1156).

De maneira complementar, Cássio e Stoco (2017) denunciam um distinto aspecto da falta de diálogo do poder público: a ausência de transparência e publicização dos dados sobre a rede pública estadual como uma estratégia gerencialista para a educação do estado. Tomando como elemento ilustrativo o processo de reorganização da rede estadual paulista em 2015, os autores vão apontar que as avaliações surgem como um elemento central na assim chamada “Nova Gestão Pública”, como forma de aferir a eficiência das políticas educacionais (IDESP, IDEB, SARESP e afins). Com isso, a centralidade da produção e análise de dados sobre a rede existe como estratégia de gestão e também como elemento para o debate público sobre os rumos da educação pública. Entretanto, não há uma produção sistemática, pública e de fácil consulta à população, de dados sobre a rede. Como fato emblemático está o processo de reorganização

contra o qual os estudantes ocuparam escolas. A reorganização foi anunciada para entrar em vigência dentro de poucos meses, fazendo uma vaga menção de que haveria um estudo que justificava a medida. Entretanto, somente após jornalistas recorrerem à Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527, de 2011), foi que ocorreu a publicização do estudo, que se mostrou repleto de problemas graves, carecendo de rigor e cientificidade¹⁷⁶. Ponderando sobre as tendências históricas sobre a análise de dados populacionais e a ação governamental, os autores vão afirmar ainda que

Se o século XX foi marcado pela construção de grandes agências públicas de geração e análises de dados (INEP, IBGE, IPEA, SEADE, etc.) como elementos estruturantes de uma visão de planejamento de governo, o início do século XXI desfaz essa tendência com investimentos cada vez menores nesse modelo, substituído pela ação extemporânea de especialistas e pela construção de organizações não-governamentais financiadas por fundos privados com interesses diretos na formulação das políticas educacionais. (CÁSSIO; STOCO, 2017, p.7).

Ainda, Cássio e Stoco (2017, p12) denunciam que há em curso um “recrudescente desestímulo às agências e institutos públicos de produção e análise de dados, no Brasil e em São Paulo” aliada historicamente a uma “indisponibilidade das gestões da rede estadual paulista para debater os dados educacionais que produz”, o que torna “praticamente impossível pensarmos na realização da educação como direito público pelas mãos de um sistema que opera segundo uma lógica privada, inclusive do ponto de vista dos dados e informações educacionais”. Desse modo, soma-se à crítica da reorganização mais um elemento indicativo de que apesar de haver uma legislação orientada por uma preocupação democratizante há uma crescente interdição e interposição de barreiras para tanto, a legislação conquistou importantes avanços, mas as práticas dos governos caminham em direção oposta.

Ainda sobre a falta de transparência, que produz prejuízos à participação democrática nas práticas do governo estadual em São Paulo, cabe indicar ainda mais 2 aspectos subjacentes à medida de reorganização anunciada em 2015. Brito (2017) denuncia que a falta de sustentação técnica (em dados empíricos sobre a realidade da rede paulista de ensino público) evidencia que a motivação implícita em tal proposta é uma necessidade de caráter fiscal. Desse modo, a principal finalidade seria a de adequar a rede ao valor do repasse de verba, que em 2016 sofreu uma redução de 6,5% em comparação com o ano anterior, não existindo, portanto, justificativa educacional ou pedagógica. Ou seja, “sem critérios técnicos, a única justificativa que se sustenta

¹⁷⁶ Sobre essas críticas, ver Pó et al. (2015)

para o ímpeto do Governo paulista para a reorganização escolar é a redução de recursos para a pasta da Educação” (BRITO, 2017, p. 312).

Girotto (2016) relaciona o direito à educação e o direito à cidade para discutir as “implicações socioespaciais” da reorganização e denunciar que esta atende a “[...] interesses muito além do discurso da busca por certa ‘qualidade educacional’, os quais, estrategicamente, foram ocultados” (GIROTTTO, 2016, p. 1123). A crítica é sustentada na compreensão de que o direito à cidade deve ser tomado não apenas como possibilidade concreta de acessar os equipamentos, serviços, estruturas e espaços urbanos, mas também como possibilidade de participação nos processos de produção de mudanças. Ademais, ressalta que a produção acadêmico-científica tem apontado a necessidade de que dimensão espacial da escola pública deva ser levada em conta na elaboração de políticas educacionais, bem como em sua implementação e análise. Nesse sentido, a partir do estudo de caso de algumas das escolas que seriam afetadas pela reorganização, há como elemento subjacente a reorganização um processo de gentrificação, que implicaria “na expulsão de uma parcela importante da população mais pobre” (GIROTTTO, 2016, p. 1134) de uma região da cidade de grande interesse especulativo imobiliário. Ao “propor a realocação (esse foi o termo utilizado pelo governo estadual) de mais de 700 mil alunos, como previsto no projeto de reorganização [...]” o governo estadual produziria “[...] outra ordem socioespacial da escola pública no estado de São Paulo” (GIROTTTO, 2016, p. 1123), acentuando as desigualdades socioespaciais já significativas. Mais uma vez fica explícita a gravidade da ausência de debates e deliberações, democraticamente constituídos, sobre uma medida que impactou em uma quantidade significativa da população.

Frente ao exposto, amplia-se a magnitude da importância da iniciativa estudantil secundarista que, constrói “[...] primeira vez na história brasileira, um movimento massivo de ocupação de escolas, **com o objetivo de forçar um debate público** sobre a reforma educacional”¹⁷⁷ (TAVORALI et al., 2018, p. 294, negrito nosso). Como indicado no “Manifesto dos Estudantes que Ocupam o Fernão Dias Paes”, elaborado pelos secundaristas de uma das primeiras escolas ocupadas, na madrugada do terceiro dia da ocupação e na iminência de uma reintegração de posse levado à cabo pelas forças policiais, os estudantes se mobilizaram em

¹⁷⁷ Conforme indicam os autores, o ineditismo da ação não se deve à escolha da forma “ocupação” como estratégia e luta política, dado que é algo presente historicamente em outros movimentos sociais, mas sim ao fato de ter sido utilizada nas lutas educacionais secundaristas: “A forma de ação coletiva da ocupação já era historicamente utilizada por movimentos sociais rurais (camponeses que lutam pelo acesso à terra via reforma agrária), urbanos (trabalhadores sem-teto que lutam pelo direito à moradia) e estudantis (alunos do ensino superior que ocupavam suas universidades e reitorias). Mas, até aquele momento, não havia, no Brasil, precedente para uma mobilização de estudantes secundaristas que ocupasse suas próprias escolas públicas” (TAVORALI et al., 2018, p. 295).

defesa da participação da comunidade escolar na constituição de um debate público no processo de elaboração das políticas e medidas do âmbito educacional que os afete e como uma resposta à medida unilateral do governo estadual e sua visível intransigência, explicitada em suas reiteradas negativas aos pedidos do estudantes por diálogo.

Em todas as nossas tentativas de diálogo, seja com Secretaria ou as Diretorias de Ensino, o governo se mostrou irredutível. Se eles se recusam a nos ouvir, a ocupação é nossa forma de resistência. [...] somos a favor de um projeto de educação construído em conjunto com a comunidade escolar, em contraposição ao modelo autoritário e excludente que os governantes praticam (MANIFESTO DOS ESTUDANTES QUE OCUPAM O FERNÃO DIAS PAES apud PASSA PALAVRA, 2015).

A partir de Januário et al. (2016), é possível resgatar outros elementos que indicam como o governo conduziu o processo de modo pouco dialógico. Antes de recuar da medida, a reorganização “[...] foi tratada como assunto meramente administrativo e centralizado na burocracia da Secretaria de Educação”, tomando a noção de participação democrática de maneira muito restrita, limitada ao “[...] envolvimento de alguns extratos burocráticos das Diretorias de Ensino e, mesmo essa participação, possuiu muito mais um caráter de execução do que um envolvimento na formulação [...]” (JANUÁRIO et al., 2016, p.4). Além disso, aos pais e responsáveis ficou reservado o papel passivo frente à medida. À época, um informe no site da Secretaria da Educação anunciava que haveria um dia específico em toda a rede em que “[...] todos os participantes terão a oportunidade de entender o novo processo de reorganização” (apud JANUÁRIO et al., 2016, p.3). A mobilização na internet ilustra como o “diálogo” acontecia. Através das postagens em redes sociais na internet é possível notar a insatisfação da comunidade escolar e também que, nas páginas oficiais da Secretaria de Educação, a resposta do poder público era sempre no sentido “explicativo”, deixando claro que a medida não estava aberta à debate quanto ao seu conteúdo ou forma de implementação:

A reação mais contundente, porém, veio daqueles que seriam diretamente afetados: das famílias e, principalmente, das alunas e alunos. Uma avalanche de hashtags, posts, abaixo-assinados, bem como comentários relacionados a essas postagens tomaram conta das páginas de Facebook relacionadas às unidades escolares e grêmios estudantis – muitas delas foram criadas após o anúncio da “reorganização”. É possível acompanhar nessas páginas o sentimento de indignação presente nas declarações de alunos com relação ao modo como o processo estava sendo conduzido pelo governo do Estado. Os alunos passaram também a cada vez mais comentar as publicações do Facebook da Secretaria de Educação. A Secretaria tentou responder alguns desses comentários repetindo seus argumentos de que havia ocorrido uma queda na demanda por vagas e que as escolas de ciclo único teriam rendimento superior, **deixando transparecer que não haveria discussão com a comunidade sobre a implementação e indicando que os afetados seriam apenas devidamente informados sobre o processo.** Tornou-se cada vez

mais claro, em cada posicionamento público da Secretaria de Educação, seja via redes sociais, seja via meios mais tradicionais como jornais e revistas, sua intenção de não deixar a discussão do processo aberta a tal ponto de se colocar em questão sua viabilidade (JANUÁRIO et al., 2016, p.3, **negrito nosso**).

Conforme apontam os autores, o poder público tratava os protestos e as insatisfações frente ao anúncio da medida como se devessem à “[...] falta de entendimento, por limitação intelectual por parte das alunas e alunos” (JANUÁRIO et al., 2016, p.11). Nesse sentido, a fala de um estudante ilustra o modo claro e firme com que os secundaristas responderam ao governo: “[...] a gente já tinha entendido o projeto, se a gente tava na rua era porque a gente era contra esse projeto!” (apud JANUÁRIO et al., 2016, p.10).

Assim, é possível notar que a ausência de diálogo com os estudantes, um dos setores mais afetados pelas políticas educacionais, foi um elemento central e comum nos protestos que culminaram na ocupação de escolas por secundaristas no Chile e no Brasil. Houve, porém, algumas distinções que merecem destaque. No Chile havia um processo de diálogo prévio às manifestações (que inclusive serve de experiência formativa aos estudantes) e, em resposta aos estudantes, o governo retoma o diálogo através de um espaço amplo de debate com especialistas e representantes de diversos setores da população, culminando na elaboração de uma nova legislação educacional (substituindo a LOCE pela LGE). No Brasil, há uma legislação que prevê mecanismo de participação democrática na gestão da escola pública, porém há um crescente predomínio de uma lógica gerencial-administrativa na condução do governo estadual de São Paulo que concretamente vai restringindo a participação popular na elaboração de políticas do âmbito educacional.

4.2. Os estudantes e os caminhos alternativos: as assembleias; as atividades culturais e o uso da internet

A partir dos relatos dos estudantes secundaristas no Chile e no Brasil é possível notar semelhanças com relação ao funcionamento cotidiano das escolas ocupadas, dentre as quais destacamos a auto-organização do espaço ocupado e o processo decisório do movimento. A auto-organização teve como ferramenta a constituição de comissões para dividir as responsabilidades na realização das tarefas necessárias para a continuidade da ocupação. O processo decisório foi marcado pela realização de assembleias, em que os estudantes debatiam suas preocupações e deliberavam sobre suas posições e ações. Outro aspecto comum aos dois países foi a preocupação dos estudantes com sua imagem pública, isto é, em visibilizar suas pautas e demandas. Nesse sentido, além do contato com a mídia corporativa, do uso da internet e das redes sociais para disseminar suas reivindicações e atrair mais apoios, os secundaristas também buscaram realizar atividades culturais e formativas, tanto para eles próprios como para a comunidade próxima, tornando as escolas um local de grande efervescência.

Caracterizando o movimento chileno, García-Huidobro (2007), dentre outras características, aponta a horizontalidade na organização. Havia porta-vozes do movimento, (os *voceros*), que apesar da maior visibilidade, a tarefa dessas pessoas era apenas expressar o que a assembleia decidia, não tinham autonomia para decidir por conta própria, e era justamente essa a intenção, para que o interesse de alguns poucos não se sobrepusesse aos interesses da maioria. Assim, foi um movimento genuinamente estudantil e autônomo e mesmo com os porta-vozes tendo suas inclinações políticas¹⁷⁸, suas experiências de militância, o movimento manteve seu caráter apartidário. E, ao contrário de outros momentos históricos do país, em que os jovens secundaristas participaram aderindo à movimentos políticos de adulto, em 2006 ocorreu o contrário. Foi um movimento que começa a partir dos jovens, suas reivindicações, suas organizações e protestos.

A partir das manifestações, houve também uma mudança na imagem que se tinha dos jovens chilenos. Chauvin (2014) destaca que a geração de jovens da década de 1990, por seu desinteresse pela participação eleitoral-política, ficaram conhecidos por geração “*no estoy ni ahí*” (em tradução livre, “não estou nem aí”), sinalizando a indiferença pela vida político-

¹⁷⁸ Seguel (2011) relata que por conta da necessidade de reunir representantes de várias escolas em uma mesma assembleia, invariavelmente cada escola acabava tendo que eleger representantes para levar a posição de suas respectivas escolas à essa instância. Com isso, em um dado momento foi criada figura do “ministro de fé”, cuja função era fiscalizar e garantir que o representante da escola votasse de acordo com aquilo que a sua base tivesse decidido.

partidária do país¹⁷⁹. Nesse sentido, em um dos prédios ocupados havia um cartaz que dialogava com essa percepção histórica ao conter os seguintes dizeres: “*No estaba ni ahí, pero volvi*” (em tradução livre: “não estava nem aí, mas voltei”). O autor também destaca como elemento de novidade naquele momento não apenas a massiva participação política dos jovens, mas também a forma com o fizeram, introduzindo “[...] uma nova linguagem de protesto: à negociação dos tecnocratas governamentais os pinguins opuseram o consenso nascido do diálogo constante em assembleia” (CHAUVIN, 2014, p. 16, tradução nossa¹⁸⁰). Assim, a ocupação de escolas, além derrubar a imagem da apatia política sobre os jovens também inova pelo formato organizativo horizontal, coletivo, da assembleia.

Para Donoso (2013) o resultado dessa estrutura interna de organização dos estudantes secundaristas chileno teve diversas implicações para o desenvolvimento do movimento. Quando o movimento cresce, ganhando visibilidade e força a diversidade de posições políticas que constituía o movimento – tanto na base, quanto entre os porta-vozes (*voceros*) – dificultou a cooptação política por outras forças e organizações. Além disso, a horizontalidade dos processos decisórios, ao dar abertura para a presença mais diversa de posições políticas, favoreceu a participação e apoio popular e, concomitantemente, contribuiu para superar o estigma de que seria uma manifestação de esquerda.

Nesse sentido, Ferreti e Massardo (2006), escrevendo no calor do momento em que ocorriam as manifestações, enfatizam a grande força do movimento e o fato desta se ancorar em um senso de coletividade também grande:

O “nós” com que se expressavam frente a imprensa e a televisão revela, também, um universo de representação do político que se punha vivamente ao “eu” que precede o discurso da classe política, e ilustra melhor que mil exemplos a mudança de época, a transformação cultural e a modificação da subjetividade que está tomando forma (FERRETI; MASSARDO, 2006, p.3, tradução nossa¹⁸¹).

¹⁷⁹ Importante destacar que isso no sentido de uma tendência predominante, não de uma totalidade completa e absoluta. O mesmo autor conta que nos anos finais da década o movimento secundarista de Santiago começa a reorganizar suas entidades representativas, o que depois de alguns anos culmina nos protestos que ficaram conhecidos como *mochilazo*, em 2001 e que, posteriormente, também servirá de acúmulo organizativo e experiência para 2005-2006.

¹⁸⁰ No original: “[...] un nuevo lenguaje de la protesta: a la negociación de los tecnócratas gubernamentales, los pingüinos opusieron el consenso nacido del diálogo constante en la asamblea”.

¹⁸¹ No original: “El ‘nosotros’ con que se expresaban frente a la prensa y a la televisión revelaban, además, un universo de representación de lo político que se oponía vivamente al ‘yo’ que precede el discurso de la clase política, e ilustra mejor que mil ejemplos el cambio de época, la mutación cultural y la modificación de la subjetividad que viene tomando forma”.

Em larga medida, os mesmos elementos acima destacados sobre o episódio chileno poderiam ser utilizados para se referir ao movimento no Brasil: horizontalidade, autonomia, grande senso de coletividade e o embate com a institucionalidade política predominante. Um episódio ajuda a ilustrar esses elementos. Alguns dias após a suspensão da medida de reintegração de posse da escola Fernão Dias via liminar, os alunos foram chamados à uma audiência de conciliação. Frente ao desembargador que pedia para que indicasse um líder, todos os alunos se recusaram. E quando um deles foi chamada à frente para expressar a posição do movimento, também se recusaram, decidindo por irem todos à frente, e coletivamente leram uma carta com a posição construindo em assembleia pelo movimento (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Assim, nesse movimento que se espalhou pelo estado de São Paulo, apesar de eventualmente especificidade no cenário e contexto de cada escola ocupada, foi comum o funcionamento através de assembleias e preocupação em evitar a constituição de lideranças com poder de decisão unilateral. Nas palavras de Brito (2017):

Apesar de suas particularidades, as ocupações se organizavam a partir de princípios comuns a todas – a democracia direta nos processos decisórios, auto-organização e gestão coletiva do espaço, refletindo a existência de certa organicidade no movimento estadual (BRITO, 2017, p. 314).

Nesse mesmo sentido, Januário et al. (2016) destaca um duplo caráter do movimento, ao mesmo tempo em que organizavam enfrentamentos e manifestação frente a falta de diálogo do poder público, a forma como se organizavam foi profundamente dialógica. A prática cotidiana do movimento expressava em ato aquilo que o movimento reivindicava: maior participação decisória, mediante debate público.

Não só emergiu a indignação dos estudantes com relação à falta de participação democrática sobre um projeto que afetava diretamente suas vidas, mas também o movimento de protestos e ocupação das escolas moldou-se pela prática de participação democrática por meio de assembleias. É como se a própria organização do movimento se colocasse contra a forma como a Secretaria vinha conduzindo o projeto de “reorganização”. [...] eles [os secundaristas] viam a necessidade de não ter somente “uma pessoa” determinando todo o processo, mas sim “todo mundo decidindo” o que iria fazer, sem a imposição de uma agenda partidária ou mesmo de algum coletivo específico (JANUÁRIO et al., 2016, p. 14).

Martins et. Al. (2016), a partir da entrevista com vários estudantes secundaristas da região de Sorocaba, aponta o movimento possibilitou aos estudantes organizar uma nova forma de lidar com conflitos, por conta de seu formato decisório. Toda a dinâmica do processo também produzia um “[...] tensionamento da relação aluno-aluno”, fazendo com que “problemas que antes já existiam” se aprofundassem e “outros novos” surgissem, entretanto, a

“[...] forma dialógica que impuseram ao processo de ocupação, parece ter colaborado para a superação de alguns conflitos, os quais passaram ser vistos e tratados de outra maneira, mais democrática” (MARTINS, et al., 2016, p. 231). Nesse mesmo sentido, os autores apontam que

Isso espelhou o tipo de organização interna das ocupações, que foi marcada pela estratégia da autogestão, com assembleias diárias, nas quais as responsabilidades eram divididas a partir de discussões e encaminhamentos coletivos, sem hierarquização entre os que ocuparam as escolas. Algo próximo das históricas experiências de movimentos anarquistas (MARTINS, et al., 2016, p. 231).

Além das assembleias como formato deliberativo, outro elemento comum aos dois países foi a organização do interior das escolas ocupadas através de comissões. Tanto no Chile, como no Brasil, o processo foi semelhante. Nesse sentido, o manual “Como ocupar um colégio?”, produzido por estudantes chilenos e argentinos, com base nas experiências de ocupação de escolas em seus respectivos países, e traduzido pelo coletivo O Mal Educado (2015)¹⁸², dá um bom panorama das principais comissões e suas atribuições. O Manual indica as seguintes comissões: comida; segurança; imprensa; informação; limpeza; relações externas; assembleia; atividades.

As comissões tinham as seguintes atribuições. Comida: deveriam organizar a alimentação dos estudantes que estivessem dormindo na escola, com especial atenção para o café da manhã e a janta, período em que estaria na escola apenas os estudantes que estivessem dormindo no local. Segurança: cuidar do patrimônio da escola; fechar e vigiar os principais acessos; impedir que pessoas não autorizadas pela assembleia circulassem no espaço da escola, como jornalistas, autoridades, pais ou mesmo colegas alunos que representassem ameaça à coletividade; evitar o uso e circulação de álcool, drogas, armas e outros elementos proibidos pela assembleia. Imprensa: responsável por divulgação da ocupação para os meios de comunicação, outras escolas e universidades, além de redigir um comunicado apresentando as demandas da ocupação. Informação: difundir a informação dentro da ocupação, informar horário das atividades. Limpeza: varrer e limpar o espaço e utensílios utilizados, além de zelar para que os outros ocupantes evitam sujar o espaço; Relações externas: parece ter uma função semelhante à da “imprensa”, porém no sentido de atuar junto a situações que envolvam diálogo. A comissão de imprensa parece mais um espaço de comunicação unilateral, informativa, enquanto a presente comissão parece mais dialógica, negociadora; nesse sentido, é indicado

¹⁸² O MAL EDUCADO. Como ocupar um colégio? Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e do Chile. 2015. Disponível em: <<https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>>.

cuidado para que não seja aparelhada por “organizações, grupos ou partidos” e também cuidado nas reuniões com autoridades, indicando que busquem sempre gravá-las, buscando evitar ameaças, constrangimentos ou agressões. Assembleia: organizar a assembleia, fazer a ata, organizar ordem de fala, zelar pelo respeito ao tempo de fala decidido, e evitar dispersão do tema debatido. Atividades: buscar aproximar apoiadores e comunidade escolar que não estivesse ocupando a escola, como pais, professores, população do entorno; uma das finalidades é produzir bastante movimentação na ocupação, buscando evitar agressão das autoridades; é indicado a realização de atividades recreativas, como forma de descontração de daqueles mais atarefados, bem como atividades de formação política e temas de interesse dos estudantes.

Com dito anteriormente, cada escola tem suas particularidades, necessidades específicas e experiências organizativa própria, mas a tendência geral é expressa pelo manual. Nesse sentido, cabe indicar que a experiência das assembleias e comissões, por influência do movimento chileno e argentino, se fez presente, independentemente do conhecimento de cada indivíduo partícipe do movimento. Copiano (2017, p.13), menciona que “[...] um dos secundaristas entrevistados da Escola Caetano de Campos, Caique Marques, desconhecia a existência da cartilha chilena e a influência do movimento ocorrido no Chile.” Ainda assim, isso não foi impeditivo para que a experiência se espalhasse. Entretanto, cabe lembrar, que o Manual prevê como função da comissão de informação buscar igualar o nível de discussão de todos, no sentido de possibilitar “um processo realmente democrático e igualitário” (O MAL EDUCADO, 2015, p. 5).

Como, em alguma medida, expresso no Manual, na indicação de preocupação em comunicar a posição do movimento e se organizar para se relacionar com a imprensa, outro ponto comum aos movimentos do Brasil e do Chile foi a preocupação com a imagem pública do movimento. Mais especificamente no sentido de responder à ataques, desqualificações e distorções por parte da mídia. Como já indicado, tanto no Brasil, quanto no Chile, os estudantes ocuparam escolas como estratégia para evitar a violência da repressão policial nas ruas. Ao mesmo tempo, ocuparam para ter um maior controle sobre dos envolvidos no protesto, evitando assim ter suas pautas invisibilizadas pelos relatos jornalísticos que insistiam em falar em “confrontos” entre polícias e estudantes secundaristas. Ao mesmo tempo, os estudantes mobilizados em ocupação buscaram utilizar a internet para disseminar suas ideias.

Conforme apontam Serón e Rojas (2008), a desconfiança dos jovens com relação aos principais meios de comunicação empresariais produziu um duplo efeito sobre o movimento. Ao mesmo tempo que não utilizavam esses meios para se informar, também utilizavam as redes

sociais como disseminação de suas ideias, suas demandas e assim conseguiram mais apoio ao movimento. Vale lembrar, como aponta García-Huidobro (2007), que a ditadura militar de Pinochet fortaleceu o controle da direita sobre os meios de comunicação em massa (principalmente a imprensa escrita). Nesse sentido, predominou sempre a tentativa de desqualificar o movimento. Chauvin (2014, p.20) destaca que se por um lado a mídia empresarial chegou a apoiar o movimento estudantil à medida em que este ganhava força junto à opinião pública, por outro lado “quando [...] percebeu que a manifestação na era somente contra o governo de Bachelet, mas sim contra o sistema educacional, deixou de apoiar os estudantes e começou a descrever suas demandas como injustificadas”. Estavam mais preocupados em instrumentalizar a luta estudantil para seus próprios interesses, em desgastar e pressionar o governo que iniciava, do que fato transmitir as demandas e críticas dos secundaristas.

De modo semelhante, o mesmo ocorre no Brasil, conforme aponta Zaccarelli (2018). Em 2015, ao relatar os eventos relativos às manifestações secundaristas, a mídia corporativa noticiou os eventos de modo a passar uma visão negativa sobre os acontecimentos. Ao se referir às ocupações de escola como “invasões”, ao não apresentar as demandas estudantis e insistir na ideia de que as ocupações estavam prejudicando outros alunos, dentre outros aspectos, esses grandes meios de comunicação vão operar o que Noam Chomsky chama de “consenso fabricado”. Importante enfatizar a completa inversão que se opera: os estudantes que protestavam por conta dos prejuízos que seriam produzidos por uma decisão unilateral do governo são apontados como os causadores de problemas. Os prejudicados são acusados de prejudicar!

E, assim como ocorreu no Chile, o contraponto foi realizado pelos próprios estudantes e seus apoiadores (como as mídias alternativas) através de ferramentas e plataformas na internet, como as redes sociais. A divulgação nesses espaços desempenhou um importante papel de desmistificar o processo de ocupação, apresentando as demandas dos estudantes, o cuidado e a manutenção do espaço escolar, a promoção de atividades culturais e formativas, além de denunciar as arbitrariedades e abusos cometidos pelo poder público. Nesse sentido, um episódio revela a força dos estudantes nessa disputa da divulgação dos entendimentos sobre o movimento, ao mesmo tempo que revela o grau de subserviência (ou da comunhão de interesses) da grande mídia ao governo estadual:

Tanto a mídia alternativa [...] quanto as páginas criadas pelos próprios alunos tiveram um impacto tão grande na opinião pública que houve uma nítida mudança de comportamento da mídia corporativa: em 3 de dezembro de 2015,

a TV Folha publicou na rede um vídeo em que relatava de forma positiva as ocupações – era possível assistir aos alunos das ocupações explicando seus argumentos para o movimento, a organização das escolas, o material sucateado pela diretoria das próprias unidades e a manutenção dada, então, pelos alunos ocupantes. O vídeo imediatamente viralizou nas redes sociais e, curiosamente, foi apagado do site da TV Folha em menos de 24 horas. Segundo denúncia feita pelo site de mídia alternativa Revista Forum, o vídeo foi apagado logo após visita do governador à redação da Folha de São Paulo (ZACCARELLI, 2018).

Outra importante estratégia utilizada pelos secundaristas do Chile e do Brasil para ganhar apoio popular foi a realização de atividades culturais e formativas, que convidavam à comunidade do entorno a se aproximar das ocupações e ver por si mesmo os acontecimentos e o modo como os estudantes organizavam e zelavam pelo espaço, além de desfrutar das atividades oferecidas pelas ocupações. Assim, nos dois países têm relatos de exibição de filmes e documentários, apresentação de teatro, de grupos musicais, realização de saraus, oficinas de grafitti e diversas outras atividades (CONTRERAS, 2008; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Sobre essa dimensão cultural das ocupações, cabe destacar ainda mais alguns aspectos, relativos às especificidades de cada um dos países. No caso do movimento chileno é interessante notar que a preocupação com a realização de atividades culturais já estava presente entre os secundaristas organizados no ano anterior. A “Proposta de Trabalho de Estudantes Secundaristas da Região Metropolitana”, elaborada a partir dos encontros semanais dos estudantes secundaristas com a SEREMI da educação da região de Santiago, anuncia em seu último parágrafo a seguinte solicitação: “[...] solicitamos iniciar o ano letivo de 2006 com uma atividade artística cultural, em algum local público, onde além de inaugurar o ano letivo, se apresente o fruto do trabalho em conjunto”¹⁸³.

No caso do Brasil, uma particularidade digna de nota foi a realização da “Virada Ocupação”. Conforme contam Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), essa foi uma importante mobilização que expressou o apoio de um grande número de artistas às demandas secundaristas e às ocupações de escolas, ao mesmo tempo realizou shows em diversas escolas e praças, reunindo vários artistas de reconhecimento nacional. Como expressou Gut Simon (coordenador do coletivo minha sampa, a organização responsável pela “virada ocupação”) em entrevista à Copiano (2017):

¹⁸³ No original: “Finalmente, solicitamos abrir el año escolar 2006 con una actividad artístico cultural, en algún lugar público, donde además de inaugurar el año escolar, se de a conocer el fruto del trabajo en conjunto”.

Em momentos históricos, e estávamos vivendo um, os artistas surgem como aliados importantes de causas coletivas. E são fundamentais para pautar a opinião pública. Então, foi assim, da noite para o dia, que pensamos, por que não fazer um festival de música nas escolas ocupadas para chamar a atenção da mídia e angariar o apoio da opinião pública ao mesmo tempo que denunciávamos a arbitrariedade da política proposta pelo estado e da conduta, envolvendo a polícia, para resolver o problema (apud COPIANO, 2017, p. 15).

Nesse sentido, um imenso festival foi organizado

[...] a Virada Ocupação promovida pelo coletivo Minha Sampa, nos dias 06 e 07 de dezembro de 2015. A produção do evento até sua realização foi totalmente colaborativa, iniciada por meio de um site e formulários para que artistas, produtores, donos de equipamento, fotógrafos, videógrafos e jornalistas independentes se inscrevessem para colocá-la em funcionamento. [...] Após 24 horas do site no ar, da publicação no facebook, do disparo de e-mails para todos os membros do coletivo, foram mobilizados 816 artistas e bandas, 705 produtores e 941 inscritos para cobrir o evento. A iniciativa resultou em 2 dias de shows em 10 escolas ocupadas e 17 mil inscritos para o show aberto o que ampliou a visibilidade e força do movimento dos estudantes (apud COPIANO, 2017, p. 15).

Ao final, o festival se tornou um momento de celebração da vitória dos estudantes sobre o governo estadual, que na véspera do evento publicou um decreto que revogou a reorganização. Assim, cabe resgatar uma afirmação de Ortellado ao analisar o episódio das ocupações no estado de São Paulo, que acreditamos que também ajuda a entender e explicar o episódio chileno.

Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. Essas novas relações são o que uma tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de lutas, as formas sociais a que se aspira, fazendo convergir meios e fins. A sociabilidade horizontal, corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público é, ao mesmo tempo, objetivo da luta e da criação imediata, uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca (ORTELLADO, 2016, p.13).

4.3. A violência policial como resposta ao pedido dos estudantes por diálogo e participação

As manifestações dos estudantes secundaristas no Chile e no Brasil foram duramente reprimidas pela violência policial, como elemento de destaque comum aos dois países está o fato de que estudantes que demandavam mais diálogo e participação junto aos processos decisórios dos governos foram brutalmente atacados em manifestações nas ruas, ameaçados e perseguidos. A principal distinção entre os dois cenários foi o que podemos chamar de ponto

de virada dos protestos, quando os estudantes ganham força e os governos não podem mais simplesmente reprimi-los usando a força bruta e se veem obrigados a recuar e a fazer concessões aos estudantes. No Chile, a mudança se deu pela transformação na cobertura midiática. No Brasil, foi a vitória em âmbito judicial o fator decisivo.

A partir da investigação de Penna (2008) sobre o processo chileno temos o número de estudantes detidos durante as manifestações. As cifras passam das centenas, a cada data de protestos nas ruas, sendo: no dia 26 de abril foram 47 detidos; no dia 4 de maio foram 622 detidos; no dia 10 de maio foram 930 detidos em Santiago, e mais 357 nas outras regiões do país; no dia 18 de maio foram 556 detidos em Santiago e 136 em outras regiões; no dia 29 de maio foram 720 contabilizando o país todo¹⁸⁴; por fim, no dia 5 de junho, quando os protestos estavam diminuindo e a divergências sobre encerrar as manifestações ou permanecer mobilizados aumentando, foram mais 370 detidos na região de Santiago. Ao todo foram 3.738 estudantes detidos no período de pouco mais de um mês.

Para entender a expressiva quantidade de detidos é preciso compreender o contexto chileno. A campanha “*¡Alto Ahí! Basta de Violencia Policial!*” (organizada por algumas organizações não-governamentais e pessoas vinculadas a luta pelos direitos humanos¹⁸⁵) com a finalidade de pôr fim à violência policial contra a sociedade civil no Chile, traz no texto de título “A violência policial no Chile”¹⁸⁶ elementos sobre os aspectos que auxiliam a compreender a dinâmica da repressão policial do país. Nesse trecho os autores denunciam os aspectos jurídico-institucionais que contribuem para que as forças policiais cometam arbitrariedades e abusos, que muitas vezes são seguidos de impunidade. Mais especificamente, o texto menciona a violência contra os estudantes em 2006 e 2008 e também contra o povo Mapuche. Sobre os aspectos que afetaram diretamente os estudantes cabe destacar a vigência de uma regulamentação da liberdade de manifestação em espaços públicos. A legislação sobre o assunto é decorrente de um decreto instituído durante o período ditatorial que estabelece aos manifestantes a obrigação de fazer “[...] o requisito da autorização prévia da autoridade para exercer o direito de reunião pacífica, contrariando abertamente o disposto na Constituição e

¹⁸⁴ A autora não apresenta separadamente os números de Santiago e outras regiões dessa data.

¹⁸⁵ Assinam o documento: Observatorio Ciudadano; Amnistía Internacional; Asociación Americana de Juristas; CODEPU – Corporación de Defensa de los Derechos del Pueblo; Corporación OPCIÓN; Comisión Ética contra la Tortura; CINTRAS - Centro de Salud Mental y Derechos Humanos; Red de ONGs Infancia y Juventud Chile; Fabiola Letelier; Juan Guzmán Tapia; Hugo Gutiérrez; Nelson Caucoto; Helmut Frenz; Adolfo Millabur, Alcalde de Tirúa; Luis Astorga, Coordinador de DDHH de los Colegios Profesionales de Chile.

¹⁸⁶ No original: “La violencia policial en Chile”.

restringindo o exercício deste direito” (¡ALTO AHÍ!, 2008, p. 11, tradução nossa¹⁸⁷). Este decreto, de 1983, exige ainda que os interessando em realizar manifestações devam: indicar um responsável pelos atos, o trajeto a ser percorrido, os objetivos da manifestação, listar as pessoas que farão uso da palavra, o lugar em que pretendem encerrar o ato e ainda o número estimado de participantes. Além disso, as autoridades responsáveis ainda têm o poder de não autorizar a realização do ato, ou ainda determinar outro local, distinto daquele indicado no pedido. Considerando as características do movimento estudantil secundarista chileno à época, com sua horizontalidade e a ausência de lideranças como intencionalidade política, fica evidente a impossibilidade de cumprir tais requisitos, abrindo a possibilidade de uso da força por parte das forças policiais para dispersar os manifestantes, sob a alegação de que estão cumprindo o que determina a legislação (¡ALTO AHÍ!, 2008).

No caso do Brasil, apesar da violência policial ser bastante semelhante, o número de detidos em manifestações foi baixo se comparado ao Chile. Deus (2015), recapitulando o desenvolvimento das manifestações indica que 33 pessoas foram detidas, no período de 30 de novembro a 3 de dezembro. Cabe assinalar que esse foi o período em que, já com mais de 200 escolas ocupadas, o governador do estado de São Paulo, assina o decreto do processo de reorganização para depois revogá-lo 4 dias depois. Nesse mesmo contexto, Pedrosa e Jade (2015) denunciam a flagrante ilegalidade no processo de detenção de jovens em total contrariedade ao previsto pelo ECA:

O artigo 178 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) impede que menores de idade acusados de cometer ato infracional sejam transportados em compartimento fechado de veículo policial em condições que atentem contra a dignidade ou impliquem risco à integridade física ou mental do indivíduo sob pena de responsabilidade. Contudo, registros audiovisuais nas mídias sociais e na imprensa mostram diversos adolescentes sendo levados em camburões pela PM e até mesmo sendo algemados.

Dada a reiterada violência e os sistemáticos abusos por parte da Polícia Militar, em 2016 os estudantes secundaristas buscaram à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA). Em audiência realizada em Washington (EUA), os estudantes denunciaram as violações sofridas. Importante destacar que tal medida “[...] não gera denúncia formal contra o Estado envolvido” e que a função da audiência “[...] é dar visibilidade a acusações de violações de direitos humanos e criar um espaço de diálogo entre os denunciantes e seus governos” (MELO, 2016). Nesse sentido, a resposta da Secretaria de

¹⁸⁷ No original: “[...] el requisito de la autorización previa de la autoridad para ejercer el derecho de reunión pacífica, contraviniendo abiertamente lo dispuesto en la Constitución y restringiendo el ejercicio de este derecho”.

Estado da Segurança Pública de São Paulo foi negar as acusações e afirmar que “a PM agiu quando houve desrespeito à Constituição Federal com danos ao patrimônio, incitação de crime ou tumultos e badernas nas ruas, que prejudicavam o deslocamento de milhões de paulistas” (apud MELLO, 2016). Assim, a corte internacional se manifestou que após analisar os dois lados da disputa não chegou a nenhuma conclusão¹⁸⁸.

Além disso, um elemento comum contexto chileno e brasileiro foram as denúncias de agentes infiltrados nas manifestações, com a finalidade de fazer provocações e cometer atos de vandalismo que justificassem a ação policial (SEGUEL, 2011; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). A presença de agentes infiltrados em manifestações de movimentos sociais é prática recorrente e sistemática das forças policiais repressivas na América Latina, como nos lembra Hernández (2013). Claro, isso não exclui a possibilidade de que pessoas ligadas às manifestações possam cometer ações diretas, inclusive violentas, como escolha política¹⁸⁹.

Apesar da violência inicial, com que os estudantes e suas reivindicações foram recebidos nos dois países, a partir de um determinado momento os movimentos ganham força, obrigando os governantes a recuar. No Chile, a mudança da cobertura midiática em decorrência da violência contra jornalistas, no Brasil a vitória no âmbito jurídico, que garantiu respaldo legal às ocupações de escolas.

No Chile, no segundo dia de protestos em âmbito nacional ao final de maio, as forças policiais agrediram não apenas estudantes, mas também jornalistas que cobriam os atos. Assim, começaram a circular entre os noticiários e através da internet imagem da violência cometida pelos “*carabineros*”. Guerra (2006, tradução nossa¹⁹⁰) destaca que o episódio só ganhou visibilidade em “somente depois que a imprensa e televisão estrangeira mostraram as imagens”. Frente à pressão popular, a presidenta Bachelet destituiu do cargo Osvaldo Jara, comandante das “*Fuerzas Especiales de Carabineros*”, por conta da “violência aplicada a esta divisão contra os estudantes e os jornalistas” (EL PAÍS, 2006). Na ocasião, Bachelet ainda recebeu Alejandro Guillier, presidente do “*Colegio de Periodistas*”¹⁹¹ que, entre outras demandas, apontou a

¹⁸⁸ Segundo Mello (2016), uma das denúncias apresentadas foi a seguinte: “Entre os casos apresentados no dossiê, está a ação da Polícia Militar (PM) em frente à Escola Estadual Mozart Tavares de Lima, na zona leste paulistana, no dia 16 de novembro de 2015. Na ocasião, um aluno recebeu um soco no estômago, aplicado por um policial. Outros estudantes foram ameaçados com armas letais. Fotos e vídeos confirmam a versão dos jovens.”

¹⁸⁹ Sobre a violência em manifestações estudantis do contexto chileno de 2011, consultar PENÁILILLO, F. P. G. Autogestión y violencia en el movimiento estudiantil secundario, ¿respuesta o propuestas de autonomía?.

¹⁹⁰ No original: “Sólo después que la prensa y televisión extranjera mostraran las imágenes”

¹⁹¹ Na página do *Colegio de Periodistas* na internet consta a seguinte apresentação: “A Associação de Jornalistas do Chile A.G., fundada em 11 de julho de 1956 com a promulgação da Lei da República n. 12.045, atualmente é a única entidade que reúne jornalistas no Chile. Seu objetivo é a promoção da comunicação e defesa da plena liberdade de expressão, imprensa e informação, no âmbito do respeito integral aos direitos humanos contemplados na Declaração Universal dos mesmos. Do mesmo modo, caberá regular o exercício ético da

necessidade de que as forças policiais passem a responder a um organismo plenamente civil, deixando o Ministério da Defesa e passando ao Ministério da Segurança. Assim, os estudantes saíram fortalecidos do episódio.

No Brasil, depois que os estudantes ocuparam as primeiras escolas, houve tentativa do poder público de buscar respaldo jurídico que justificasse o uso da força policial. Tavorali et al. (2016) fazem pormenorizado relato de todo o trâmite da disputa em torno de argumentos e procedimentos jurídicos, sobre posse e propriedade públicas, por um lado, e direito à manifestação, por outro. Em resumo, três pontos merecem destaques. O primeiro deles é a derrota sofrida pelo governo do estado de São Paulo quando passa a prevalecer o entendimento de que o pedido de reintegração de posse não tem pertinência, dado que os estudantes não estão reivindicando a posse do espaço escolar, nem utilizando-o com tal finalidade. Prevalece o entendimento das ocupações como uma questão de ordem política, não judicial. O segundo ponto é que a partir desse revés, o governo passa a buscar estratégias para, utilizando o direito, afastar-se da arena judicial. Assim, em 2016, passada as manifestações de 2015 e frente uma nova onda de manifestações estudantis com ocupações de escolas, o governo cria argumentos jurídicos e passa a desocupar escolas mediante o uso da força policial sem recorrer à justiça em busca de autorização para tanto. E o terceiro ponto é o fato de que à frente de toda essa articulação estava aquele que futuramente se tornaria ministro do Supremo Tribunal Federal: Alexandre de Moraes. Nesse sentido, cabe apontar que frente as ações realizadas o PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) entrou com um pedido na justiça alegando que as ações contrariavam a Constituição. Depois de algum tempo em tramitação o pedido chega ao Supremo Tribunal Federal e, por sorteio, é indicado para apreciação de Alexandre de Moraes. O ministro, sem declarar suspeição mesmo sendo o responsável pelas ações que motivam o PSOL a interpelar a justiça, julga e toma uma decisão em favor de si mesmo, rejeitando a alegação de inconstitucionalidade (TAVORALI et. al. 2016).

Sobre o amparo jurídico e político das manifestações, dados os marcos legais do país, Santos (2019) afirma

Foi demonstrada a legalidade do fenômeno como um todo em razão dos estudantes ocupantes, “simplesmente”, terem exercido direitos previstos tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na legislação infraconstitucional ao longo do processo de ocupação, em que pese, de acordo com o resultado da pesquisa, essa realidade não tenha sido reconhecida oficialmente em seu todo, assim como por setores da sociedade brasileira, tanto no que se refere ao âmbito político, quanto no que diz respeito aos aspectos jurídicos,

considerando fatores relacionados à luta de classes. [...] E o amparo político aos secundaristas integrantes das ocupações se encontra consubstanciado nos fundamentos constitucionais da República brasileira, em especial nos direitos à livre manifestação do pensamento, direito de reunião e plena liberdade de associação, corolários do Regime Democrático, conforme já salientado, e ao mesmo tempo em razão do fato de exercitarem direitos educacionais assegurados pelo marco jurídico em vigor. No mesmo sentido, o fenômeno estudado encontra a devida legalidade no sistema jurídico brasileiro, considerando os direitos constitucionais e os infraconstitucionais que são assegurados aos estudantes, como é o caso da educação como direito subjetivo, o que lhes assegura o direito de exercê-lo; o direito de participar da formulação da política educacional; o princípio da proteção integral da criança e do adolescente; e, também, os próprios direitos que asseguram o já referido amparo político (SANTOS, 2019, p. 161).

Apesar de todos os elementos acima descrito, ainda que estudantes estivessem dentro dos marcos legais, no exercício de seus direitos, isso não impediu que em 2016 o movimento fosse desarticulado de forma brutal e violenta. Assim, fica explícito que, diferentemente do Chile, o período democrático brasileiro produziu avanços no âmbito jurídico que permitem a participação democrática. Entretanto, a dinâmica social concreta da realidade dos movimentos sociais nos dois países mostrou os limites existentes à demanda por participação nos processos decisórios. Os jovens estudantes secundaristas buscavam por diálogo e foram recebidos com a brutalidade policial.

4.4. A afirmação da independência e a disputa por dirigir o movimento

Sobre a formação política dos estudantes secundaristas e as disputas existentes nos movimentos do Chile e do Brasil, cabe destacar dois elementos como centrais. O primeiro deles é a afirmação da independência, apesar das tensões decorrentes das disputas entre as diversas tendências políticas no interior dos movimentos e o interesse de diversas organizações e influir em seus rumos, os estudantes conseguiram organizar as demandas a partir dos próprios debates e processos decisórios. O segundo deles é o aprendizado a partir da experiência histórica de outras lutas e movimentos, em um rico diálogo e aprendizado os estudantes conseguiram constituir um movimento próprio, organizados a partir de si-mesmos e dos próprios interesses, contrapondo-se à “[...] a ambiguidade nos modos socialmente estabelecidos de tratar a participação juvenil” que desqualifica suas articulações e organização política, pois “[...] quando os jovens não se mobilizam, são acusados de apáticos e individualistas; quando se manifestam, são acusados de ser manipulados por sindicatos ou partidos” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1169).

No caso do Chile, como já indicado anteriormente, foi um movimento genuinamente estudantil autônomo e distinto de outros momentos na história do país. Os secundaristas estiveram à frente em 2006, pautando a mobilização social a partir de seus interesses e necessidades, ao contrário de outros momentos anteriores em que sua atuação foi no sentido de apoiar a luta iniciada por outros movimentos políticos organizados por adultos. Além disso, o movimento manteve seu caráter apartidário (GARCÍA-HUIDOBRO, 2007) e, nesse mesmo sentido, Chauvin (2017) relata como que desde os anos finais da década de 1990 os estudantes chilenos da região metropolitana de Santiago vinham criando espaços de deliberação e articulação, além de organização de manifestações e de reivindicações ao poder público. Assim, como também indicado por Donoso (2013), a dinâmica de organização dos estudantes através do funcionamento das assembleias, em que os porta-vozes constituídos tinham a tarefa de transmitir as decisões do movimento (e não a tarefa de decidirem em nome do movimento), fortaleceu essa lógica de independência.

Conforme afirma Cuadra (2007), o movimento secundarista de ocupações de escola foi o primeiro movimento social do período democrático recente do Chile a romper com a dinâmica da governabilidade pactuada da *Concertación*, isso porque a reabertura democrática do contexto chilena implicou na

[...] consagração de uma política de negociação de “consensos” que levou os diversos atores políticos a buscar acordos específicos sobre questões específicas e de forma muito gradual, conseqüentemente negando o espaço para a discussão dos aspectos substantivos para a construção de uma democracia plena (CUADRA, 2007, p 6, tradução nossa¹⁹²).

A partir da caracterização da lógica dominante no contexto em que os secundaristas chilenos se mobilizaram é possível notar que o movimento que levaram à cabo questiona a dinâmica política hegemônica. Ao invés de buscarem se alinhar à essa lógica, primando pela articulação e acordos na busca por consenso através da lógica tecnocrática-administrativa (como tentaram ao longo de 2005, ano anterior às manifestações), os estudantes pressionam o poder público por transformações mais profundas. Assim, como indicado por Ferreti e Massardo (2006), os estudantes foram aos poucos acumulando força e conseguiram colocar em questionamento o modelo político neoliberal dominante.

¹⁹² No original: “[...] consagración de una política de negociación de “consensos” que llevó a los diversos actores políticos a la búsqueda de acuerdos puntuales sobre temáticas específicas y de manera muy gradual, negando, en consecuencia, el espacio para una discusión de los aspectos substantivos para la construcción de una democracia plena”.

No Brasil o movimento secundarista também teve como importante característica sua independência, além da tomada de decisões por assembleias, a própria forma como o movimento se inicia é indicativo dessa dimensão. Frente ao anúncio da reorganização os estudantes de cada escola buscaram soluções e tentativas de diálogo com o poder público de maneira local. As próprias manifestações nesse momento são restritas a comunidade escolar local, somente à medida que os estudantes de distintas escolas começam a protestar que vão gradualmente percebendo que a reorganização é um problema comum a ser enfrentado por diversas escolas, fazendo com que buscassem articular um calendário de lutas e atos em conjunto (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

No caso do Brasil ainda há a particularidade de o movimento buscar independência inclusive das entidades representativas históricas. Nesse sentido, Brito (2017, p. 315) denuncia “[...] as traições e tentativas de desmobilização orquestradas por entidades estudantis oficiais submissas às políticas de governo, como UBES, UMES e UPES” e suas tentativas de “negociar a portas fechadas a desocupação”. Nesse sentido, é importante reproduzir na íntegra a “Nota de denúncia” escrita pelo Comando das Escolas Ocupadas¹⁹³

Nota de denúncia às recentes ações da APEOESP e UBES, UMES e UPES. Vivemos uma mobilização histórica do movimento secundarista, histórica por muitos motivos. O primeiro e mais claro é a sua dimensão e combatividade, onde nós vimos que fazer manifestações de rua não seria o suficiente para barrar o autoritarismo do Estado e, por isso, decidimos tomar o que já devia ser nosso, as escolas. O segundo motivo está muito ligado ao primeiro, que é a autonomia dos estudantes nessa luta. Está claro que esses dois pontos se relacionam, pois como sempre vimos quando o movimento é puxado por entidades ligadas ao Estado, como é o caso da UBES, UMES, UPES e APEOESP, a combatividade é baixa e sempre se opta pela negociação com os poderosos.

Aprendemos que em matéria de direitos e conquistas pra nós, futuros trabalhadores e trabalhadoras, não existe negociação, pois ceder pra eles é garantir que eles continuem mandando e ganhando em cima de nós! Aprendemos muito com nossos professores em sua incrível greve que fizeram no começo do ano, pois nós sabemos que a APEOESP tem enormes problemas e é uma organização que não se mostra combativa, diferente da base, dos professores. Esses sim têm o nosso apoio, pois mesmo com a pelegagem do sindicato eles conseguiram manter 89 dias de greve combativa. E assim como nós os apoiamos em sua luta, o mesmo deve ser feito e vem sendo feito por muitos deles nesse processo que estamos vivendo.

Sáímos às ruas e ocupamos as escolas e, depois de mais de três meses ininterruptos de luta, o Governador revogou no Diário Oficial o decreto n. 61. 672. Esse decreto, porém, não esclarece nada sobre o real cancelamento da reorganização, deixando os estudantes mais confusos do que convictos de sua

¹⁹³ Conforme relatam Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), à que as manifestações se desenrolam, os estudantes vão buscando constituir centralização da organização, no sentido de criar um espaço que unificasse as deliberações e necessidades de cada escola, dando origem ao Comando das Escolas Ocupadas, que buscou, como ocorreu no Chile, criar um espaço de assembleia que agrupasse representantes de todas as escolas.

vitória contra o plano educacional do Governo. Sabendo disso o comando das escolas em luta anunciou continuar nas ocupações para assim mostrar que não estávamos satisfeitos com a medida. Apesar de a Dirigente da UBES, Camila Lanes, ter dito que iriam manter as ocupações, muitas escolas que estavam sob influência dessa entidade foram desocupadas. Além disso há muitos relatos, principalmente nas zonas mais periféricas de São Paulo, de que pessoas que se dizem da APEOESP estão coagindo os ocupantes com ameaças e chantagens para que eles devolvam as escolas ao Estado.

O Comando das Escolas em Luta foi criado para garantir a articulação da luta de todas as escolas, e para impedir que qualquer negociação com o Estado fosse feita através das entidades burocráticas que se alinham com os poderosos sem passar pelos estudantes. Entendemos que quando essas entidades passam por cima da nossa vontade e não constroem a linha política tirada pelo Comando de não desocupar isso significa um desrespeito ao movimento secundarista. Isso porque essas entidades burocráticas possuem aparelhos que garantem força para permanecer nas ocupações, mas decidem desocupar por uma escolha política, que com certeza não é a de permanecer ao lado dos estudantes.

Temos de nos manter em luta, sem cair no discurso mentiroso daqueles que se dizem do nosso lado, mas que na realidade não estão. Qual seria a via de transformação dessa situação? Pelas organizações burocráticas que se juntam aos de cima e os legitimam com certeza não é.¹⁹⁴

Importante destacar que a crítica e a denúncia com relação à APEOESP são atribuídas à sua direção sindical e não aos professores em geral, enquanto categoria ou classe. Inclusive, na nota de denúncia há uma distinção e elogio aos professores “da base”. Importante apontar também que à medida que as ocupações ganharam mais força, se constituiu uma espécie de “duplo comando” do movimento. De um lado estava o Comando da Escolas Ocupadas, um grupo constituído por estudantes e escolas com o predomínio da tendência autonomista, de outro estavam escolas em que as entidades representativas tinham mais força e prestígio. Cada lado afirmava contar com a representante de cerca de 40 a 50 escolas em cada, indicando que (de um total de pouco mais de 200 escolas ocupadas) muitas ainda não estavam representadas em nenhum desses dois espaços. Além disso, enquanto o Comando tinha mais força e representação dentre as escolas da capital do estado, a liderança das entidades representativas tinha maior capilaridade no interior (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Sobre os aprendizados derivados da experiência acumulada por diversos partidos, organizações e movimentos sociais, alguns elementos do cenário chileno merecem destaque. O primeiro deles é a experiência de militância política prévia dentre os estudantes. Nesse sentido, Serón e Rojas (2008) destacam que as principais lideranças (*voceros*) tinham experiência prévia de militância política em organizações de esquerda. Além disso, como mencionado por Donoso

¹⁹⁴ A nota foi consultada dia 02/01/2020, na seguinte página do Facebook: <<https://www.facebook.com/luta.secundas/posts/785015878287263>>

(2013), ao longo do ano de 2005 diversas dessas mesmas lideranças estiveram em reuniões semanais com a SEREMI da educação durante meses, dialogando e aprendendo com os quadros técnicos do ministério da Educação.

Um outro importante aspecto é apresentado por Chauvin (2014) ao analisar a expressão estética contida nas manifestações secundaristas, seja na internet, em cartazes de manifestações, ou nos painéis de pintura e grafitti presentes nas ocupações. Nesse sentido, a autora destaca que proximidade temática e o uso de elementos visuais bastante próximo a de artistas do final da década de 1960 e início da década de 1970, alguns deles ligados à campanha de Allende, à luta sindical e aos movimentos sociais populares da época. Há ainda menção de que algumas escolas e contaram com a atividades dos membros da brigada Ramona Parra, um grupo de “muralistas do Partido Comunista do Chile e sua estética de grafitti formou parte de uma tradição subversiva durante a ditadura” (CHAUVIN, 2014, p. 34, tradução nossa¹⁹⁵).

No caso do Brasil, as principais influências são em decorrência de um contexto de reiteradas manifestações compostas principalmente por jovens a partir de 2013, além da presença e apoio dos professores. Sobre esse último ponto, Januário et al. (2016) contam que o início da mobilização no interior do estado tem início a partir da mobilização das subsedes da APEOESP. Desse modo, os protestos em resposta à reorganização proposta pelo governo do estado

[...] no que foi possível de ser averiguado, ocorreram a partir de 8/09/2015, contando inicialmente com um protagonismo intenso do interior do estado de São Paulo. Num primeiro momento, esse protagonismo foi impactado pela atuação das subsedes da Apeoesp. No entanto, com o passar do tempo, o sindicato dos professores foi perdendo espaço para uma participação cada vez mais autônoma das alunas e alunos (JANUARIO et al., 2016, p. 9-10).

Santos (2017) aponta a estreita relação entre as ocupações de escolas em 2015 e outras manifestações que precederam a luta secundarista na história recente. Em 2013 ocorreram as chamadas Jornadas de Junho, uma série de mobilizações que tiveram como estopim a luta contra o aumento da tarifa do transporte público em São Paulo, em atos inicialmente organizados pelo Movimento Passe Livre (MPL). Segundo a autora é possível notar certas semelhanças entre esses diferentes movimentos: a presença de jovens protagonizando os atos; a centralidade das redes sociais para organização/convocar os atos; e a horizontalidade da organização, sem a centralização de lideranças ou vozes no comando do processo político. Em

¹⁹⁵ No original: “[...] muralista del Partido Comunista de Chile y su estética del grafitti formó parte de una tradición subversiva durante la dictadura”.

2014 houve uma série de protestos que também contaram com uma grande presença de jovens, por todo o país ocorreram inúmeras manifestações para denunciar as arbitrariedades envolvendo o processo de reorganização do espaço das cidades para receber a Copa do Mundo de futebol e exigir também maiores investimentos em saúde e educação. Nesses dois momentos a articulação e divulgação dos protestos através de redes sociais na internet desempenhou um importante papel de disseminação de informação e ideias. Assim,

Nos últimos anos, as chamadas Jornadas de Junho de 2013 em todo país tiveram um protagonismo significativo da juventude. Ainda que essas mobilizações tenham sido compostas por uma “fauna ideológica” muito diversificada no sentido da intenção política dos sujeitos que ocuparam as ruas, o pontapé inicial de atuação foi realizado pelo Movimento Passe Livre (MPL). Tal grupo político, composto por maioria esmagadora de jovens, liderou inicialmente as primeiras mobilizações contrárias ao aumento da tarifa dos transportes públicos no país e aos abusivos gastos públicos destinados ao evento da Copa do Mundo realizado no Brasil em 2014 [...]. A partir desse momento, reinventou-se novos códigos de mobilização dos movimentos sociais, através da articulação de páginas do Facebook e outras mídias, convocando a população para os futuros atos nas capitais de todo o país. A dimensão, inédita, de organizar-se politicamente de maneira horizontal nas ruas, as diversas formas de participação (partidária ou não), a não centralização de lideranças ou vozes no comando do processo político e a ressignificação das formas de reivindicações das lutas políticas próprias de 2013 são características muito aproximadas à dinâmica política da maioria das ocupações de escola do país. Nesse sentido, o ano de 2013 se configurou num marco que modificou consideravelmente as formas de organização, concepção e apropriação das manifestações políticas por diferentes movimentos, deixando um legado de posturas de resistência e horizontalidade para um determinado grupo de jovens da população que participaram ativamente dessas mobilizações.

No mesmo sentido, cabe apontar ainda que no Brasil e no mundo, desde a crise capitalista de 2008, nas principais cidades, sobretudo em grandes centros urbanos, ocorreram uma série de manifestações e protestos questionando os usos, a dinâmica e os processos de segregação espacial, além de denunciar a precariedade da qualidade de vida (HARVEY et. al., 2015a; HARVEY et. al., 2015b). Januário et al. (2017) também apontam a proximidade entre grupos autonomistas que participavam dessas manifestações e sua incidência nas escolas. Mais especificamente, os autores destacam a proximidade entre o Movimento Passe-Livre (MPL), principal grupo a organizar os protestos contra o aumento da tarifa do transporte público em São Paulo em 2013, e o coletivo O Mal-Educado, responsável pela tradução e divulgação do manual “Como ocupar um colégio?”. Desse modo

[...] [MPL-SP e O Mal Educado] são pertencentes ao chamado campo autonomista, compartilham de certa cultura política, um repertório de lutas que privilegia a ação direta, uma valorização da horizontalidade, bem como uma recusa declarada à “política tradicional”, com seus partidos e lógicas mais

formais e institucionalizadas. A cultura política autonomista se revelou, em ambos os momentos históricos, excepcionalmente capaz de detonar processos inovadores com relação ao cenário de lutas sociais que estavam em andamento, como foi o caso dos atos de rua massivos em 2013 e das ocupações de escolas no ano passado (JANUÁRIO, et al., 2017, p. 21).

Os autores apontam ainda a importância dos professores (de história, geografia, filosofia e sociologia) das escolas como um vetor de politização, ao levar para a sala de aulas debates sobre esses importantes fenômenos contemporâneos. Cabe, por fim, destacar que o apoio que o movimento de ocupação de escolas recebeu de outras organizações foi muito importante. Entretanto, é importante diferenciar o apoio e a solidariedade da tentativa de cooptar e “dirigir” o movimento. Sobre isso,

Apesar das frequentes tentativas de partidos políticos e movimentos sociais intervirem nas ocupações, ao acompanhar sua trajetória, é possível perceber que os estudantes conseguiram impor a autonomia, não só das ocupações, mas também da agenda do movimento como um todo. Houve um apoio muito grande de vários desses partidos, movimentos sociais e coletivos, porém é importante destacar que eles nunca se tornaram protagonistas no lugar das alunas e alunos de cada unidade escolar. Mesmo o coletivo O Mal Educado, aquele que forneceu o manual de ocupação, não atuou exatamente como dirigente do processo político, mas muito mais como um catalisador que iniciou uma virada tática – das manifestações de rua às ocupações –, apresentando uma nova forma de ação coletiva, antes desconhecida ou impensável não só para os dirigentes ligados à Secretaria de Educação, como também para as próprias alunas e alunos (JANUÁRIO, et al., 2017, p. 13).

Desse modo, tanto no Brasil quanto no Chile houve apoios de diversas entidades, além de disputas políticas interna própria aos movimentos sociais. Essas aproximações, além de garantirem um ganho de força para os secundaristas, também significou importante troca de experiências acumuladas pelos diversos movimento. E, mais do que isso, o próprio movimento do Brasil, ao surgir fortemente influenciado pelo O Mal-Educado e suas ações de disseminação do Manual com as experiências chilenas e argentinas, já nasce dentro de fio de continuidade das lutas populares latino-americanas, mais especificamente, na luta por acesso à educação enquanto formação humana libertadora, não apenas restrita às necessidades reprodutivas do Capital.

4.5. A força dos secundaristas e os limites à participação

Além dos aspectos já relatados pelos estudantes sobre as vitórias e derrotas do movimento secundarista no Chile e no Brasil, é importante colocar em relevo 2 aspectos comuns. O primeiro, um aspecto vitorioso do movimento, foi a demonstração de força dos secundaristas que, enquanto atores políticos, fizeram os governantes recuar e conseguiram

colocar a educação no centro do debate público em seus respectivos contextos. O segundo, foi a fragilidade e o caráter momentâneo da vitória, revelador dos limites à participação democrática existentes sob os domínios do neoliberalismo. Apesar do recuo inicial após subestimarem a força estudantil, forças políticas governantes se reorganizam em uma contraofensiva aos manifestantes. Assim, nos dois países os estudantes se revoltaram contra os efeitos do neoliberalismo na educação e expressaram, além de suas demandas, uma prática cotidiana no espaço educacional a partir de outra lógica, mais participativa e solidária.

Sobre o episódio chileno, o primeiro momento foi marcado pela criminalização das manifestações, com o governo evitando “[...] apresentar-se como contraparte do conflito que começava a emergir” (RUZ; GARCÍA; VALENZUELA, 2010, p. 367, tradução nossa¹⁹⁶). Ao mesmo tempo que o movimento era desqualificado em termos políticos, sendo tratado como algo que carecia de seriedade e relevância, também era tratado como um problema de ordem pública. Ferreti e Massardo (2006) recuperam uma declaração do Ministro da Educação em que ele faz menção à possibilidade de utilizar a força policial no enfrentamento aos estudantes, assim os representantes do governo “[...] ameaçavam ‘adotar as medidas necessárias’, sem descartar, como disse o ministro da Educação, Martín Zilic, ‘o ingresso de carabineiros para desarticular o movimento’” (p. 2, tradução nossa¹⁹⁷). Cuadra (2007) também enfatiza a desprezo do governo frente às primeiras mobilizações:

Frente a esse cenário, o governo reagiu da pior forma: começou a desqualificar seus articuladores. O conjunto de atitudes e atos do governo tornou evidente sua falta de assertividade para enfrentar o conflito. Membros do executivo definiram estas mobilizações com um produto de mentes alucinadas ou imaturas de jovens rebeldes e que as sucessivas convocatórias só seriam acatadas por um grupo bem minoritário. Não apenas desconheciam a legitimidade das reivindicações dos estudantes, como também criminalizaram seus atos, chamando-os de vândalos e violentos, discurso que foi amplamente difundido e apoiado pela imprensa conservadora. A partir dessa avaliação, foram geradas as condições para justificar a ação das forças policiais que reprimiram ferozmente as manifestações em via pública, com o consentimento ou a omissão do executivo (CUADRA, 2007, p. 7-8, tradução nossa¹⁹⁸).

¹⁹⁶ No original: “[...] a presentarse como contraparte del conflicto que empezaba a emerger”.

¹⁹⁷ No original: “[...] y amenazaban con ‘adoptar las medidas necesarias’, sin descartar, como dijo el ministro de Educación, Martín Zilic, ‘el ingreso de carabineros para desarticular el movimiento’.”

¹⁹⁸ No original: “Ante este escenario, el gobierno reaccionó de la peor forma: comenzó a descalificar sus artífices. El conjunto de actitudes y actos del gobierno hizo evidente su falta de asertividad para enfrentar el conflicto. Miembros del ejecutivo definieron estas movilizaciones como un producto de mentes alucinadas o inmaduras de jóvenes rebeldes y que las sucesivas convocatorias sólo serían acatadas por un grupo bien minoritario. No solamente desconocían la legitimidad de las reivindicaciones de los estudiantes, sino también criminalizaron sus actos, llamándolos de vándalos y violentos, discurso que fue ampliamente difundido y apoyado por la prensa conservadora. A partir de ese examen, se generaron las condiciones para justificar la acción de las fuerzas policiales que reprimieron ferozmente las manifestaciones en la vía pública, con el consentimiento o la omisión del ejecutivo”.

Conforme o movimento ganhou força, a posição do governo foi se modificando, em grande medida em decorrência também do apoio popular que recebia. Donoso (2013) menciona que pesquisa à época indicavam que cerca de 87% da população do Chile apoiava as demandas dos estudantes secundaristas. Assim, depois de várias semanas de reiterados protestos e manifestações, “[...] o tom displicente das autoridades de governo se transformou apressadamente em um tom paternalista [...]” (FERRETI; MASSARDO, 2006, p. 2, tradução nossa¹⁹⁹). Cabe destacar que isso ocorre em meio a diversos episódios de repressão policial às manifestações estudantis. Com a continuidade da mobilização estudantil o governo começa a ceder. Inicialmente em questões materiais mais imediatas, como assegurar aos estudantes uso ilimitado do passe escolar (SEGUEL, 2011). Posteriormente, dada a persistência estudantil em reivindicar mudanças na legislação educacional, herdada do período ditatorial, e dada a força conquistada pelo movimento mediante apoio popular, a presidenta Bachelet anuncia a criação Conselho Assessor Presidencial para a Qualidade da Educação, com a finalidade trabalhar as demandas e constituir uma nova legislação educacional (RUZ; GARCÍA; VALENZUELA, 2010).

Importante comentar ainda que, diferente do Brasil, no Chile havia um diálogo prévio entre estudantes secundaristas e governo em 2005, que foi interrompido em 2006, depois retomado com a criação do Conselho. Entretanto, é importante também lembrar que os estudantes não estavam inclinados a participar desse conselho, sendo pressionados pela opinião pública (SERÓN; ROJAS, 2008). E, mais do que isso, depois de alguns meses de trabalho o Conselho produziu seu “informe final”. Entretanto, os estudantes e outros setores se recusaram a apoiar o documento produzido:

Finalmente, días antes de divulgar o informe final desta comissão especial, os estudantes secundaristas – logo seguidos dos universitários e professores – decidiram “sair” do documento, isto é, não assinar a versão final que foi entregue à presidenta Bachelet no dia 11 de dezembro. O argumento é simples e direto: os alunos não se sentiam representados pelos resultados expostos no texto final, que segundo eles, acaba por consagrar uma visão mercantil da educação (CUADRA, 2007, p. 9, tradução nossa²⁰⁰).

¹⁹⁹ No original: “[...] y el tono displicente de las autoridades de gobierno se transformó apesuradamente en una paternalista [...]”.

²⁰⁰ No original: “Finalmente, días antes de difundirse el informe final de esta Comisión especial, los estudiantes secundarios – luego seguidos por los universitarios y profesores – decidieron “bajarse” del documento, es decir, no firmar la versión final que fue entregada a la Presidenta Bachelet el día 11 de diciembre. El argumento es simple y directo: los alumnos no se sentían representados por los resultados expuestos en el texto final, que según ellos, acaba por consagrar una visión mercantil de la educación”.

No Brasil a dinâmica seguiu de modo semelhante: inicia com a recusa do governo do estado de São Paulo em ouvir os estudantes; em seguida houve a adoção de um tom paternalista (como se a insatisfação dos que protestavam fosse por ignorância e desconhecimento da proposta apresentada pelo governo); após, mesmo em meio à escalada das manifestações, o Governador Alckmin chega a assinar o decreto que instituía a política de reorganização a ser implementada no ano seguinte; finalmente, após 4 dias assina outro decreto, revogando o primeiro (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; JANUÁRIO et al. 2016).

Tanto no Chile, quanto no Brasil, esse caráter momentâneo da vitória dos movimentos, apesar do grande apoio popular que conquistaram, expressa os limites das possibilidades de participação no campo da educação sob o neoliberalismo. Dessa forma, “[...] a atuação estudantil contribuiu para denunciar os problemas da educação pública envolvendo toda a sociedade no debate [...]” e “[...] colocou em xeque o alcance, validade e eficiência das políticas educacionais em andamento[...]” possibilitando “[...]a reflexão coletiva sobre a realidade econômica e política brasileira[...]” (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 441-442).

Nesse sentido, Corti, Corrochano e Silva (2016) buscando sugerir caminhos para interpretar o processo de ocupações do Brasil, propõem uma análise em três momentos. Primeiro, destacam que mudanças na rede estadual acabaram por resultar em uma maior presença de adolescentes. Segundo, indicam que apesar da rede estadual ser composta em sua maioria por jovens e adolescentes, pouco foi feito no sentido de adequar as práticas pedagógicas às especificidades e necessidades dos jovens nessa fase, o que implicou em uma grande insatisfação dos alunos. E o terceiro ponto é que o modo como as ocupações se organizaram revela uma crítica tanto ao modelo de participação existente, como também questionam a lógica pedagógica tradicional. Assim, os autores indicam que o período anterior às mobilizações é marcado por um aumento no tempo de estudo dos adolescentes, decorrente de melhorias sociais, o que não era possível em momentos anteriores. Porém, ao mesmo tempo em que as escolas são valorizadas enquanto espaço de socialização pelos jovens, também são alvo de críticas a insatisfação quanto ao seu funcionamento.

Alguns estudos têm promovido a escuta de estudantes do ensino médio público a respeito de sua percepção sobre a escola e, em geral, reiteram a valorização positiva que os jovens fazem da escola, avaliada como um lugar de encontro, de formação de grupos de amigos e que, potencialmente, pode favorecer suas trajetórias futuras [...]. Mas as atividades escolares, especialmente na sala de aula, são descritas como “chatas”, “repetitivas”, “desinteressantes” e “sem sentido”. Em outras palavras, se evidencia que a escola não tem despertado neles o prazer de estudar, sendo que as práticas em

sala de aula aparecem como importante obstáculo para o aprendizado (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1166).

Assim, ao mesmo tempo que as ocupações mostram a valorização dos jovens pela escola também mostram seus esforços por transformar as práticas educacionais, através de atividades formativas variadas, ou seja, “o processo das ocupações desnudou essas demandas represas e documentadas em pesquisas anteriores [...]” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1167), constituindo uma criativa resposta à essas adversidades. Os autores enfatizam também o caráter político da mobilização dos secundaristas ao recolocarem “[...]a dimensão da cidadania no espaço escolar” através de atividades significativas para os estudantes, abordando “[...] as dimensões fundamentais da existência, da experimentação, da descoberta de si e do outro [...]” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1167), além de denunciarem a burocratização da gestão democrática prevista na legislação e o contraste com o que foi a experiência cotidiana das ocupações

Os canais de participação criados a partir dos anos 1980 para a democratização da gestão escolar mostravam-se limitados pela forte burocratização e hierarquização da rede estadual. [...]. As imagens oferecidas pelos jovens nas ocupações — atuando, discursando, cozinhando e limpando — contrastam com as imagens tradicionais de estudantes calados e enfileirados nas salas de aula (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1171).

Também questionando os limites da lógica educacional vigente e sua submissão às necessidades de reprodução do Capital, Brito (2017, p. 26) aponta que nas ocupações realizadas pelos secundaristas “[...] as relações de cooperação, democracia e fraternidade” substituíram “o autoritarismo, a competitividade e a meritocracia [...]”. No mesmo sentido, Catini e Mello (2016, p. 1189) enfatizam que as reivindicações estudantis “não se reduziram aos limites reformistas, como o mero acesso ao ensino formal enquanto condição de empregabilidade”, sendo voltada para uma noção mais ampla de formação humana. Os autores também apontam que as ocupações de escolas, mesmo que brevemente, criticaram elementos centrais da escola enquanto instituição, se contrapondo à fragmentação do conhecimento, separação entre planejadores e executores, hierarquização das relações e monopólio das informações. Assim, Catini e Mello (2016) apontam a possibilidade de superação da cidadania enquanto falsa igualdade de direitos:

As clivagens sociais, bem como as singularidades individuais, tendem a ser suspensas no cadinho da cidadania. Formar o cidadão — seja ele “crítico”, “consciente”, com elevado “capital humano”, ou seja, o que for, de acordo com a moda pedagógica do momento — é sempre a pretensa finalidade da educação universal. O universalismo remete à igualdade formal do direito moderno, que antes de falsa, ou de meramente ilusória, é a própria forma de

manifestação das desigualdades que fundamentam as formações sociais capitalistas [...]. Se é da igualdade entre desiguais que trata a cidadania, a luta de ocupação das escolas públicas aponta para outro processo de politização. Desse ponto de vista, ela não se limita a evidenciar o conflito entre os que formulam as políticas educacionais e os que sofrem suas consequências; ao contrário, ela escancara que não estão em jogo simples “diferenças” de nascimento, educação e posição social, mas sim profundas desigualdades. A luta contra a reorganização mobilizou os filhos e as filhas de trabalhadores e trabalhadoras, pois afetou exclusivamente a escolarização desse segmento da sociedade. E ao assumir a posição de resistência e confronto com a política educacional atual, os secundaristas esboçam uma noção de educação política voltada para as condições concretas de formação da classe (CATINI; MELLO, 2016, p. 1190-1191).

Boutin e Flach (2017) destacam que as ocupações foram uma importante contribuição para uma formação no sentido da emancipação humana. Ao romper com a lógica vigente, através de suas demandas e também de suas ações, a luta dos secundaristas possibilitou um avanço na consciência sobre as contradições subjacente ao funcionamento da sociedade capitalista. Frente a esse questionamento radical da ordem vigente, o governo reagiu com uma firme contraofensiva. Um exemplo nesse sentido foi o “Projeto Gestão Democrática e Participativa”. Que tem por finalidade atuar sobre os grêmios estudantis, no sentido de controlar seu funcionamento. Conforme aponta Ferreira (2021), no Projeto não há espaço para protagonismo e para a autonomia dos estudantes. A medida do governo burocratiza de tal modo o funcionamento do grêmio, estruturando desde um calendário unificado de eleições, até prevendo uma série de reuniões, que retira iniciativa dos estudantes, saturando-os com atividades diversas. Tal medida chega até mesmo a sugerir aos alunos do grêmio, como estratégia para motivar os colegas durante a realização do SARESP, “ornamentar a escola e se possível ofertar brindes e balas” (FERREIRA, 2021, p. 122). Importante destacar que o governo apresentou esse tipo de medida apenas alguns meses após os estudantes secundaristas ocuparem diversas escolas com a explícita finalidade de boicotar o SARESP. Vale lembrar ainda que na semana que precedeu o SARESP houve um aumento significativo de escolas ocupadas, um aumento de mais de 80%, justamente pelo interesse dos estudantes em boicotar a avaliação (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Outro exemplo no mesmo sentido é apresentado por Luiz, Pino e Bengtson (2020, p. 4) que, a partir de uma leitura de base foucaultiana, analisam “o que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) nomeou como ‘novo’, a partir de 2015, em programas voltados para a juventude, programas sobre protagonismo juvenil, grêmio estudantil e gestão democrática”. Assim, os autores denunciam as estratégias de dominação presente nas ações da SEESP, que lança mão de um discurso sobre relações democráticas apenas “[...] para controlar

os estudantes e para barrar práticas já existentes de participação social” (LUIZ; PINO; BENGTON. 2020. p. 10), em um esforço de destituir de autonomia e protagonismo e tutela os estudantes após a demonstração de força e mobilização em 2015. Assim, sobre a situação do Brasil, cabe destacar que “a visão tecnicista que o governo tem da educação não corresponde à experiência dos estudantes, para quem a escola é muito mais que apenas um prédio e vagas em uma sala de aula” e que “independente de qualquer insatisfação, os estudantes mostraram que tinham a escola como um lugar social central em suas vidas” (JANUÁRIO et al., 2016).

No caso do Chile, García-Huidobro (2007) menciona que a constituição do Conselho Assessor foi uma importante iniciativa no campo da cidadania e que a presidenta Bachelet em seus pronunciamentos a respeito do tema insistia nesse sentido. Ao mesmo tempo, o autor também indica que Bachelet foi eleita compondo um grupo político (*Concertación*) responsável por estar no poder após o período ditatorial e manter o conteúdo legislativo oriundo da ditadura. Além disso, cabe destacar que por ocasião da nova lei educacional, a LGE aprovada em 2008 e derivada dos trabalhos do Conselho Assessor, houve novos e significativos protestos. À época, os estudantes atacavam a “noção de lucro e a ingerência do mercado na educação”, além de “questionar a legitimidade de uma lei que nascia de uma democracia limitada desde sua origem no regime ditatorial” (CHAUVIN, 2014, p. 21, tradução nossa²⁰¹). Ou seja, foi aprovada uma nova legislação, que surgiu da insatisfação dos estudantes com a antiga legislação de origem ditatorial sem, porém, alterar a essência mercadológica presente na legislação. No mesmo sentido, Donoso (2013) indica que

O surgimento do movimento dos Pinguins e a surpresa que gerou entre as autoridades políticas refletiram os crescentes problemas dos partidos da Concertación para manter sua vinculação com a cidadania. Seu excessivo apoio em quadros tecnocráticos e sua escassa relação com a sociedade civil contribuiu para a formação de um mal estar social com a dinâmica governamental que tem buscado se legitimar através da busca por resultados antes do que por uma lógica de autodeterminação coletiva da sociedade. Em outras palavras, a irrupção dos Pinguins vem a dar conta da necessidade de estabelecer um novo marco político, que proporcione maiores possibilidades de participação e decisão cidadã na definição da agenda de políticas públicas (DONOSO, 2013, p. 33, tradução nossa²⁰²).

²⁰¹ No original: “[...] el movimiento estudiantil se concentrará en, por un lado, atacar la noción de lucro y la injerencia del mercado en la educación y, por otro, cuestionar la legitimidad de una ley que nació de una democracia limitada desde su origen por el régimen dictatorial”.

²⁰² No original: “La emergencia del movimiento Pingüino y la sorpresa que generó entre las autoridades políticas reflejaron los crecientes problemas de los partidos de la Concertación para mantener su vinculación con la ciudadanía. Su excesivo apoyo en cuadros tecnocráticos y su escasa relación con la sociedad civil ha contribuido a la formación de un malestar social hacia una dinámica gubernamental que ha buscado legitimarse por la consecución de resultados antes que por la lógica de la autodeterminación colectiva de la sociedad. En otras palabras, la irrupción de los Pingüinos viene a dar cuenta de la necesidad de establecer un nuevo marco político,

Ruz, García e Valenzuela (2010) também fazem importantes considerações que denunciam as limitações que a lógica neoliberal, expressa na governabilidade da *Concertación*, impõe à participação e a prevalência da vontade popular. Através da análise do movimento dos estudantes secundaristas de 2006 e da brava resistência do povo Mapuche os autores afirmam que a legitimidade da dominação se faz alternando momentos de coerção e o consenso. O primeiro é marcado pela criminalização das demandas sociais e pela consequente repressão policial aos que reivindicam mudanças. O último é caracterizado pela judicialização e uso das instituições para mediar os conflitos no sentido de anular os setores mais radicais e esvaziando o potencial transformador das reivindicações populares. Nesse sentido, os autores apontam que desde manifestações em 2001 a construção de organizações e instâncias organizativas críticas ao sistema educacional foram se tornando cada vez mais amplas. Assim, eis o impasse: a dificuldade de manter uma lógica predominantemente coercitiva em um momento que a participação é tida como o grande valor. No caso do movimento secundarista chileno temos a seguinte dinâmica. Inicialmente as manifestações eram tidas como algo pouco sério e pouco relevante, ou mesmo apenas como um problema de ordem pública. O governo se recusava a se colocar como um interlocutor, como contraparte do conflito. O conflito avançou de um momento inicial de conflitos nas ruas, com vários detidos, para um nível maior de organização daqueles que protestavam. Iniciaram-se as ocupações de colégios e a organização de jornadas nacionais de mobilização, somando-se a isso e grande apoio popular às pautas. Posteriormente, o governo começou a abandonar o caráter repressivo contra o movimento e assumiu um papel de “negociação”. É nessa circunstância que Bachelet anuncia em cadeia nacional de comunicação a criação do Conselho Assessor para articular as demandas do movimento e a reforma da legislação. Desse modo, ao considerar o processo em sua totalidade, podemos apreciar aquilo que se apresenta como um fenômeno análogo à acomodação que viveu o sistema de dominação na transição democrática. Se abandona a primazia da coerção para construir um forte consenso que anula as diferenças exacerbadas pelo conflito, baseando-se para isso na figura do exercício cidadão em um contexto institucional democrático; porém dessa vez,

Confinado ao sistema educacional que, recordemos, ainda não acomodava seu marco jurídico administrativo às condições da administração democrática-civil do neoliberalismo atual. Sustentamos que esta permanência corresponde a um dos fios condutores do modo de dominação atual, caracterizado por fazer participar os setores subalternos do consenso, o que sustenta sua legitimidade,

dificultando assim as possibilidades de confrontação e conflito (RUZ; GARCÍA; VALENZUELA, 2010, p. 368, tradução nossa²⁰³).

Esse movimento esvaziou a iniciativa política dos estudantes e trouxe o debate para a espaços técnicos e elitizados, adequando as demandas à governabilidade política e econômica vigente. Os autores apontam então a necessidade de superação da democracia chilena, que submete a vontade popular ao caráter técnico-administrativo neoliberal. (RUZ; GARCÍA; VALENZUELA, 2010). Nesse sentido, em que pesem as particularidades, nuances e diferenças entre os dois países analisados, temos esse elemento comum: a revolta estudantil é a insurgência popular contra os efeitos do neoliberalismo e, ao mesmo tempo que aponta, através de suas demandas, para a necessidade de superação, também apresenta uma possibilidade concreta nesse sentido, tendo, por isso, que ser contraposta pelas ações governamentais acima apresentadas. Por fim, cabe apontar que:

A própria existência do protesto estudantil interrompeu a comunidade de consenso neoliberal porque os jovens pinguins deram legitimidade à reivindicação que desnaturalizou o “normal” e possibilitou expressar um “desacordo” em torno da ideia de igualdade no acesso à educação. Quando os alunos exigiram a revogação da LOCE, o problema de fundo passou a ser definido em termos da diferença entre conceber a educação como um "serviço" que se adquire no mercado ou como um "direito" garantido pelo Estado (CHAUVIN, 2014, p. 16, tradução nossa²⁰⁴).

²⁰³ No original: “Al considerar el proceso en su totalidad, podemos apreciar que se presenta como un fenómeno análogo al reacomodo que vivió el sistema de dominación en la transición democrática. Así, se abandona la primacía de la coerción para construir un fuerte consenso que anula las diferencias exacerbadas por el conflicto, basándose para ello en la figura del ejercicio ciudadano en un contexto institucional democrático; pero esta vez, acotado al sistema educativo que, recordemos, aún no acomodaba su marco jurídico administrativo a las condiciones de administración democrática-civil del neoliberalismo actual. Sostenemos que esta permanencia corresponde a uno de los hilos conductores del modo de dominación actual, caracterizado por hacer participar a los sectores subalternos del consenso que sostiene la legitimidad de este, dificultando así las posibilidades de confrontación y conflicto”.

²⁰⁴ No original: “La existencia misma de la protesta estudiantil interrumpió la comunidad del consenso neoliberal porque los jóvenes pingüinos dieron una legitimidad al reclamo que desnaturalizó lo “normal” y posibilitó la expresión de un “desacuerdo” en torno a la idea de igualdad en el acceso a la educación. Cuando los estudiantes exigieron la derogación de la LOCE, la problemática de fondo comenzó a definirse en términos de la diferencia entre concebir a la educación como un “servicio” que se adquire en el mercado o como un “derecho” garantizado por el Estado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme indicado no capítulo 1, a presente pesquisa teve por objetivo geral investigar os movimentos de estudantes secundaristas que ocuparam escolas no Chile em 2006 e no Brasil em 2015. E, como objetivos específicos, buscamos relacionar os dois movimentos, explicitando eventuais semelhanças e aproximações, bem como as diferenças e singularidades existentes em cada situação. Ainda, buscamos também investigar as compreensões dos estudantes sobre o processo que viveram, no sentido de conhecer sobre: suas motivações; a experiência de ocupar escolas; as inclinações e tendências políticas existentes no movimento; suas avaliações sobre a mobilização realizada. E, por fim, procuramos compreender o que esses movimentos indicam sobre as tendências na Educação na América Latina. Assim, para atingir os objetivos estabelecidos, foram realizados levantamentos bibliográficos para entender a constituição da educação no Brasil e no Chile e os movimentos de ocupação de escolas por estudantes secundaristas nos dois países; entrevistas com estudantes, para entender como compreenderam todo o processo vivenciado; análise comparativa relacionando aspectos do contexto das manifestações nos dois países.

No capítulo 2, “Contextualizando os cenários educacionais chileno e brasileiro”, apresentamos o processo de constituição da educação formal nos dois países, com maior ênfase ao período posterior à independência dos dois países. O breve histórico aponta que a educação – aqui entendida como possibilidade de acesso, sob condições dignas, ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, para o desenvolvimento e autodeterminação coletivos – fica restrita a poucos. Em que pese os históricos e importantes avanços, que possibilitaram o acesso de milhões à educação, mesmo que sob condições precárias, a tendência das últimas décadas têm sido a prevalência da lógica econômica neoliberal sobre determinando o campo educacional, com progressiva limitação à participação popular nos processos decisórios. No Chile a principal ofensiva neoliberal sobre a educação se faz durante o período ditatorial na segunda metade do século XX, sendo mantida ao longo do período democrático na década final do século XX e nas décadas iniciais do século XXI. No Brasil, a ofensiva neoliberal se faz durante o período democrático e, no estado de São Paulo essa tendência se acentua na década final do século XX e nas décadas iniciais do século XXI.

No capítulo 3, “A perspectiva dos estudantes sobre as ocupações de escolas”, mostramos os relatos sobre os acontecimentos no Chile e no Brasil e a compreensão sobre os dois episódios na perspectiva dos estudantes secundaristas envolvidos. Nesse sentido, foram apresentados elementos sobre: os momentos iniciais dos protestos, os contextos em que ocorrem, as

motivações dos envolvidos; o funcionamento cotidiano das escolas ocupadas; a violência do Estado contra os manifestantes; a dimensão política do movimento e a relação com os apoiadores; os efeitos dos movimentos, isto é, suas vitórias e derrotas. Sobre os momentos iniciais, foram apresentadas as insatisfações dos estudantes com as políticas educacionais e as reiteradas negativas do poder público em dialogar com os manifestantes. Sobre o funcionamento cotidiano das escolas ocupadas, foram apresentadas as assembleias como formato de deliberação, a organização de comissões para a manutenção e cuidado das escolas ocupadas, para a realização de atividades culturais e formativas, e para relacionar-se com a imprensa e outros apoiadores. Sobre a violência do estado, foram apresentados relatos sobre a repressão policial e a perseguição aos manifestantes. Sobre a dimensão política dos movimentos, foram apresentadas as tensões e disputas internas, além da afirmação da independência dos secundaristas com relação a outros grupos políticos. Sobre os efeitos dos movimentos, foram apresentadas as avaliações acerca do que foi desencadeado pelas reivindicações e mobilizações realizadas.

No capítulo 4, “A demanda por diálogo, a violência como resposta: ocupações de escolas como alternativa”, seguindo a estrutura do capítulo anterior, analisamos os principais aspectos comuns e distintos entre os episódios de cada país. Assim, sobre os momentos iniciais, apresentamos como principal característica a ausência de resposta dos governantes às tentativas de diálogo por parte dos estudantes. E, enquanto no Chile existiram mecanismos de participação institucional junto ao poder público antes e depois das manifestações, no Brasil, apesar da legislação prevê a “gestão democrática da educação pública”, na prática existem poucos espaços concretos de participação estudantil junto ao poder público. Sobre o funcionamento cotidiano das escolas ocupadas, temos uma grande semelhança entre as práticas dos dois países – talvez por conta da influência do manual sobre como ocupar escolas, organizado a partir da experiência de secundaristas chilenos e argentinos. Assim, nos dois países se fez presente uma radical transformação na relação entre estudantes expressa no funcionamento do espaço escolar, com as decisões sendo tomadas a partir de espaços deliberativos horizontais, com ampla participação, com a realização de atividades culturais e formativas diversas, além do contato com expressões artísticas diversas. Sobre a violência do Estado, apresentamos a brutalidade com que os governantes responderam à insistência dos estudantes se mobilizar contra as políticas educacionais em curso. Os governantes insistem na repressão policial até o momento em que se veem obrigados a recuar de suas posições iniciais. No Chile, o recuo deriva da maior visibilidade dada pela imprensa à violência policial, após a agressão de jornalistas. No Brasil, o recuo é decorrente da derrota do governo na instância judicial, ao tentar recorrer a ela para

garantir a reintegração de posse das escolas ocupadas. Sobre a dimensão política dos movimentos, apresentamos a independência dos movimentos e sua capacidade auto organizativa. Assim, tanto no Chile, quanto no Brasil, temos um movimento de estudantes secundaristas mobilizados a partir de suas próprias demandas e necessidades. Sobre os efeitos dos movimentos, destacamos a importante vitória conquistada o conseguir fazer os governos recuarem de suas intransigências. Além disso, dado o caráter pontual e momentâneo da vitória, em decorrência de uma contraofensiva dos governantes, destacamos os limites à participação popular existentes sob os domínios do neoliberalismo, sendo a luta dos estudantes organizada a partir de outra lógica, mais participativa e solidária, tanto em suas demandas, quanto em suas práticas durante as mobilizações.

A partir dos elementos acima sintetizados, defendemos a tese de que os movimentos dos estudantes secundaristas brasileiros e chilenos que ocuparam escolas expressam: **1) A crítica ao funcionamento escolar ordinário ao mesmo tempo em que apresentam uma alternativa**, construindo outra dinâmica relacional, apoiada na coletividade, na solidariedade e na horizontalidade; **2) A reação do poder dominante à insatisfação popular organizada**, com o uso da violência e perseguição através de seu aparato policial e jurídico; **3) A histórica luta dos setores populares por direito à educação**, luta existente desde o período de independência dos dois países em questão e que apesar dos importantes avanços ao longo do tempo ainda encontra limitações a serem superadas; **4) Os limites do regime democrático sob a lógica neoliberal**, que impõe restrições à participação popular, a partir de suas próprias necessidades e interesses, em processos e instâncias decisórios na constituição das políticas educacionais.

Assim, concluímos o presente trabalho com a mesma mensagem com que iniciamos, os versos da canção “*Me gustan los estudiantes*”, de Violeta Parra:

*¡Que vivan los estudiantes,
Jardín de nuestra alegría!
Son aves que no se asustan
De animal ni policía
Y no le asustan las balas
Ni el ladrar de la jauría*²⁰⁵

²⁰⁵ Em tradução livre:

Que vivam os estudantes, Jardim de nossa alegria!
Aves que não se assustam com animais, nem mesmo policiais
E não se assustam com as balas, nem com o ladrar da matilha

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. A. M. Algumas reflexões acerca de minha formação como pesquisadora em história da psicologia. In R. H. F. Campos, (Org.), **História da psicologia** (pp. 95-104). São Paulo: EDUC/ANPEPP. 1996.
- ARAÚJO, G. Professores de SP anunciam fim de greve após 3 meses de paralisação. **G1**. 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/professores-estaduais-parados-ha-3-meses-decidem-pelo-fim-de-greve.html>>. Acesso em: 25 set. 2016.
- ARELARO, L.R.; JACOMINI, M.A.; CARNEIRO, S.R.G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016.
- BARAONA, M.L.E. **La educación primaria popular en el siglo XIX em Chile: Una práctica de política estatal**. LOM Ediciones, Santiago: Chile. 2000.
- BBC. **Entrevista a vocera de la ACES** (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios). 2006.
- BELTRÁN, M; FALCONI, O. La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires: FLACSO. 2011.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.
- BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In. Tanamachi E.R.; Souza, M.P.R.; Rocha, M.L.; **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BOUTIN, A.C.D.B.; FLACH, S.F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, maio/ago. 2017.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>
- BRITO, L. ESCOLAS DE LUTA: a disputa entre projetos educacionais nas escolas ocupadas em São Paulo. **Movimento**, Revista de Educação do Programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, ano 4, nº 6, 2017.
- BRUM, E. É política sim, Geraldo. **El País**. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/07/opinion/1449493768_665059.html>. Acesso em: 25 set. 2016.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J. & RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo, SP: Veneta. 2016.

CATALÁN, B. S. María Jesus Sanhueza: “El movimiento secundario tiene organización política”. **El Ciudadano**. 2008.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Informe Final**. Santiago, Presidencia de la República, 2007. Disponível em: <http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/informe_final_consejo_asesor2.pdf>

CÁSSIO, F.L.; STOCO, S. **Privatizando a informação: refletindo sobre o caso da reorganização da rede estadual paulista**. Anais da 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”. 2017.

CHAUVIN, I. D. El baile de los que sobran. Los estudiantes secundarios chilenos y la posibilidad del desacuerdo. **Visualidades**, Goiânia v.12 n.1 p. 00-00, jan-jun, 2014.

CONTRERAS, R.M. El lado B del paro: Alumnos viven jornadas culturales en los establecimientos. **La Tercera**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20080311203059/http://www.tercera.cl/medio/articulo/0,0,3255_5666_215752088,00.html>. Acessado em: 26 de jun. 2022.

CORTI, A.P.O; CORROCHANO, M.C.; SILVA, J.A. “OCUPAR E RESISTIR”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1159-1176, out.-dez., 2016

COPIANO, L. Atuação dos estudantes secundaristas e as influências políticas culturais Escola Estadual Caetano de Campos. Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. 2017.

COSTA, G.F. **A educação desigual e combinada no capitalismo dependente latino-americano: caso mexicano e brasileiro**. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação Interunidades em Integração da América Latina. Universidade de São Paulo. 2021.

CUADRA, F. Conflicto social, hipergobernabilidad y participación ciudadana. Un análisis de la “revolución de los pingüinos”. **POLIS Revista Latinoamericana**. 2007.

CRUZ, E. P. Greve dos professores de SP é considerada a maior da história. **UOL Educação**. 2015. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/greve-dos-professores-de-sp-e-considerada-a-maior-da-historia/>>. 2015. Acesso em: 25 set. 2016.

DALAPOLA, K. **Alunos da E.E. Anhanguera descobrem materiais escondidos**. 2015. Disponível em: <<http://falakaique.blogspot.com/2015/12/alunos-da-ee-anhanguera-descobrem.html>>. 2015. Acesso em: 25 set. 2016.

DEUS, L. Entenda a evolução das ocupações de escolas em São Paulo. Revista Educação. 2015. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2015/12/18/entenda-a-evolucao-das-ocupacoes-de-escolas-em-sao-paulo/>>

DIGIOVANNI, A. M. P. **Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990**.

(Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

DONATO, M. **Escolas ocupadas tinham milhões em material escolar nunca distribuído**. DCM. 2016. Disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/escolas-ocupadas-tinham-milhoes-em-material-escolar-nunca-distribuido-por-mauro-donato/>>. 2015. Acesso em: 25 set. 2016.

DONOSO, S. Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pinguino Movement. **Journal of Latin American Studies**, v. 45, n. 01, pp 1-29, February 2013. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0022216X12001228>. Acesso em: 20 jan. 2021.

EL PAÍS. Bachelet destituye a un alto cargo policial tras los actos de "violencia" contra los estudiantes. 2006. Disponível em: <https://12ft.io/proxy?q=https%3A%2F%2Felpais.com%2Finternacional%2F2006%2F06%2F01%2Factualidad%2F1149112804_850215.html>. Acessado em 26 de jun. de 2022.

FALCONI, O. & BELTRÁN, M. La toma estudiantil en Córdoba (2010): política estatal y debate público en la escuela secundaria. **Revista Propuesta Educativa**, (35), p. 27-40, agosto. 2011.

FAGNANI, E. O fim de um ciclo improvável (1988-2016). A política social dos governos petistas e a derrocada da cidadania pós-golpe. Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 300, maio 2017.

FARINA, E.; SCIREA, B. O que move as ocupações de escolas no Estado. **Zero Hora**. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2016/05/o-que-move-as-ocupacoes-de-escolas-no-estado-5804779.html#>>. Acesso em: 25 set. 2016.

FERREIRA, M.R. **Grêmios estudantis e o Movimento dos Secundaristas: um estudo de casos nas escolas santistas**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2021.

FERREIRA JUNIOR, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERRETTI, P.; MASSARDO, J. El mayo de los estudiantes secundarios Un movimiento social emergente que pone en evidencia los rasgos sociales y culturales del modelo neoliberal en Chile. **Revista de Investigación Educativa 3**, julio-diciembre, 2006. Disponível em: <http://www.uv.mx/cpue/num3/critica/Ferreti_Massardo_Mayo_Estudiantes_Secundarios.html>. Acessado em: 10 jan. 2020.

FERRETI, C.J. E SILVA, M.R. - Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, 2017.

FIER, F. Massacre do Centro Cívico. **Uol Congresso em foco**. 2015. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colonistas/massacre-do-centro-civico/>>. Acesso em: 25 set. 2016.

GAMA, A. Sem acordo, estudantes decidem manter ocupação de 54 escolas no Ceará. **Uol**. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2016/05/o-que-move-as-ocupacoes-de-escolas-no-estado-5804779.html#>>. Acesso em: 25 set. 2016.

GARCÍA-HUIDOBRO, J.E.S. **¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006?** De la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria. Ponencia en Seminario obre Docentes y Estudiantes de Educación Secundaria, organizado por Fundación Santillana. Buenos Aires, mayo 2007.

GIROTTO, E.D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1121-1141, out.-dez., 2016.

GONZÁLEZ, J.; CORNEJO, R.; SÁNCHEZ, R.; CALDICHOURY, J.P. Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. **Observatorio Chileno de Políticas Educativas - OPECH**, Universidad de Chile. 2008

GUERRA, A.P. La policía arremete contra la prensa. La insignia. Chile. 2006. Disponível em: <https://www.lainsignia.org/2006/junio/ibe_019.htm>.

HARVEY, D., DAVIS, M., ŽIŽEK, S., ALI, T., SAFATLE, V. P. **Occupy**: movimentos de protesto que tomaram as ruas. Boitempo Editorial. 2015a.

HARVEY, D., MARICATO, E., DAVIS, M., BRAGA, R., ŽIŽEK, S., IASI, M. L., VIANA, S. (2015). **Cidades Rebeldes**: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. Boitempo Editorial. 2015b.

JANUÁRIO, A. et al. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 1-26, 2016. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LARRONDO, M. **Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013**. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Nacional de General Sarmiento/IDES, Los Polvorines, 2014.

LEITE, C.K.S.; PERES, U.D. Aproximações analíticas das trajetórias de políticas de educação e saúde no Brasil, Argentina e Chile (1980-2000). **Teoria e Cultura**. v. 10, n. 1, p. 67 – 85, 2015.

LUIZ, M. C.; PINO, N. P.; BENGTON, C. **O “novo” nos programas para a juventude da secretaria da educação do estado de São Paulo**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 40, n. 110, mar. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622020000100004&lng=en&nrm=iso>.

MARTÍN, M. Inspirados em SP, colégios estaduais do Rio vivem onda de ocupações. **El País**. 2016. Disponível em:

<http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/08/politica/1460123788_119886.html>. Acesso em: 25 set. 2016.

MARTINS, M.F.; TARDELLI FILHO, F.A.; PEREIRA, K.P.R.; SANTOS, E.V.F. As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 227-260, jan./jun. 2016.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In. TANAMACHI, E.R.; SOUZA, M.P.R.; ROCHA, M.L.; **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MELO, D. **Secundaristas de São Paulo relatam violência policial na OEA; veja a audiência**. Jornal GGN. 2016. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/secundaristas-de-sao-paulo-relatam-violencia-policial-na-oea-veja-a-audiencia/>>

MELLO, D. **Após denúncia à OEA, secretaria nega abusos em repressão a estudantes em SP**. Agência Brasil. 2016. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-04/apos-denuncia-oea-secretaria-nega-abusos-em-repressao-estudantes-em-sp>>

MONDEK, M. **Brasil: educador ou rentista? Um estudo sobre a dívida pública e a educação nos governos Lula e Dilma**. (2019).

MOTTA V.C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio: Medida Provisória 746/2016 (Lei 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, 2017.

MOURA, D.H. E LIMA FILHO, D.L - A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, 2017.

MUÑOZ, L.C. **Historia de la educación em Chile. Siglos XVI a XIX**. Universidad de Los Lagos. Santiago de Chile. 2015.

Observatorio Ciudadano; Amnistía, Internacional e outros. ALTO AHÍ! – Basta de Violencia Policial. Santiago. 2008 Disponível em: <http://www.londres38.cl/1937/articles-82945_recurso_1.pdf>.

OLIVEIRA, Thiago Alves de. **A educação integral no século XXI: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

O MAL EDUCADO. **Como ocupar um colégio?** Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e do Chile. 2015. Disponível em: <<https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>>. Acessado em 15 jan. 2022.

ORTELLADO, P. Prefácio. In: (orgs.) CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J. & RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo, SP: Veneta. 2016.

PÁGINA 12. Confirman que hubo vuelos de la muerte. **Página 12**. 2018. Disponível em: <<https://www.pagina12.com.ar/115998-confirman-que-hubo-vuelos-de-la-muerte>>. Acessado em 15 jan. 2022.

PALAGANO, L. E. Relato de um manifestante no Centro Cívico de Curitiba: “Foi um massacre”. **Revista Fórum**. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/rodrigovianna/geral/relato-de-um-professor-centro-civico-de-curitiba-foi-um-massacre/>> Acesso em: 25 set. 2016.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990.

PASSA PALAVRA. **Manifesto dos Estudantes que Ocupam o Fernão Dias Paes**. 2015. Disponível em: <<https://passapalavra.info/2015/11/106785/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PEDROSA, L.; JADE, L. **Violência da PM contra alunos paulistas é "prática de tortura", diz especialista**. Agência Brasil. 2015. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-12/violencia-contra-alunos-paulistas-e-crime-diz-especialista>>

PENÑILILLO, F. P. G. **Autogestión y violencia en el movimiento estudiantil secundario, ¿respuesta o propuestas de autonomía?**. Tese. Universidad de Chile, Santiago, 2015.

PEÑA Y LILLO, M. “Por lo menos nos dieron las ganas de luchar”. **Nomadías**. Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. 2009.

PENNA, A. D. **“La Alerta de los Pingüinos” El mensaje político del movimiento secundario de 2006**. Memoria para optar al título de periodista. Instituto de la Comunicación e Imagen, Escuela de Periodismo, Universidad de Chile. Santiago, mayo de 2008.

PINHEIRO, M. **O ABC da Primavera Secundarista**. 2020. Disponível em: <<https://marceloxpinheiro.medium.com/o-abc-da-primavera-secundarista-6618829055bf>>. Acessado em: 18 de jan. de 2021.

PIRES, C. P. As reformas neoliberais na estrutura, na organização e no financiamento da educação superior do Chile e a deflagração do movimento estudantil em 2011. **Revista Contraponto**, v.1, n.3, out.nov, p.77-100. 2015.

PÓ, M.V.; YAMADA, E.M.K.; XIMENES, S.B.; LOTTA, G.S.; ALMEIDA, W.M. **Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo**. São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC, nov. 2015 Disponível em: <<https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2018.

QUADRAT, S.V. A reforma educacional da Unidade Popular e o golpe no Chile (1973) **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**. 2011.

QUINTERO, M. M. Que la educación retorne al Estado Entrevista al Vocero de ACES César Valenzuela. **Juventud Rebelde de Cuba**. 2006

RBA. Câmara aprova Fundeb, mas desvia recursos públicos para Sistema S e até escolas ligadas a igrejas. **Rede Brasil Atual**. 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/12/camara-fundeb-desvia-recursos-para-sistema-s-escolas-igrejas/>>. Consultado no dia 18 de janeiro de 2021.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia** (Ribeirão Preto), USP - Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, 1993.

RIBEIRO, R. J. **A democracia**. 3a ed. São Paulo, SP: Publifolha, 2008.

ROSAR, M.F.F; KRAWCZYK, N.R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no75, agosto, 2001.

ROSSI, M. Goiás pressiona escolas ocupadas com a suspensão do início das aulas. **El País**. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/20/politica/1453306541_810398.html>. Acesso em: 25 set. 2016.

RUDGE, J. M. C. **O efeito da Emenda Constitucional 95/2016 nas políticas públicas educacionais**. Iniciação Científica (graduação). Apresentada ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Paulista, São José dos Campos, 2020.

RUZ, F.A.; GARCÍA, D.F.; VALENZUELA, D.P. Criminalización de la protesta & judicialización de las demandas sociales. Producción de legitimidad social a partir del doble juego de la dominación. **DERECHO Y HUMANIDADES**, No 16 vol. 1, pp. 363-372. 2010.

SAFATLE, V. A ditadura do Sr. Guedes: Neoliberais não suportam uma sociedade com contestação, eles atiram quando o povo mostra seu descontentamento. **EL PAÍS**. 2019. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniao/2019-12-05/a-ditadura-do-sr-guedes.html>>. Acessado em: 10 jan. 2020.

SANTOS, F. R. A Educação no Brasil Colonial: Da Religiosidade Católica ao Despotismo Esclarecido (1549 1820). **Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia**. v. 9, n. 2, jun. 2018.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e Democracia**. São Paulo: Editores Associados. 2003.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SEGUEL, A. A. “Tenemos razón y somos mayoría”: El movimiento estudiantil secundario chileno en 2006. **Conflicto Social**, Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social, Instituto de Investigaciones Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales,

Universidad de Buenos Aires, Año 4, N° 5, Junio, 2011. Disponível em:
<<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/385>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SEPÚLVEDA, M.S. Políticas Educativas en Chile durante el Siglo XX. **Revista Mad**. No.10. Mayo 2004. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Disponível em:
<http://www.revistamad.uchile.cl/10/paper04.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SERÓN, C. J. R.; ROJAS, D. O. G. **Revolución Pingüina: Caracterización del caso y descripción de los usos dados**. Tesis para optar al título de Periodista y al grado de Licenciado en Comunicación Social a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Escuela de Periodismo, Instituto de Comunicación Social, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. 2008

SERRANO, S.; LEÓN, M.P.; RENGIFO, F. **Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo I – aprender a leer y escribir (1810-1880)**. Ed. Taurus. 2012

_____. **Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo II – la educación nacional (1880-1930)**. Ed. Taurus. 2013

_____. **Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo III – democracia, exclusión y crisis (1930-1964)**. Ed. Taurus. 2018

SOUZA, M. P. R. A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. In. TANAMACHI E.R.; SOUZA, M.P.R.; ROCHA, M.L.; **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. **Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos**. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010a.

_____. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

_____. A queixa Escola e o Predomínio de uma Visão de mundo. In MACHADO, A.M. & SOUZA, M.P.R. (orgs) **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010c.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. In. TANAMACHI E.R.; SOUZA, M.P.R.; ROCHA, M.L.; **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TAVOLARI, B.; LESSA, M.R.; MEDEIROS, J.; MELO, R.; JANUÁRIO, A. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015–2016): entre a posse e o direito à manifestação. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, v. 37, n. 02, p. 291-310, mai.–ago. 2018. Disponível em: <<https://novosestudos.com.br/produto/111/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TELESUR. La Caravana de la Muerte en Chile: inicio de la era del terror. **TeleSUR**. 2021. Disponível em: <<https://www.telesurtv.net/news/caravana-de-la-muerte-chile-dictadura-augusto-pinochet-20190928-0026.html>>. Acessado em 15 jan. 2022.

THE CLINIC ONLINE. **Julio Isamit: “A mí me agrada mucho que Lavín se ministro de Educación”**. 2011. Disponível em: <<https://www.theclinic.cl/2011/06/08/para-los-paises-vecinos-la-universidad-catolica-es-como-harvard/>>. Acessado em 14 de jun. 2022.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008. ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 38 maio/ago, p.199-220. 2008.

VERDUGO, M.B. Los “pingüinos”, a 10 años de la revolución. **La Tercera**. 2016.

ZACCARELLI, C. **Ocupar, resistir e conquistar!** as ocupações secundaristas de 2015 e possíveis efeitos de sentido. Dissertação (mestrado). Campinas: PUC-Campinas, 2018.

ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 38 maio/ago, p.199-220. 2008.

Apêndice I – Transcrição das entrevistas de estudantes brasileiros

Transcrição da entrevista de Téo

FELIPE: Téo, conta pra mim o começo. Que época era, qual é a sua idade, em que ano que você estava, em qual escola? Só pra registrar porque eu sei que é no Emydgio, do lado de casa. Conta um pouco esse começo. Quantos anos você tinha, qual escola, qual turma, qual ano você estava e etc.

ENTREVISTADO: Hoje eu tenho vinte e dois anos, na época em 2015, eu tinha dezessete ia fazer dezoito, estava estudando no Emydgio.

F: Emydgio de Barros, né?

T: Aham, há um ano só, primeiro ano que eu tava estudando no Emydgio. Na época a gente ficou sabendo da reunião da reorganização escolar pela televisão. Um professor de Sociologia, o Anderson, ele tinha feito também força pra eu estudar Sociais. Ele passou uma atividade na sala do terceiro ano, uma reportagem da folha de São Paulo falando sobre a reorganização que teve, da Rosinalva, foi a primeira reorganização que teve.

F: A de 95?

T: Ele passou essa reportagem, essa atividade para todo mundo da sala, tinham três perguntas e as perguntas eram se a folha estava defendendo isso. As perguntas eram se a gente achava que o jornal estava defendendo ou não a reorganização daquela época, se a gente achava que o jornal tinha algum interesse em defender ou não, e o que a gente achava daquela reorganização. A gente fez a atividade, depois ele perguntou para gente se não tinha nada parecido com o que estava acontecendo porque a gente estava assistindo na televisão também eles falando da reorganização que ia ter em 2015. E aí, a gente ficou tipo: "Mano, real.". É... é de fato bem parecido, a gente ficou meio em choque. Ninguém colocou muita fé que ia acontecer alguma coisa de verdade porque estavam falando tanta coisa, tanta coisa e ninguém fazia nada, que ninguém botou fé. Chegou o dia em que começou a ter vários atos pela cidade, teve um ato de professores também em 2015, acho que foi em Outubro, não lembro, um pessoal foi, alguns professores do Emydgio foram também, alguns alunos foram, era pelo reajuste e também falando da reorganização, a gente foi nesse ato, eu não fui mas o pessoal foi. Só que ficou nisso. Aí, a gente chegou na escola um dia e tinha uma lista com o nome das pessoas que iam ser transferidas, tipo, de escola.

F: Caramba.

T: A gente ficou revoltado porque a gente viu que era real, que ia acontecer mesmo. A gente continuou conversando com o professor, depois dessa lista continuou tendo atos, a gente começou a ir nesses atos e no começo de Novembro ocupou Diadema. Quando ocupou diadema mostrou na televisão. A gente foi pra escola no outro dia, já com sangue nos olhos. Só que gente não botava fé que também ia acontecer. Só que aí, ocupou Diadema um dia, no outro dia ocupou o Fernão. Quando ocupou Fernão, o Fernão já era na zona Oeste bem mais perto.

F: Sim, bem mais perto.

T: Uma galera que fez fundamental com a gente, estudava no Fernão... porque as escolas públicas que tem aqui na Z.O, tipo, quando vai pro ensino médio eles meio que misturam todo mundo, então tinha um pessoal que era do Emydgio, um pessoal que era do Fernão, um pessoal que era do Virgília. Todo mundo ou era primo, ou tinha irmão, ou morava na mesma rua, estudava junto, jogava bola, a gente trocou ideia com o pessoal que ocupou o Fernão. A gente acabou indo na ocupação do Fernão, ficou todo mundo lá do lado de fora no primeiro dia quando ocupou o Fernão.

F: Eu lembro, eu lembro.

T: A polícia cercou, o pessoal ficou lá do lado de fora, mas tipo assim, acompanhando. Depois, teve um sábado e um domingo, a gente foi pra escola, quando a gente foi pra escola, já estava todo mundo tipo assim: "mano.. nós tem que ocupar aqui." Tipo, querendo já ocupar a escola. Só que a gente também não botava muita fé que ia dar certo. Até o pessoal do Fernão na real falou pra gente tipo: "Mano, não vai dar certo, cola aqui com a gente que a gente tá mais organizado, e tal". Só que a gente falou: "Não mano, a gente tem que ir". Demorou um pouco, porque a gente precisava se organizar melhor, porque só tipo quatro pessoas estavam nessa escola.

F: Quatro Do Emydgio, você diz?

T: Quatro alunos, isso. A gente continuou, o Anderson continuou dando um salve, continuou dando um salve nas outras aulas que ele dava aula, de História, de Geografia e de Sociologia. A gente falou para poder ir nas turmas que ele dava aula de História também. De Geografia não, História e Sociologia, para tentar passar essa atividade, pra tentar dar um salve. Tinha uns outros professores que apoiavam também, a gente teve muito professor que apoiou.

F: Aham, muito legal.

T: Aí essa parte. Os professores foram dando uns salves assim mas tudo bem na entoca também, porque a direção de lá é bem trash. A gente pegou e fez um grupo no Whatsapp, hoje em dia eu penso: "Nada tático, nada seguro, nada estratégico", mas foi assim que a gente fez na época.

F: Haha, era o que dava pra fazer na época.

T: Han?

F: O que foi possível na época, né?

T: É. Tipo um grupo com mais de cem alunos, trash também né, mas foi isso. A gente fez esse grupo, ficou falando com o pessoal que era da manhã, o pessoal da noite que teve mais essa iniciativa de fazer o bagulho. Tinha um pessoal da noite que tinha um contato mais forte com o pessoal do Fernão, eles tinham contato com um membro do Coletivo Mal-Educado, nessa época já tinha saído aquele panfleto: "Como ocupar sua escola".

F: Sim, que o Mal-Educado circulou.

T: Isso, que o Mal-Educado traduziu. A gente já estava com esse panfleto, já colocando no ar, só que a gente tinha que fazer isso rápido. Quando criaram um grupo no Whatsapp era tipo uma sexta feira, a gente sabia que isso tinha que acontecer até terça feira, porque a diretora ia ficar sabendo e aí a gente falou: "Não, vamos fazer uma reunião presencial". Eu já chamei umas pessoas no privado que eu achei que estavam mais colando, falei pra não soltar muita fita no grupo, pra gente marcar uma reunião presencial. Queriam fazer uma votação também no grupo do Whatsapp, trash também. O pessoal falou: "Mano, não tem como fazer votação no grupo do Whats". Por mais amador, que a gente esteja sendo, não existe isso, a gente tem que ver nossa força, real, presencial porque precisa de ter pessoas para essa ação. A gente foi se encontrar na Regina para reunião.

F: Só pra contar uma História: Quando eu estava no movimento estudantil da USP, da Psico, da Psicologia da USP, teve uma pessoa que falou isso: "Posso votar pro movimento ir pro ato mas eu não vou pro ato?". Mas desculpa, você estava falando.

T: Tinha um pessoal que era dessa fita mesmo, depois que eu fui pro ME na Universidade eu me deparei com essas lorotas.

F: Você estava falando de marcar reunião na praça.

T: Isso. Aí a gente falou de marcar uma reunião nesse grupo que tinha mais de cem pessoas. A gente marcou na praça Elis Regina presencialmente. Tinha um panfleto também de como fazer uma assembleia estudantil, porque a gente falou: "Mano, a gente tem que fazer uma assembleia, porque não adianta a gente falar por aqui, a gente tá sempre falando um por cima um do outro, a gente tem que falar um de cada vez". A gente marcou essa reunião e a ideia era de que nessa reunião fossem todos do grupo do Whats o máximo que pudesse, que eram a favor e contrários, e aí a gente faz a assembleia. Quando a gente chegou lá na praça tinham oito pessoas. A gente ficou esperando, tinha só oito pessoas, a gente falou: "Ah, vamo fazer aqui mesmo. Foi marcado, amplamente divulgado, e é isso." Nessa reunião acho que todo mundo das oito pessoas, dos estudantes, era a favor. Acho que tinha alguns dois professores. Apareceu também, andando de bicicleta naquela praça, perto da gente, o Ric. Sabe, o mano que ficou preso, uma época, por fazer uma ocupação na reitoria da USP?

F: Sim, acho que eu tô ligado quem é.

T: Então, ele apareceu avulso andando de bike, alguém falou da ocupação chamou, ele falou: "Então, que vocês tão fazendo aí?" Na época ele deu um salve pra gente também, deu uns trinta conto, falou que ajudava nós. De madrugada ele ajudava nós mesmo, ficava dando volta de bike lá, com radinho, vendo se vinha polícia e tal. Aquelas oito pessoas que estavam lá decidiram ocupar porque eram 100%, estava "ok", mas a gente viu que aquilo não era uma assembleia, que a gente precisava que uma assembleia acontecesse. Tinha escola na época que fazia assembleia no horário do intervalo que conseguia forçar uma assembleia porque no ensino médio a rotina que a gente tem não permite que a gente faça uma assembleia, se mobilize. A gente tem só trinta minutos de intervalo, precisa ser forçado esse momento político. A gente viu que no Emydgio tinha que ser em hora de aula, porque se a gente forçasse assembleia no intervalo não ia acontecer. A gente falou: "Pra gente ter uma assembleia a gente precisa ocupar". A gente foi ocupar ciente de que a gente ia ter uma assembleia, que a gente estava ocupando para dar conta da reorganização, óbvio, mas pra forçar uma assembleia, entendeu?

F: Sim.

T: Para a ocupação ser legítima, porque a gente não via oito pessoas como algo tão legítimo assim, a gente precisava ter adesão naquilo, as pessoas precisavam ver necessidade de compor a ocupação. A gente ocupou, na madrugada do dia 21 para o dia 22, em oito, e aí forçou a primeira assembléia, que a primeira assembléia acontecesse. Esse foi o primeiro dia de ocupação, nosso. Nessa primeira assembleia colocou mais duas pessoas, mais duas meninas de outra escola, entrou aluno, a polícia chegou, já num primeiro momento. A gente precisou passar o R.G, acho que foi o R.G, não lembro.

F: De todo mundo?

T: A gente já tinha impresso o documento de um juiz que tinha dado jurisprudência, porque, como foi um tempo depois da ocupação do Fernão, já tinham tentado uma reintegração de posse e já tinha uma liminar que a gente estava sabendo. Os professores falaram também pra gente já imprimir e a gente ocupou com aquele documento no bolso para qualquer coisa. A gente combinou certinho foi lá, basicamente, arrombou os cadeados de todos os coisos, cortou o fio do portão eletrônico e entramos. Ficamos lá e fizemos a primeira assembléia. Na primeira assembleia a gente tentou explicar o que era a reorganização, o que estava acontecendo, discutiu e fizemos a votação, deu que 100% votou a favor. Ficamos em choque, nós oito, porque ficamos: " Que isso 100%! Como assim!". Depois que fez a votação nós dissemos assim: "Quem quiser continuar na ocupação pode continuar porque a escola está aberta pra gente. Quem não tiver a fim de compor no espaço a gente não quer que pelo menos hoje, que fique ninguém aqui moscando porque a gente está na intenção de ver como nós vamos fazer aqui, nós vamos ter que fazer comida, nós tem que ver essas coisas". Quem não tinha interesse já foi embora mas ficou uma galera, acho que na primeira assembleia tinha umas 200 pessoas, no final ficou 70 pessoas mas mesmo assim já achei muito. Depois que ficaram essas 70 pessoas, a gente já decidiu. Tinham outros horários de manhã e depois de tarde. A gente tinha que fazer outra assembleia pro pessoal da tarde e outra pro pessoal da noite . Hoje em dia eu já não sei se foi certo ou não, mas foi o jeito que a gente tinha. A gente tinha que fazer três assembleias por dia para decidir as coisas porque a gente achava que se o pessoal da manhã decidisse alguma coisa, talvez o pessoal da tarde não concordasse. Só que à tarde lá é ensino fundamental, o pessoal da tarde normalmente ia de manhã ou de noite. No final a gente acabava não fazendo mas, no começo tinha assembleia de manhã, de tarde e de noite pra ver se batia a deliberação. A gente falava: "De manhã a gente decidiu que ia ter uma comissão de cozinha", por exemplo, aí a tarde a gente falava: "Têm alguém que quer somar nessa comissão? Alguém contra isso?". A gente tentou decidir as regras também nesse primeiro dia, porque a gente pensou: "Mano, a gente tá aqui". Na escola todo mundo pensa já, acha que todo mundo é bandido, ladrão, perdido, a diretora está em choque achando que a gente vai colocar fogo no bagulho. A gente tem que colocar alguma regra aqui porque senão vai pegar fogo mesmo. A gente pensou tipo: "Droga, o que a gente vai fazer?". Já deu briga porque tinha uns punk, na escola, esses moleque são tre loucos, tinha um pessoal que era mais quebradinha mais funkeiro, tinha um punks e um pessoal que não gostava de estudar, que não queria mais continuar na escola que estava mais pra esse corre assim. O pessoal mais quebradinha falou: "Tem que ter postura, pô. Não vai usar droga aqui dentro." E aí os punks: "Isso é moralismo, nós tem que usar". Eu em choque, foi engraçado essa época, a gente tretando por causa disso. A gente falou, é o seguinte: "Não adianta proibir", as pessoas vão fazer. Aí o que a gente falou foi, toda a regra que a gente criasse a gente ia se respeitar porque senão, não ia adiantar nada. A primeira regra era respeitar a regra que a gente criasse porque se a gente quem estava criando tinha que fazer algum sentido. Então a regra era a seguinte: "Pode usar mas não no pátio externo, tem que ser bagulho discreto", porque tinha o quê? Caseiro nessa escola também [...]

F: Pode crer.

T: [...] a gente tentava fazer com que ele não visse, se tivesse algum evento aberto na ocupação também que isso não acontecesse, porque era todo mundo menor. A gente tentou abafar.

F: O caseiro morava lá na escola? Ele não ia lá cuidar. Ele morava lá?

T: Ele morava lá, só que tinha um portão entre a casa dele e a escola. O quintal dele era o estacionamento dos professores e tinha um portão que começava a escola.

F: Do lado esquerdo da escola, olhando de frente, se eu lembro bem? O estacionamento dos professores do lado esquerdo.

T: É do lado. Ele conseguia ver os pátios.

F: Mas estava separado ainda?

T: Estava, estava separado.

F: Vocês tinham contato com ele, conheciam ele, ou nem?

T: Então, ele quem chamou a polícia quando a gente entrou. Nossa relação com ele era meio trash. Ele odiou na real, que ocupamos a escola.

F: Você estava falando dessa regra: "Beleza, pode usar droga mas tem que ser discreto por conta desse caseiro."

T: É. A gente dividiu as comissões do básico: cozinhar e tal. Tinham uns conflitos que eram assim: "Vamos arrombar as portas", "Não. Arrombar as portas é errado mas a gente precisa comer", "Como a gente vai comer se a comida está atrás do estoque que está trancado?", "Vão falar que a gente está depredando a escola". A gente então ia perguntar para os professores o que fazer, eles falavam tipo: "Gente, vocês quem tem que ver isso daí." Vocês que lutem, nitidamente. No final, a gente acabou arrombando as portas de estoque para pegar merenda. A gente começou, depois que foi a primeira porta foram varias, qualquer porta que a gente via. A gente tinha uma comissão que não tinha nas outras escolas que era "a comissão da chave". Tinha muita chave naquela escola, era uma escola muito grande. A gente tinha uma comissão, pra ficar o dia inteiro só tomando conta das chaves. Qualquer coisa que ia fazer, em qualquer sala, tinha que chamar alguém que estava com as chaves porque a comissão de segurança tinha outro papel que era mais de ficar mais olhando os grupos de trás, porque além do caseiro, a coordenadora da escola morava de muro com a escola. Às vezes a gente falava: "Não mano, certeza que vão entrar pelo portão dela". Tinha essa comissão das chaves, teve uma treta também que era se arrombava a direção no primeiro dia porque lá tinha as chaves, então, ou a gente arrombava a direção, uma porta só, mas ia ser trash, porque era a direção, ou a gente arrombava as portas e não pegava as chaves na direção, deixava a direção trancada. No final a gente acabou fazendo os dois, porque foi arrumando tudo e aí a gente falou: "Ah, vamo arrombar a direção já mesmo." Arrombamos a direção porque a gente queria, porque a gente estava curioso, porque os professores fizeram fé também, compraram a ocupação falando que tinha um livro de ponto que eles precisavam para receber o salário deles. A gente discutiu isso e falou: "Mano, vamo pegar o livro de ponto logo". A gente arrombou a direção também pra pegar esse bendito livro de ponto.

F: Nessa época já circulavam os relatos que a gente viu depois? Da galera descobrindo sala que nunca sabia que existia, descobrindo material didático, ou não, foi só curiosidade e por conta dessa pressão do livro do ponto como você mencionou?

T: Uma semana antes de ocupar a escola, teve uma feira de ciências, no Emydgio, pra essa feira de ciências a gente precisava de material para fazer as coisas. Palito de sorvete, canetinha, cartaz, a gente ia pedir na direção e eles falavam sempre que não tinha. Quando a gente arrombou a direção a gente achou um monte de cartaz, um monte de canetinha, um monte de tinta, isso aconteceu mesmo. A gente ficou em choque, a gente não sabia o que a gente fazia, se a gente metia o loco com aquele material, tipo: "Vamos usar mesmo" ou se a gente usava tudo estrategicamente, se fazia cartaz para ato. No final a gente acabou metendo o loco porque tinha essa demanda de fazer cartaz para ato. Tinha que fazer cartaz para sarau que tinha na ocupação, então, a gente acabou usando tudo mesmo e expondo, né? Tinha uma página no facebook que foi apagada, infelizmente.

F: Sério? Puxa vida.

T: Eu fiquei muito triste eu visava usar na minha pesquisa porque era muito material que tinha, foi apagada mas foram expostos lá esses achados. Tinha uma sala de música também.

F: No Emydgio tinha sala de música?

T: Tinha. Não era uma sala de música, era uma sala com vários instrumentos, teclado, violão, pandeiro. Muitos instrumentos.

F: Vocês nunca tinham usado como estudantes?

T: Não. Um monte de flauta. A gente usou, né? Porque além dos punks [...].

F: Essa galera era da escola ou começou a colar uma galera de fora da escola? Os punks que você disse.

T: Os punks eram da escola. Os hippies, qual que era a fita? Tinha um pessoal da USP que colava na ocupação, a gente teve até problema com algumas pessoas dessas. Na real, o pessoal da Biologia colou muito com a gente, da USP, ajudando a fazer horta. Só que teve um pessoal da Sociais em específico que foi meio trash.

F: Sério? Trash como?

T: Eles apareceram lá, só que a gente acabou criando nosso jeito de se organizar, sabe? Hoje em dia eu também lendo, repensando, não sei se eu faria isso mas a gente quando ia fazer assembleia, a gente fazia a ata da assembleia, a gente anotava o nome da pessoa, a proposta que ela fez e às vezes até a fala dela. A gente achava isso importante pra gente conseguir recordar o que estava acontecendo, sabe? Quem tava nessa assembleia? Quem deu essa ideia? Porque às vezes a pessoa tinha dado uma ideia e a pessoa não estava nessa outra assembleia mas na próxima ela estava, a gente podia falar: "Oh, aquela ideia que você deu, e tal". Teve um dia que eles quiseram interferir nisso: "Ah não, não é legal vocês fazerem isso, anotar o nome de quem tá falando". Ou coisas tipo: "Ah não, deixa que eu faço a ata pra vocês", mil fitas, assim. E até querer tipo, passar uns textos pra gente ler, que eu boto fé e tal, procurar lideranças dentro do movimento, tipo: "Ah, você que tá aqui?". Teve um dia que eu estava no corre da cozinha,

não estava falando com as pessoas, estava fazendo almoço, tinham outras pessoas que eles podiam conversar. Chegou uma mina lá e falou: "Ah, queria trocar ideia com você e tal, sobre a ocupação." E eu já tava tipo: "Mano, não quero trocar ideia hoje, tem mais outros alunos aí". Essas coisas aconteceram até que teve um dia que eles dormiram lá, esse pessoal, eles ficaram jogando war a noite inteira, foram fazer um suco de laranja na cozinha, sujaram tudo e não limparam porque eles falaram que não estavam na comissão, eles estavam na comissão de segurança.

F: Haha, fantástico esse povo, continua.

T: Quando as meninas acordaram, as que estavam na comissão de cozinha, elas ficaram em choque e chamaram uma assembleia na hora assim fora de horário, porque normalmente chamava assembleia colocava no face, chamaram uma assembleia tipo interna, acordaram todo mundo. Eles estavam dormindo, tinham ficado a noite inteira na segurança, jogando war e fazendo suco. Elas pegaram, fizeram assembleia, a gente votou que eles tinham que sair de lá, aí nós expulsou eles. Hoje em dia eu queria lembrar dessas pessoas porque como é o movimento estudantil da USP, eu tenho certeza que elas militavam em alguma organização, algum partido, mas não lembro mais. Isso é uma mancada histórica assim mano, pra recordar.

F: Sim, ainda mais se era organizado, né?

T: Sim, feriu diretamente a nossa autonomia de organização.

F: Essa que era a galera hippie que você falou?

T: É, essa que era a galera hippie. Tinha uns estudantes que fechavam com eles, umas duas, três pessoas, mas acho que era mais uma admiração, sei lá, o bagulho deles serem mais velhos, não sei.

F: Você tinha comentado das comissões. Você consegue lembrar as comissões que tinha? Além dessa das chaves que parece que era singular do Emydgio, que você mencionou, tinha a da segurança, a da cozinha...

T: Tinha a da cozinha, a da segurança, uma de comunicação, que ficava postando as coisas no Facebook. Uma como se fosse de organização assim, que tentava organizar, tipo, se a pessoa da comissão da cozinha precisasse falar com uma pessoa da comissão de segurança, a pessoa não precisava dar a volta e ir até lá, porque a escola era grande. A comissão das chaves... tinha uma comissão de esportes também porque o pessoal queria jogar bola e precisava de uma comissão para organizar isso.

F: Pessoal de fora ou pessoal da ocupação, mesmo?

T: Os alunos, tinham alunos que iam lá só pra jogar bola.

F: O pessoal começava a fazer isso em tempos normais? Tipo Escola da Família? Como era?

T: Não, lá não tinha Escola da Família, no intervalo eles começaram a tirar a bola do pessoal. Às vezes terminava o intervalo, não tinha terminado o jogo e dava treta. O interclasse também era um parto pra fazer, e aí? Eles tiravam a bola. Quando ocupou o pessoal ficou tipo: "A gente precisa jogar bola".

F: Eles ficavam indo lá na ocupação. Alguns da ocupação jogavam, imagino, e uma galera que vinha de fora, de tempos em tempos?

T: Na maioria das vezes o pessoal que mora ali perto na 1010, na São Remo, eles já estudavam ali mesmo.

F: Esse que você falou que era a galera mais quebradinha, era a galera da 1010, da São Remo?

T: Isso.

F: Foi bastante aluno?

T: Esse pessoal também fazia umas batalhas de rap lá dentro, era da hora. Até os punks somavam nessa cena.

F: Conta dessa batalha de rap, do sarau, das atividades que rolaram lá dentro Téo, por favor.

T: Quando a gente ocupou nos primeiros dias a gente pensou, organizou e de repente a gente falou: "O que a gente vai fazer aqui dentro? Era chato, a gente acordava, não tinha o que fazer e aí começaram aqueles movimentos de "doe uma aula". A gente tentou [...]"

F: Pela plataforma você diz?

T: Na época assim foi legal, pessoal doou umas atividades.

F: Na plataforma online você diz? Porque eu lembro na época que teve um site. Ou mais no corre por conta do Facebook mesmo?

T: Foi pelo Facebook. Muita gente aparecia lá falando que queria doar uma aula. As batalhas foi meio orgânico, estavam lá a noite, o pessoal começava a batalhar e assim a gente começou. As batalhas já aconteciam num momento de noite quando estava todo mundo na escola, então começou esse movimento de doe uma aula, teve adesão mas a gente começou a pensar o que a gente queria porque às vezes a pessoa queria dar uma aula que a gente não estava tão a fim. Então, a gente listou uns assuntos que a gente queria e a gente buscou essas aulas. A gente teve umas que a gente pedia muito que eram sobre movimento feminista, sobre movimento negro, sobre cotas raciais, sobre mídia. Tinham muitos Cine debate, porque tinha uma sala com telão. A gente teve Cine debate também, inclusive, o primeiro cine debate que a gente teve, o primeiro documentário que a gente exibiu, foi "A revolta dos pinguins", no segundo dia de ocupação.

F: O clássico do Pronzato, né? Do Carlos Pronzato, eu acho.

T: Isso. A gente exibiu documentário “Pixo”, tiveram vários Cines debates na ocupação.

F: Conta o que você lembra. Você falou desse “Pixo”, dos “Pinguins”, você lembra mais algum outro?

T: "A revolução não será televisionada", teve mais um que eu não lembro agora, mas rolaram assim, vários documentários, por isso que seria da hora ter essa fita do Facebook, porque era muita coisa. Tiveram esses debates que a gente acabou pedindo, de feminismo, cotas, essas questões. Pensamos, porque a gente não faz um sarau? Teve a virada das ocupações, então a gente falou: "Vamo fazer um sarau!", "Vamo chamar mais a comunidade daqui pra escola".

F: Este sarau foi antes ou depois dessa virada das ocupações?

T: Foi no meio do sábado.

F: Quando começou aquela movimentação que eu lembro, foi aquele movimento grande com vários artistas.

T: Isso, foi no meio do Sábado. A gente fez um sarau, nesse sarau teve batalha, uns grupos foram lá cantar, teve uma roda circular, teve comida. Eu não lembro muito bem, mas teve sarau na ocupação.

F: Pode crer. E era dentro das atividades artísticas que você estava falando, né?

T: Isso. Era mais pra chamar a comunidade para entrar na escola.

F: Como foi a relação com a comunidade? Pensando ali o entorno, os pais dos alunos, enfim.

T: O começo foi meio conturbado. Quer dizer, não foi tão conturbado quanto outras escolas de periferia. Na época teve uma escola, o “João:23”. Os moleques chegaram no Emydgio em choque pedindo pra gente ir pra lá porque o crime organizado estava querendo interferir diretamente na ocupação, eu acho até que eles desocuparam por causa disso. No Emydgio não teve isso assim, teve mais dos pais na hora da entrada, na hora da saída irem lá. Foi o movimento da gente conseguir esclarecer o que estava acontecendo, eles não estavam entendendo o que estava acontecendo, e aí foi pra gente explicar. Teve muita doação que a gente recebeu, a gente teve esse apoio. Tinha muita gente que passava lá xingando.

F: É mesmo? Passava na frente e xingava vocês?

T: Isso. É, na frente da escola. Quando a gente resolvia pedir, quando não tinha doação, a gente ia nas casas alí do (?) pedir comida, essas coisas. A gente recebia bastante coisa, por esse lado também teve esse apoio.

F: Você acha que tem alguma coisa a ver? O meu palpite, de quem morou por ali e estudou na Usp, é que você vê bastante gente da USP ali por perto. Você acha que pode ter algumas coisa a ver ou não, necessariamente?

T: Então, eu acho que não. A gente ia numas casas (?), que você via que era mais de rico. Eu acho que esse pessoal da USP mora mais numas kitnets, né?

F: Os alunos, um ou outro funcionário professor mora mais na Zona Oeste mas a maioria também não mora muito ali.

T: E tinha mais umas casas mais da hora.

F: Aonde mais ou menos, só pra eu localizar na minha cabeça?

T: Perto da escola Julio Mesquita, sabe?

F: Sim, tem umas casonas lá.

T: Mais ou menos ali. É porque, começou a mostrar na televisão também a repressão, aí eu acho que, sei lá.

F: Trocando ideia com os pais, eles conseguiram entender? Vocês sentiram que estavam conseguindo ter essa conversa de boa com eles, de explicar o que estava rolando e ser bem recebido, ou não teve muito acordo? Como foi com esses pais que foram trocar ideia lá?

T: Foi mais suave com os pais. Nos primeiros dias a diretoria ficou tentando esclarecer com os pais o que estava acontecendo. A gente pegou e tentava fazer o caminho inverso. Enquanto a direção estava de um lado, a gente estava do outro falando. Eles falavam uma coisa, a pessoa saía andando a gente encontrava ela do outro lado da rua pra falar outra coisa, pra desmentir tudo. Esse foi o trampo no início.

F: Entendi. Não era bate boca direto assim, né? Porque, eu visitei uma escola em Santo André, por exemplo, acho que a diretora chegou com um carro de som, falou a versão dela para os pais e depois a molecada quem teve que pressionar para pedir o microfone pra conseguir falar a versão dos estudantes para os pais que estavam ali. Não era confrontativo, então? A diretora falava uma coisa, depois vocês iam lá e tentavam trocar ideia com eles?

T: As vezes rolava esse bate boca. Quando a gente estava conversando com alguém, a diretora chegava na nossa frente, desmentia na nossa frente, aí a gente desmentia, a pessoa ficava olhando a briga, isso chegou a acontecer porque qual foi a grande treta no início? O SARESP. A gente podia até ter demorado mais para ocupar, só que ia ter o SARESP e a gente não queria que tivesse. A gente ocupou inclusive no dia que ia ser a prova do SARESP e isso foi uma treta muito grande porque a gente pensou: Por um lado “vai ser bom porque não vai ter o SARESP, a gente vai conseguir boicotar”, e por outro “vai ser trash porque a diretoria vai cair em cima e os alunos vão cair em cima também”. Na primeira assembleia

que teve, uma coisa muito discutida foi o SARESP, os alunos achavam que se eles não fizessem o SARESP eles não iam passar de ano.

F: Pode crer, eles estavam usando o SARESP para pressionar.

T: Tinham oferecido um ponto na média pra quem fizesse o SARESP. A gente descobriu que era ilegal o professor fazer isso.

F: Dar ponto para os alunos.

T: Quando a gente descobriu isso, que era ilegal, a gente falou pros alunos. Quando a gente falou que era ilegal dar ponto pelo SARESP isso ajudou, foi mais uma fásca pra ter sido aprovada a continuação da ocupação em 100%, na primeira assembléia.

F: Caramba, não lembrava disso. E aí, a direção estava pressionando no sentido disso, de realizar a prova.

T: Sim, o SARESP. Falando com esse discurso inclusive, de que as pessoas não iam passar de ano por causa do SARESP. No final a gente sabia que a direção também é refém dessa avaliação, tem um sistema de bonificação, eles acabaram sendo muito capangas do Alckmin.

F: Sim, ocupando esse lugar para pressionar o movimento mais de perto.

T: Sim.

F: Você estava comentando uma coisa que eu fiquei bem curioso, que eu fui vendo, conforme fui pesquisando. Essa questão que você falou de pedir atividades sobre movimento negro, sobre o movimento feminista, sobre cotas, isso que eu chamaria em termos muito gerais da, "luta contra as opressões". Comenta um pouco pra mim sobre isso? A gente que vem da Psicologia escolar a gente vê que o cotidiano escolar é muito tenso. Essa dinâmica de humilhação e violência tanto entre alunos, quanto professor-aluno, isso que alguns chamam de bullying, por exemplo. Como era isso no interior da ocupação? Isso se repetia, essa dinâmica escolar, essa violência? Não? Comenta um pouco pra mim por favor.

T: No começo, nos primeiros dias de ocupação quando a gente foi dividir as comissões, as meninas acabaram ficando com a comissão da cozinha e os meninos acabaram majoritariamente na comissão de segurança. A gente teve alguns problemas em relação a isso porque a gente começou a não concordar com isso. Inclusive, a comissão de segurança era uma comissão que ficava ali no portão, da escola para uma parte da rua, a gente começou a perceber que os meninos que estavam nessa comissão de segurança estavam até, às vezes, assediando mulheres que passavam na rua. Quando a gente percebeu, foi logo no começo disso, muita coisa aconteceu dentro desse um mês. A gente percebeu isso e pensou em rotativizar essas comissões, a gente precisava rodar isso. Para rodar essas comissões a gente precisava que os meninos fossem pra cozinha, as meninas pra segurança, justamente pra exercer diversas funções. Mais também por uma questão tática de não ficar com rostos marcados porque a comissão de segurança acabava ficando muito visada.

F: Visada, por quê?

T: No sentido de jornalistas que quando ia lá, eram eles. Pessoas que iam fazer entrevistas eram com eles, quem estava fazendo pesquisa na época, era com eles. Isso acabava, pra eles, sendo ruim. Tem gente que olha e tem essa visão: "Nossa, é muito legal porque você vai ter uma notoriedade" mas notoriedade era ruim, eles não queriam ficar sendo visto assim, por estratégia mesmo de não ficar marcados porque a repressão no final vai mais pra eles. Por mais que a gente soubesse que não tinha uma liderança as pessoas buscavam isso e a gente queria mostrar que não tinha. Quando a gente foi rotar essas comissões que acabou surgindo essa treta, os meninos falando que não sabiam fazer comida, que não sabiam fazer as coisas, que eles tinham que ficar lá, teve essa fita do assédio também que a gente descobriu e aí a gente sentou pra conversar. Os primeiros meninos que foram pra cozinha foram os meninos LGBT's e os punks, aí começou a rodar mesmo, começou a fluir. Nisso, a gente pegou e falou: "A gente tem que conversar sobre feminismo. Vocês não sabem mas é uma oportunidade muito boa de aprender, um dia vocês aprendem". A gente também não sabia, as meninas, uma coisa é você em casa fazendo comida pra cinco, seis pessoas que é a sua família, outra coisa é você ter que usar um fogão industrial, uma panela de mais de vinte litros, bem mais de vinte litros, fazer arroz pra muita gente, usar aquele comida do governo, aquela que vem em sacos de cinco kilos, frango em saco, lata, a gente também não sabia fazer. Sobre cotas também, a gente foi falar da USP, sobre a nossa relação com a USP. Muita gente chegava lá e falava que a USP que tinha ocupado e a gente ficava brabo. Não colocavam fé de que foi a gente.

Eles também falavam que o pessoal da USP já estava "com a vida garantida", eles "já estão com a vida ganha", "por isso que eles tão ocupando", "vocês estão aí de bucha". Tentar refrear esse discurso porque, o que é "estar com a vida ganha?". Hoje eu falo: "Mano, como assim." Eu to no quarto ano de Sociais, quero ver falar que estou com a vida ganha, tá ligado? Não botar fé que a gente ocupou. Pessoal da USP tinha isso, a gente ocupou e começou a pensar nisso: "Porque tem essa diferenciação tanta?" com o pessoal da USP, "Quem são essas pessoas? O que a gente pensa? Será que a gente quer entrar naquele lugar? Será que eles tão com a vida ganha?", a gente começou a perceber que não tinha mesmo acesso. "O que era fazer faculdade?", essas coisas, a gente começou então, a falar de cotas, a gente precisava desse debate, a gente começou a conversar sobre isso.

F: Essa ideia do "acesso" ao ensino superior.

T: Teve um menino também uma vez que falou que a maioria das pessoas da USP que iam lá eram todos brancos, ele falou isso numa assembléia que a gente teve. A gente viu essas coisas que a gente precisava conversar.

F: Essa questão do acesso ao ensino superior, foi também um debate no interior da ocupação? Pensando a sua trajetória na época, você estava no terceiro ano, vocês fizeram esse debate de cotas. Você já tinha essa ideia do vestibular? Vocês já tinham um acúmulo nesse sentido?

T: Então, eu da família da minha mãe eu sou a primeira a fazer faculdade. Na parte do meu pai as pessoas já fizeram. O meu pai é branco, a minha mãe é negra. Eu até pensei em prestar a USP. Quando eu saí, na verdade, em 2015 eu prestei vestibular mas eu não passei em nada, não passei na USP, fiquei trabalhando de manicure no ano de 2016. Na real também porque teve reposição de aula no começo do ano de 2016, eu falei: "nem vou prestar", e também estava muito caro, eu perdi a isenção. Em 2015 eu prestei a Fuvest, o ENEM normal e não passei, fiquei em 2016 trabalhando, depois em 2016 teve outra ocupação na escola.

F: Essa onda de 2016 o Emydgio também ocupou? Porque teve essa onda. O movimento de 2015, derrubaram o secretário de educação, o governo recuou, pelo menos na aparência naquele momento.

T: O Emydgio foi a única EE (Escola Estadual), na capital, que ocupou, porque o resto foi o ETEC, em 2016. No final eu acabei prestando UNESP e passei pra fazer Ciências Sociais.

F: Você estava nesta ocupação de 2016 ou não?

T: Estava.

F: Conta como foi essa, porque essa foi a que eles começaram a ter aquele esquema de reintegração de posse sem precisar recorrer à justiça, depois de ter perdido na justiça, não foi?

T: Sim. A ocupação de 2016 foi mais curta e mais conturbada, porque, as pessoas não sentiram em ocupar. A gente queria ocupar mas não vinha um sentido, uma pauta máxima, porque, em 2015 tinha a re-organização. Em 2016 a pauta era merenda, mas era uma luta mais da ETEC'S. Só que o Emydgio em 2016, a gente descobriu que tinha um plano político pedagógico da escola, que existia isso. Quando a gente descobriu isso, a gente percebeu que podia interferir nisso. Descobrimos a LDB, começamos a tentar, não era um grupo de estudos da LDB, a gente achou a LDB lá e a gente falou: "Mano, não acredito que tenha esse direito". Hoje é engraçado porque o brilho no olho que a gente tinha por um bagulho que hoje, fazendo licenciatura, eu olho pra LDB e acho aquilo um pandemônio. A gente olhou a LDB, descobriu que tinha aquilo e a gente falou: "Nossa, quer dizer que esse tal plano político-pedagógico existe e pode ser que a gente construa ele junto como alunos? Como assim?"

F: Vocês descobriram isso meio na raça? Vocês fizeram alguma atividade formativa? Como foi isso, Téo?

T: Não era uma atividade formativa, na verdade, era tipo uma roda de conversa que a gente estava tendo. Primeiro, teve um professor da USP, que eu não lembro o nome, ele era bem velhinho. Ele estava tentando escrever um plano estadual de educação para o estado de São Paulo. Ele foi no Emydgio, fazer uma roda de conversa, ele ofereceu, a gente falou: "Ah, vamo ouvir". Ele falou sobre um plano estadual de educação que não tinha no Estado de São Paulo. Começamos a pensar: "Nossa, tem algumas coisas que são bem maiores que a nossa organização aqui. Como a gente vai garantir algumas coisas depois que a ocupação acabar, sabe?". Os professores falaram: "Ah, eu acho que vocês podiam tentar ver o Plano Pedagógico da escola". A gente falou: "Mano, o que é isso?", a gente arrombou a direção, já tinha arrombado e começou a procurar esse PPP da escola. A gente começou a procurar e achou ele tipo, abandonado numa gaveta, o tal do PPP, a gente começou a tentar ver o que tinha escrito dentro. A gente acabou vendo que era um Ctrl C + Ctrl V de algum bagulho aleatório, o professor também pegou e falou: "A gente pode tentar ver se a gente constrói isso junto, tem isso aqui que é a LDB, deem uma olhada nisso e vê o que vocês acham". A gente começou a ver a LDB, um bagulho bem perdido, a gente viu que a gente podia fazer um PPP, que esse PPP não só poderia ser construído com a participação dos alunos mas a orientação é que ele fosse construído com a participação dos alunos e a gente nem sabia que ele existia. Tinham muitas coisas que a gente fazia porque a gente ficava revoltado. É engraçado mesmo mas na hora a gente descobria as coisas a gente ficava revoltado e a gente falava: "Nossa, não acredito. Como a gente tinha que fazer o negócio e a gente nem sabia que o negócio existia?", a gente ficava revoltado, então a gente ia lá e fazia as coisas, entendeu? Era até bom isso, até falta um pouco disso no movimento estudantil da universidade, mas é isso. A gente descobriu, leu o PPP e depois que foi repor as aulas quando a gente desocupou, a gente pensou que essa reposição tinha que acontecer com

diálogo. O retorno às aulas não foi brusco, ele voltou, tiveram reuniões para decidir como iam ser as reposições, tinham as reuniões de ATPC que foram abertas para os estudantes, a gente ia nessas reuniões e virava como se fosse uma assembleia escolar com estudante, professor. Surgiam várias tretas nisso porque a realidade é que nessa assembleia a gente não sabia como ia ser a votação. A direção queria que a direção tivesse 50% de votos, 25% para professores e 25% para alunos.

F: Caramba.

T: A gente não concordava. Só que ao mesmo tempo, se fosse voto por cabeça, dependendo da quantidade de alunos os alunos sempre iam ganhar, em contrapartida, o que seria possível fazer? A secretária de educação da Zona Oeste foi, acho que o nome dela era Flávia na época, a gente pensou: "A gente precisa fazer o que a gente quer, que é o PPP, e isso a gente tem respaldo, na lei, não tem o que fazer". E aí a gente pensou: "Como a gente vai fazer isso? Tem que ser dia letivo. Não dá pra gente fazer isso com a escola ocupada. Construir um PPP com ocupação, não dá". A gente já vislumbrava que em 2016 pudesse acontecer uma segunda onda de ocupações. Um professor falou: "Vamos fazer um congresso na escola", a gente pensou: "Mano, um congresso. Será que pode? Será que pode ser dia letivo?", a gente foi buscar, viu que dava pra fazer e dava pra ser dia letivo. No início de 2016 a secretária de educação estava lá, o professor propôs e a diretora fez uma fala falando que não seria possível, que não tinha como ser dia letivo, que isso não existe, que nenhuma escola tinha feito isso. Eu fiz uma fala, nem lembro o artigo que eu peguei, mas eu peguei alguma coisa avulsa da LDB e falei: "Olha, eu sei que dá". A secretária de educação olhou pra ela e falou assim: "Mano, dá", aí nós ficou em choque, porque dava, foi assim que a gente aprovou o congresso. A gente fez um congresso em 2016, para construir o PPP da escola.

F: Você pode contar como foi esse congresso?

T: Esse congresso teve muita adesão dos estudantes ocupantes, muita adesão dos professores apoiadores, a gente tinha um grupo de mais de vinte professores apoiadores, era uma das escolas que tinha mais professores apoiadores. Qual foi a nossa sorte, também? Que a diretora foi meio burra porque ela levava a secretária de educação, a Flávia, a dirigente de ensino. Ela levava a Flavia normalmente para breicar tudo que a gente fazia e falava, então se a gente falava: "Ah, a gente quer repor a aula da ocupação no sábado com um debate, a gente quer repor um dia da ocupação numa segunda feira aberta para estudantes de qualquer horário, para que a gente pudesse ter gente da manhã também." Ela estava lá com a função dela que era justamente breicar tudo que a gente falava. A gente começou a pensar que era um negócio burocrático, era uma burocracia que a gente tinha que entender, por isso que ela foi burra. Se a Flávia não tivesse lá quando a gente propusesse o congresso, ela podia ter mandado falar: "Ah, tenho que ver com a dirigente" mas como ela já estava lá, a gente já estava com a LDB, o bagulho já foi aprovado. Essa reunião de ATPC foi uma que todo mundo assinou a ata de aprovação do congresso, inclusive a dirigente. A gente fez ela assinar também, porque é aquilo, né, na dúvida, vai que ela fala que o Alckmin proibiu.

F: Esse congresso vocês se uniram em 2016 pra fazer essa atividade, esse debate sobre reposição.

T: Esse congresso foi em 2016 e a segunda ocupação aconteceu depois desse congresso.

F: Mas o congresso foi essencialmente para discutir reposição do ano letivo.

T: Não, a reposição do ano letivo foi discutida nas assembleias de ATPC abertas.

F: O que foi o tema do congresso então, foi construir o projeto político pedagógico?

T: O PPP. Tem um vídeo no youtube que chama "Escola pública quer democracia", deixa eu ver se é esse nome. O Suplicy foi nesse congresso. É isso mesmo, dos jornalistas livres. Teve muito debate, teve Cine debate, teve roda de rap, batalha. O Suplicy foi lá falar do renda básica, ele cantou " O Homem na estrada".

F: O Suplicy é sempre lendário, né?

0:42:49.9 - (fala fora do contexto da entrevista)

0:44:22.6 - **F:** Quero perguntar pra você com relação às outras entidades. Em bastante lugar têm colocado o Mal-Educado como entidade organizativa, que teve contato com o material, traduziu, guardou o material, depois quando teve o momento das ocupações fez o material circular e foi o que serviu de inspiração. Vocês chegaram a ter contato com outras entidades? Eu vi que algumas escolas eram mais próximas de movimento de juventude partidária, outras menos, uns mais próximos dos anarquistas, como foi no Emydgio?

T: Em 2015 teve o CONUBES que normalmente é para eleger a direção da UBES, nitidamente. A UBES em 2015 foi em algumas escolas que estavam ocupadas, ao invés de fazer propaganda contra a realização, no meio de tudo isso. Não sei se já tinha escola ocupada mas a reorganização já tinha sido anunciada, isso é um fato. A tática deles, aí que entra a questão: foram, visitaram escolas, para levar os alunos para o CONUBES.

F: Ao invés de fazer o enfrentamento ali.

T: Isso é muito trash, teve uma escola em Santo André que a UBES assinou um documento com o prefeito falando que os estudantes iam desocupar. A relação era bem tensa porque feria muito a orientação de autonomia que a gente tinha, eu acho bem tenso. Tem um filme, um documentário que lançou a um tempo atrás que cham

T: "Espero a tua revolta".

F: Eu vi que você tinha mencionado, o nome me é familiar, agora tenho que ver se está na lista do que eu tenho que assistir ou dos que eu já assisti, não me recordo.

T: Ele está com link privado porque é um documentário para Cine-debate, fazem amostras desse documentário porque ele fala justamente dessa disputa de narrativas em relação às ocupações.

F: Vou dar uma olhada então.

T: Eu tenho o link posso te mandar porque ele não está disponível, você consegue ele se você for fazer uma mostra.

F: Sim, se puder me mandar.

T: Eu mando sim. Ele fala de dessa disputa de narrativas. Teve um ato em São Paulo, antes na paulista em que o Rit falou: "Cada escola que o governador fechar a gente vai ocupar", ficou essa disputa de narrativa. Na minha visão isso é como se fosse apagar a história. O Mal-Educado construiu uma história desde 2009, tinha o GAS, que era o Grupo Autônomo Secundarista antes, nasceu de uma luta anti autoritária, ele se envolveu nos atos de 2013, inclusive, o grupo que traduziu saiu de marcha do Movimento Passe Livre que também é um movimento que prega ação direta, autoridade, autonomia dos movimentos. Eu acho que o Mal-Educado cumpriu muito mais o trabalho de base no sentido de "troca" do que essas entidades. Também existe essa interrogação: "O que a gente considera trabalho de base?". Na época a gente viu que não fazia sentido o CONUBES pra gente. Esse panfleto de "Como se ocupar uma escola", também foi distribuído em 2014 e não teve ocupação em 2014 porque não fazia sentido. Então, o Mal-Educado não tem que levar o crédito pelas ocupações como essas entidades têm dito. A narrativa das entidades estudantis era justamente essa: "Eu que dei o estopim, é pra isso que serve a entidade, para tentar centralizar" e na verdade, não é isso. Eu acredito que isso acontece muito mais como uma troca. O Mal-Educado surgiu como um jornal, né? Buscava registrar a luta dos estudantes secundaristas. Tem um artigo no site do Passa Palavras, você já leu?

F: Não, esse eu tenho certeza, eu não li, do Passa Palavras.

T: Mano, lê."A experiência da poligremia: Autocrítica num sentido histórico do movimento secundarista", a poligremia era a forma como o Mal-Educado tentava se organizar no início, um diálogo entre os grêmios das escolas. No início era formado pelas escola particulares, ETECs, depois pelas escolas públicas, isso desde 2009. Eles fazem uma autocrítica falando que no final a poligremia serviu para articulação mas em algum momento esses grêmios acabaram desempenhando um papel de criar grêmios nas escolas, justamente essa crítica que eles mesmo fazem. Tinha fóruns da poligremia. As escolas desse movimento, algumas em 2015 acabaram sendo ocupadas. Eles fazem a autocrítica no sentido de dizer que não deu certo eles tentarem virar um Coletivo que monta grêmios nas escolas, que ajuda as escolas a montarem grêmios porque às vezes não faz sentido aquela escola ter grêmio estudantil, às vezes faz mais sentido ter mobilização com organizações que já existem, eu enxergo mais ou menos por esse lado. O trabalho de base que o Mal-Educado fez, não só o Mal-Educado, mas essa corrente de base, de militantes autônomos, independentes, que tentaram respeitar a autonomia dos secundaristas na época, tiveram essa sensibilidade de entender o que era necessário e o que fazia sentido pra gente. Em 2016 no Facebook, isso nem anota aí que é besteira.

F: Haha.

T: A gente pensava em ocupar todas as escolas do Brasil para não ter eleição. Isso pra quem é anarquista, militante libertário firme, ia olhar isso e pensar: "Olha mano, o que esses moleque estão falando, é isso aí vamo lá", mas não tinha condição. Em 2016 o máximo que deu foram 20 escolas, quase 2.000 escolas no Brasil inteiro, mas mesmo assim, barrar as eleições? É muito 17 anos isso, entende? Eu olho mais por esse lado, mas em 2015 a gente teve o Comando das Escolas de Luta.

F: Vocês participaram do Comando?

T: Sim, e acontecia na Casa do Povo. Começou a acontecer na casa do povo, em São Paulo. É do MRT, a Casa do Povo. É o MRT, no Emydgio iam militantes, uma moça ia lá mas ela não falava muito, na

verdade a gente nem sabia muito sobre o que é trotskismo, essas coisas assim, whatever. Eles disponibilizaram esse espaço, é uma organização que conseguiu não ferir a autonomia do estudantes.

F: Serviu como apoiador, né? Mais do que dirigente dos movimento.

T: Isso. Eu acho que eles até tentavam pescar algumas pessoas, não de liderança, assim mas acho que eles tinham um olhar mais sensível de militantes mais atuantes e militantes menos atuantes, não tanto de liderança.

F: De tentar se aproximar, no sentido de trazer para a organização deles?

T: Isso.

F: Mais algum outro organismo ou entidade que você lembra, Téo?

T: Não. Ah, teve! O Coletivo feminista Olga Benário ia bastante nas escolas, mas também porque tinha a urgência desse debate, sobre a questão feminina.

F: Eles são de qual entidade? Ou não são ligados a nenhum partido, nada?

T: É um coletivo de mulheres que atua no Capão Redondo.

F: Mas não é seção de partido, nada, né?

T: Não.

F: Eu estava pensando que talvez fosse a seção de algum partido.

E ponderando os resultados do movimento? Ainda mais tendo o privilégio de trocar ideia com você que está se formando em Ciências Sociais, que está pesquisando o tema, tem pensado isso com bastante cuidado e a partir de bastante reflexão de vários autores, imagino. Como você avalia os efeitos do movimento, tanto pensando no nível estritamente pessoal quanto também nos efeitos sociais, políticos amplos?

T: É uma digestão isso pra mim porque em algumas coisas eu olho para o passado e penso que é uma digestão um tanto teórica no sentido da revolta, se em algum momento a gente foi amador. Eu fico digerindo isso pensando em algumas coisas que a gente fez, algumas coisas que a gente não fez que a gente tinha que ter feito. É um lugar pra mim muito difícil de separar da teoria e da vivência. Inclusive é uma dificuldade muito grande, latente, da minha pesquisa, conseguir separar isso, porque eu não consigo, na verdade. Eu tenho muito medo, a minha vontade é de falar: “Eu acho que a luta, as ocupações, fazem parte do histórico de luta do movimento libertário no Brasil. Eu acho que foi uma coisa horizontal, eu acho que a gente defendia autonomia, defendia alguns princípios antiautoritarismo, ação direta”, só que ao mesmo tempo eu não sei o nível de consciência a gente tinha na época. Eu sei que não é algo natural mas ao mesmo tempo, parecia que era natural. Não fazia sentido ter um líder, não

fazia sentido não rotativizar as comissões, não fazia sentido alguém interferir na nossa organização, precisava ter autonomia, não fazia sentido não ser autogestão. A gente tinha que se auto-organizar porque não tinha direção, a gente quem tinha que fazer as regras. Parecia muito natural mas ao mesmo tempo eu sei que isso tudo faz parte de algo teórico que é muito complicado.

F: Essa diferença talvez entre o que foi enquanto experiência concreta e o que foi enquanto elaboração conceitual a partir de um olhar histórico mais amplo, pensar o quanto essas coisas tem relação com a luta histórica dos anarquistas. Eu sempre gosto de mencionar, eu dou muitas matérias na Psicologia, mas sempre em Psicologia Escolar, e é sempre um choque pra eles quando eu menciono que as primeiras escolas que tiveram ensino igualitário de gênero, para meninos e meninas, não foram as do Estado, foram as do Movimento Anarquista Organizado tentando construir uma educação para os trabalhadores quando o Estado sequer dava educação para maioria dos filhos dos trabalhadores. Para eles é sempre meio surpreendente, tipo: "Como assim?". Está na luta da tradição histórica dos anarquistas e isso às vezes não é dito.

T: Sim. Tinha uma época em que a gente tinha uma aversão à organização, justamente porque feria. O Mal Educado era o Coletivo. O MRT aparecia meio recuado, mas não se falava: "Somos MRT", e isso era até bom porque é isso mesmo, a gente tinha uma aversão à organização. Quando entrei na Universidade que eu descobri que não sabia o que era uma organização. Eu falei: "Mano, eu participei de um puta movimento, de um bagulho trash que mudou a minha vida nitidamente", mas eu não sabia a diferença entre uma entidade, um partido e uma organização de base. Eu cheguei na UNESP e achava que a UJC e a UNE eram a mesma coisa. Hoje em dia a linha que eu defendo é muito parecida. Eu fui entender isso depois mas eu descobri, por exemplo, que existe uma tendência estudantil. Eu não milito organizada mas eu tenho muita afinidade em Marília com a Resistência Popular, que é uma organização de tendência. Eu participei da construção em Marília, da outra campanha, que é uma iniciativa zapatista para fazer trabalho de base durante as eleições, a outra campanha tem uma organização, é uma campanha, mas a gente tinha reuniões, tinha princípios, a gente defendia uma linha que não acompanhava tanto o movimento estudantil mas era majoritariamente ocupada por estudantes para fazer essa campanha na cidade. Tudo pra mim ficou meio confuso porque não era como se na ocupação fosse tudo uma bagunça mas ao mesmo tempo toda a nossa tática foi acontecendo muito na prática, eu aprendi muito.

F: Então, essa era a próxima pergunta que eu ia fazer. Como essa experiência marcou você? Se você já tinha uma experiência prévia de alguma organização, mesmo grêmio ou qualquer coisa do tipo e como a experiência marcou você.

T: Em 2013 eu tinha ido em um ou dois atos [...]

F: Das tarifas, aqueles? Aquele contra os 20 centavos.

T: [...] e só. Em 2013 eu tinha ido nos atos, era o negócio da tarifa, mas era só.

F: Você ia comentar como foi o impacto da experiência de ocupação para sua formação em certo sentido, como essa experiência marcou você.

T: Foi um momento de muita descoberta, foi um bagulho bem interno. No começo a gente queria muito estar ali, depois a gente queria ir embora e depois a gente achou que a escola estava melhor com a

ocupação do que antes mas ao mesmo tempo tinha repressão e a gente queria ir embora. A gente ficava perto do hospital universitário, toda hora que passava uma ambulância a gente ficava em choque, era tipo medo, depois a gente diferenciou ambulância de viatura, ficou mais suave. Parece que eu não queria me desapegar daquilo, tanto que, eu me formei em 2015, a reposição de aula em 2016 eu não precisava ir, minhas notas estavam "ok", eu já tinha passado de ano, só que eu fiz questão, eu falei: "Não, eu tenho um vínculo com essa escola até eu terminar a reposição de aula, enquanto não terminar a reposição eu tenho vínculo, ainda estou matriculada". Eu ia nas ATPC, eu ia em tudo porque eu ainda tinha um vínculo com a escola e queria continuar a ir, enchendo o saco mesmo. Depois quando eu me formei eu vi que estava construindo aquele congresso que eu não ia participar enquanto aluna. Eu fui uma das pessoas que briguei para o congresso ser aberto, porque era dia letivo. Uma das brigas foi se ia ser aberto para a comunidade ou não. Eu queria muito que fosse, pra eu poder ir, porque eu estava ali. Eu acompanhei tudo, eu ajudei a construir aquele congresso, eu queria poder muito ir. A comunidade escolar estava toda ali, no final eu pude ir. Na ocupação de 2016 foi quando ficou mais complicado ainda porque eu não era mais aluna, mas eu me sentia estudante porque eu tinha estudado lá em 2016 até o início de Março, e a ocupação foi em Maio. Foi o Congresso em Março depois veio a ocupação, eu sentia que não podia abandonar aquele espaço.

F: Você já era maior de idade? Você fez 18 anos nesse período? Porque teve uma questão tensa com quem era maior de idade, quem não era, umas ameaças de processo de aliciamento de menores, umas coisas esquisitas.

T: Foi. Processaram cinco alunos, eu sou um desses cinco estudantes que está sendo processado, a gente não ficou sabendo desses processos. Tiveram uns depoimentos, o pessoal foi intimado, teve umas intimações, parecia que tinha encerrado mas em 2019 veio uma intimação pra ir direto no Fórum sem falar com o delegado, era esse processo, a gente acabou assinando um acordo. Na verdade eu fiz dezoito anos dois dias antes da ocupação. A gente ocupou 22 de Novembro de 2015, eu fiz dezoito no dia 20 de Novembro, então, eu tinha dezoito, eu tinha dezoito o processo inteiro. Eu senti que fiquei muito presa nesse processo, parece que a minha vida por muito tempo durou em torno desse um mês. Eu acho que o tempo político corre de um jeito diferente pra gente. Na UNESP teve um piquete que a gente fez que durou um dia mas aconteceu tanta coisa em um dia. A nossa relação com o sindicato dos professores, em um dia. A relação da UJC com o PCB da Unesp em um dia virou do avesso. A relação dos funcionários com os professores, tudo em um dia que aconteceu de piquete e parece que isso interferiu na vida política da UNESP por dois anos. A ocupação também foi um mês e parece que foi muito mais tempo. Eu me senti presa nesse processo parecia que eu só conseguia falar disso quando eu entrei em Sociais pra querer pesquisar isso, sei lá. Parece que eu misturo a minha pesquisa na minha vivência e eu fico com medo disso interferir teoricamente. Eu tenho medo das pessoas não colocarem fé no que eu estou escrevendo. Eu estou tentando buscar algum autor que fale sobre isso. Não que eu não seja objeto de pesquisa mas eu estou tentando fazer um estudo de caso dessa trajetória do Emydgio e nesse estudo de caso para conseguir escrever eu preciso tratar das memórias desses militantes, para conseguir rever esse momento. Eu me sinto muito presa, é um negócio que muita gente ficou assim, eu acho. A gente tem um Coletivo, o Coletivo Ocupação que faz peças revivendo esse momento das ocupações porque é importante falar disso ainda, mas às vezes eu sinto... parece que a gente começou mais a exaltar tudo que aconteceu do que conseguir deixar pra trás, rever e transformar tudo isso, sabe?

F: Acho que eu entendi. Mais no sentido de uma exaltação da memória do que passou do que pensar enquanto uma lição histórica, é isso Téó? Pelo menos quando você falou era nisso que eu pensava. O quanto que fica um permanente olhar pra trás e não uma elaboração pra caminhar a partir das lições. Não sei se estou viajando, era nesse sentido?

T: Isso, nesse sentido, de fato mudou a vida desses estudantes. Não dá pra falar que não, mudou, as pessoas não foram mais as mesmas novos indivíduos surgiram mas acho que a gente não soube lidar,

foi muito coisa na nossa cabeça. Na época ao mesmo tempo a gente estava com medo, ao mesmo tempo estava descobrindo, ao mesmo tempo não estava entendendo. Tiveram pessoas que descobriram que eram pessoas negras dentro da ocupação, dentro da ocupação raspavam a cabeça, dentro da ocupação deixaram o cabelo crescer, dentro da ocupação descobriram que era LGBT, dentro da ocupação se assumem e param de ir na igreja pra ficar na ocupação, n coisas.

F: Vocês chegaram a ter muita repressão da polícia? Você mencionou o medo das sirenes, eu ouvi uns depoimentos pesadíssimos. Como foi essa relação, além da pressão pela desocupação?

T: Sim. No Emydgio a gente era seguido quando saía da ocupação por um carro preto que a gente não sabia quem era. A gente achava que era alguém amigo da diretora mas era sempre um cara num carro preto que seguia a gente. Sempre tinha atos na paulista nesse período no centro, regiões centrais, começaram a ter atos descentralizados, no final essa tática que deu certo. No dia que caiu a reorganização foi porque tiveram vários atos descentralizados no estado e na capital. No dia que tiveram esses atos descentralizados, teve um ato na Alvarenga, ali perto do metrô Butantã e o cara desse carro preto estava lá fardado. A gente descobriu que essa pressão toda era da Polícia. Para além disso a gente ficava em choque porque a noite a comissão de segurança não queria dormir, a gente via eles pulando o muro das escola. Eles pulavam e ficavam dentro de uma parte que tem um bosque dentro da escola, dentro desse bosque. A segurança tinha que ficar lá dentro do bosque só que do outro lado ainda com o coiso trancado. A polícia chegou a entrar de dia ainda dentro da escola, mas a gente expulsou eles. É até estranho falar isso né, mano? Que fita.

F: Haha, sim.

T: A relação com a polícia era bem tensa. A gente ia pro ato, apanhava, e voltava pra escola, era basicamente isso. Na real, quando eu fui pra Marília eu tive até uma treta com o Movimento Estudantil porque a polícia entrou na Unesp de Marília em 2017, por causa do Movimento Estudantil. Teve um ato estético, que o ME de Marília fez, eu era ingressante, eles colocaram em um telão no gramado lá da Unesp um monte de foto de secundarista apanhando da polícia para falar na verdade do quanto a polícia era violenta. Eu fui na cantina comprar um salgado quando eu voltei tinha um telão de todos os meus amigos apanhando, eu apanhando, um monte de foto na real da gente apanhando, eu só entrei em choque. Em 2017 eu ainda estava meio sequeladinha, assim, com essa fita, hoje eu não estou mais, mas eu ainda estava um pouco sequeladinha. Muito louco, muita falta de sensibilidade achar que nenhum desses estudantes ingressou nesse espaço, está aqui, de fato, a gente ficou meio "pá".

Teve até um congresso dos direitos humanos nos Estados Unidos que o pessoal fez uma vaquinha e acabou indo para lá para falar com o secretário de segurança do Alckmin, foi para os Estados Unidos porque ele não falava com a gente, esse cara.

F: Secretário de segurança é o que virou ministro, o Alexandre de Moraes.

T: Sim, isso, o Alexandre de Moraes. Ele não trocava ideia com nós, precisou ele ser chamado lá no Estados Unidos para ele falar com o pessoal, aí lá no Estados Unidos ele levou uns cones, assinou uns papéis mas a repressão continuou. Teve uma audiência pública também em 2016 para expor na Alesp que a gente participou e a gente mesmo foi orientado na Corregedoria a não denunciar.

F: Caramba.

T: Alguns estudantes quando iam lá na Corregedoria denunciar ouviam: "Meu, não denuncia porque não compensa o transtorno".

F: Caramba.

T: Acho que no final... bom, quer dizer, no final não ficou tudo bem, porque eu ainda estou com uma dívida de três mil reais, eu e o Estado, para pagar, mas eu vou dar um jeito.

F: Do que, essa dívida?

T: A gente está tentando recorrer.

F: É dos processos?

T: É dos processos.

F: Ah, entendi. Mas ainda cabe recurso?

T: A gente acabou assinando um acordo falando que ia pagar mas a gente vai tentar revogar esse acordo porque a gente tem um inquérito que a gente não sabia nem que tinha, a gente ficou muito em choque. Quando a gente foi lá acabou assinando mas depois a gente viu que não devia ter feito isso, a gente foi no fórum ficou com o advogado plantonista do fórum que também não soube orientar. Agora a gente está com um advogado mais certo.

F: Você e os outros...?

T: Eu e os meninos.

F: Todos do Emydgio?

T: Sim, todos do Emydgio. Esse processo é só do Emydgio.

F: Para além da pesquisa e da gravação, eu estava vendo a história do Animal Liberation Front lá dos Estados Unidos, sabe? Você manja a Frente de Libertação Animal dos Estados Unidos? Uma galera anarquista de direitos animais.

T: Ah, sim.

F: Eu estava vendo a história deles, eles fizeram várias ações diretas, nunca com vítima humana, muitas ações diretas, sem vítima, tudo num esquema mais organizado e eles foram processados depois porque a polícia meteu o louco pra cima de um deles lá que era viciado em heroína e o cara acabou expondo todos os outros colegas, mas foi pura pressão mesmo. Eles não tinham base nenhuma pra acusar o cara, pegou o cara que estava mais zoado e pressionaram ele, muito tenso.

T: Sim. É uma tática que eles fizeram aqui também. Quando esse inquerito, no final, que era pra nós cinco, que a gente não sabia. Acabou sendo intimado estudantes que nem eram tão ativos na ocupação assim, às vezes estudantes que iam lá já com essa intenção de colher informação, buscar a liderança e esses que foram escolhidos para dar depoimento. A relação com a polícia era muito complicada, teve uma vez que a gente tava na Roosevelt. É que eu falo "a gente, a gente, a gente" é que às vezes eu estava com alguém, às vezes eu não estava porque a gente tinha uma coisa, sei lá, um senso de coletividade muito grande, sabe? O pessoal secundarista estava na Roosevelt, tem uma base lá mas ao mesmo tempo é um lugar muito suave de encontros. Conhecia todo mundo, os policiais lá conheciam até pelo nome. Falou: "Oh, hoje vocês vão ser detidos". Pessoal falou: "A gente está aqui de boa". Eles foram subir a Consolação e foram detidos, do nada. Era desse jeito.

F: Sim.

T: Teve uma vez que a gente foi para a delegacia, e o delegado falou para o policial: "Que esses meninos estão fazendo aqui? Tira esses meninos daqui, eu não aguento mais." E aí o policial falou assim: "Ah, mas tem que trazer", e aí o delegado falou: "Eu não quero mais saber deles aqui, não sei porque eles estão aqui, tira esses meninos daqui." E a gente pensava tipo: "Mano, porque a gente tá aqui também? O que tá acontecendo?". Teve um dia que a gente estava conversando, e a gente falou: "Mano, o que a gente estava conversando com o delegado era o que a gente devia estar conversando com a diretora". A diretora não perguntava porque a gente estava lá, o que a gente estava fazendo, não fazia essas perguntas, tinha essa conversa. Onde a gente tinha essa conversa: "O que está acontecendo? O que vocês estão fazendo?" era na delegacia e não na direção, totalmente avesso do que deveria ser.

F: Sim, totalmente pela lógica policial.

T: Sim.

F: Téó, das coisas que eu pretendia perguntar eu cobri tudo. Não sei se têm alguma coisa que você queria acrescentar que não foi perguntado. Alguma coisa que você queira acrescentar, destacar, alguma coisa que você gostaria destacar como mais central?

T: Alguma coisa que eu queira destacar?

F: É, algo que a gente não pode encerrar sem falar sobre, de repente.

T: Acho que mais essa sensação de que a escola ficava melhor ocupada, essa sensação de que a auto-organização era melhor do que a vivência das aulas cotidianas. Acho que isso é uma parte importante do movimento.

F: E foi preciso um movimento inteiro para colocar em pé, como você mencionou, com todos os apertos que você mencionou, que não foram poucos, que é a participação, é construir com a comunidade, reunir com os alunos, tentar fazer algo que não seja unilateral ou verticalizado.

T: Sim. O grande esforço que a gente teve para fazer seguir a LDB.

F: Téó muito obrigada, mesmo.

T: Imagina.

[Trecho final suprimido, inicia-se um conteúdo de conversa informal e a entrevista é encerrada logo após]

Transcrição da entrevista de Guilherme Cortez

F.

Bom, acho que a primeira pergunta, [ENTREVISTADO], é para saber um pouco o contexto mesmo, né? Você falou que era de São Paulo, então contar um pouco qual a escola que você estava na época, qual série, com qual idade? E uma coisa que é importante é saber se era, se era uma escola que você estava a há mais de 1 ano ou você tinha acabado de chegar na escola. Enfim, contar um pouco esse contexto, favor.

ENTREVISTADO

Tá. Em 2015, foi essa primeira onda das ocupações, eu estava no terceiro ano do Ensino Médio na ETEC, Escola Técnica Estadual de São Paulo, é uma das ETECs da rede do Centro Paula Souza, né? A ETEC, além dela ser uma escola bem distinta, assim, ela se destaca muito em entender nesses rankings, dentro das escolas públicas né, a ETEC tinha e ainda tem, acredito, uma tradição de muita vanguarda no movimento secundarista. Eu acho que antes da onda de ocupações, que daí esse mesmo que generalizou, várias escolas viraram focos, eu acho que, não sei, acho que... atrevo me dizer até que a ETEC era o que tinha de mais avançado antes disso, né? Porque era muito... ebulição muito grande. Eu lembro que no primeiro ano, eu falo muito tá, também, qualquer coisa você me corta. É, mas eu lembro que no primeiro ano eu estava vindo de uma outra escola, uma escola particular, de bairro, religiosa. É... com vários preconceitos na minha cabeça, eu lembro que no primeiro ano é eu fui assaltado dentro da escola, não é assaltado, roubaram uma bolsa minha que tinha largado lá, tinha deixado moscando, e nessa mesma época teve uma reação da diretoria que queria fechar um portão. Fechar um portão. É simplesmente assim, que dava acesso a uma das laterais das escolas. É e eu achei que isso era certo na época, porque fiquei preocupado com o acesso das pessoas que roubaram minha mochila e tal, e isso desencadeou um movimento gigantesco, espontâneo, de alunos lá. É que questionavam veementemente o fechamento de um portão. Então, dizendo que isso era uma forma de limitar o acesso tanto de pessoas, mas que os alunos iam ter que ir por um outro portão no outro lado e se atrasar, coisas assim que me surpreenderam muito, porque eu achava que era... e foi em 2013 isso, que eu entrei na escola, também foi no momento daquelas das jornadas 2013, né? Então, aquilo foi muito elucidativo para mim, sabe? Porque era um lugar que transpirava essa mobilização. Então o fechamento de um portão que eu vi que era certo, que eu fiquei preocupado, que eu fui roubado lá. Desencadeou o movimento, estouraram o portão, que fizeram uma passeata lá da avenida Tiradentes até a superintendência do Centro Paula Souza e reabriram o portão.

Então, só para contextualizar que é que a Etesp não foi ocupada esse ano, em 2015, quando eu estava lá, então eu não sou aluno de uma escola que foi ocupada nesse contexto, mas a Etesp por todo esse... pela sua própria natureza, ela tinha muito envolvimento com isso. Então, tiveram alunos da Etesp que foram lideranças das ocupações, principalmente, acho que do Fernão Dias Paes, que foi a primeira escola ocupada, que tiveram lá no momento da ocupação, que ficaram quase até o final. Muita, muita, muita gente. É... e tinham vários movimentos. A gente chegou a discutir a possibilidade de ocupar a Etesp na época, mesmo que não tinha nada a ver com o pato, com ganso, da reorganização, mas meio que em solidariedade, porque tema, assunto para ocupar não faltava. A gente avaliou que isso não era possível, porque a Etesp ela era dividida com a FATEC, e a gente achava que teria uma reação muito agressiva, assim, que a... de uma certa forma ia ter que impedir, obstruir o acesso da FATEC. Então a Etesp não foi ocupada, mas no papel que a Etesp teve acho que foi de muita solidariedade ativa, então eu acabei me envolvendo, que no primeiro dia da ocupações eu fui participar da vigília lá em frente do Fernão Dias. Nisso eu pulei para dentro, mas eu acho que a gente conta depois, é, mas eu acho que isso é um pouco do contexto de solidariedade que tinha na Etesp, que todo mundo foi para essa vigília ou muita gente. É... e depois a Etesp, fora de ser ocupada ou não, ela participou de outros... de movimento, eu lembro que teve uma manifestação de rua que teve, saiu de frente da Etesp, a Etesp de frente pra um comando geral da polícia militar. Foi um bombardeio, assim como eu nunca vi na vida. E essa manifestação ficou muito famosa porque, é... eu não sei se você conhece, sabe alí essa região, lá da avenida Tiradentes, a **manifestação** foi empurrada até quase o Anhangabaú e daí... entrou para dentro

da 25 de Março e daí esse foi um dia que ficou famoso porque muita gente foi presa porque é a maior burrice entrar para 25 de Março. Então, isso a gente fala mais depois se você quiser, mas só pra entender o contexto de que, quais, onde que eu estava e quais, qual que foi a relação desse espaço que eu estava com a... o movimento de ocupação, já que a ETEC não foi ocupada, e, na época, só para terminar, eu já eu fazia parte de um coletivo de juventude e eu era filiado ao PSOL, entendeu? Acho que é importante falar isso. Eu entrei para um coletivo de Juventude ligado ao PSOL em 2014, na campanha da Luciana Genro. Se chama Juntos.

F.

Aham

ENTREVISTADO

É, eu não faço mais parte desse coletivo, faço parte de outro grupo dentro do PSOL e nessa mesma época também criou o PSOL. Então também acho que é importante contextualizar que eu era um militante organizado, que fazia parte de um coletivo e que participei desse processo organizadamente.

F.

Sim, sim

ENTREVISTADO

Daí podemos falar mais sobre isso também, mas eu acho que deu para contextualizar, né?

F.

Que é bem interessante também, né, porque... não sei isso, daí você vê se faz sentido as minhas impressões, né? Pesquisando, eu fiquei com a sensação que isso aparece menos, né, aparece bastante uma questão anarquista, autonomista, auto organizada. Ah... nenhuma relação com o que tem de fora, né?

Como... Como que você avalia isso, assim né, porque eu, eu eu percebo que a depender das escolas, obviamente tinha mais um ou outro setor de juventude dos partidos, sobretudo partido de esquerda, né, pequeno parêntese de piada: o meu amigo, que diz que o setor da Juventude do PSDB tem 60 anos ou mais, então [risos] Mas para além desse comentário, a questão da da, da, da participação dos setores de Juventude de esquerda na na as ocupações, como você enxerga isso ?

ENTREVISTADO

Claro, é, eu acho que a direção da da do movimento era autonomista, não digo nem anarquista, que eu acho que tem uma diferença, então anarquista, eu acho que não necessariamente elas eram um anarquistas. Elas eram contra organizações, não viam necessidade. Naquela, época eu era contra essa ideia, mas isso, mais ou menos fazia sentido que vinha do que... do fôlego, que foi o Junho de 2013, então estava na moda, né? E é, eu acho que... eu diria assim, que a experiência das ocupações foi uma experiência relativamente bem sucedida de que foi dirigida dessa maneira. Tiveram momentos que eu posso contar que eu acho que esse tipo de direção foi prejudicial, tipo o fato de não ter uma direção das manifestações daí as pessoas correrem para o meio da 25 de Março e serem cercadas que nem mosca... é... mosca não é nem de cercado, né? Mas, enfim, eu acho que tiveram momentos que... mas no geral acho que deu pra conduzir o movimento decentemente. Mas é, tinha a participação de coletivos. Era muito difícil, assim, eu lembro que eu pulei pra dentro do Fernão, eu tava dentro da minha mochila com uma camiseta do Juntos e quando eu apareci lá, eles pediram para não mostrar, não aparecer para não

vincular. Esse é o tipo de ideia, assim que eu discordo bastante, mas que existia. É... ah eu lembro! Nessa vigília que teve, eu lembro que tinha muita participação da ANEL, que era uma Juventude meio ligado ao PSTU na época, e daí os coletivos organizados, eles tentavam disputar um pouco movimento. Então, por exemplo, o Juntos ocupou na época uma escola muito grande, que era o Gavião Peixoto. Eu acho que a maior escola da América Latina, que é lá no bairro de Perus, uma escola gigantesca, assim. Era um trabalho inicial do Juntos naquela escola e eles aproveitaram, então por exemplo, foi uma ocupação do Juntos, que eles é... era dirigida por eles. Não sei te dizer de outras escolas, assim, como quer era em cada escola é... eu sei que no Fernão onde eu tive, onde eu tive mais dentro, a direção era autonomista. Tinha um relativo desgaste com os partidos. Teve esse negócio de me pedirem para não mostrar a camisa. É, mas eu acho que é uma coisa muito sintomática, Felipe, é que no dia que começou a onda de ocupações tava começando Congresso da UBES, o Congresso é da União Brasileira de Estudantes Secundaristas. É, inclusive eu era um militante, acho que eu meio indisciplinado na época, eu não fui para esse Congresso. Não quis ir e fui um dos poucos secundaristas que sobrou em São Paulo para quando começou e por isso que eu pulei lá para dentro e coisa e tal. Mas eu acho que isso é um pouco sintomático do coiso, sabe a UBES, eu acho que ela era tão desvinculada do que era um movimento mais real, assim, que ia surgir de luta secundarista em muito tempo, que o Congresso estava marcado, era 2 coisas completamente diferentes, né? Então eu acho que isso denota um pouco disso. Enquanto as juventudes organizadas, fora eu e mais uma meia... e o pessoal do PSTU que não construía a UBES, a gente estava em São Paulo quando começou, a turma tava em Goiânia participando do Congresso. Acho que foi em Goiânia. Aí depois quando voltou, mais ou menos em uma semana teve aí grande expansão das ocupações e daí, cada força ia disputando como podia, como eu te falei o Juntos na época ocupou o Gavião Peixoto, eu participei de uma assembléia na ETEC Guarani... Esqueci o nome, é a Guarani de... de Pinheiros, a ETEC Pinheiros lá. A gente tinha militantes do Juntos nessa ETEC e eu fui lá junto com eles pra propor a ocupação dessa ETEC, era um projeto do Juntos, mas foi meio tresloucado. Então, por exemplo, os alunos rechaçaram, fomos xingados, queimado e tudo, mas eu acho que isso mostra um pouco. Acho que a direção era autonomista, a maioria era, mas tinha tentativas de se incidir cada coletivo da sua maneira, né, mais ou menos isso.

F.

Dentro, dentro da lógica das disputas, né? Ah, você comentou, de passagem aí, você mencionou duas coisas que eu ia pedir para você comentar mais, né. Primeiro, um pouco essa distinção que você faz sobre essa questão de ser autonomista ou anarquista, essa diferenciação, comentar um pouco mais. Ah... E segundo, aprofundar um pouco, você comentou de passagem também, que você não concordava muito com a com essa ideia, né, de não ter as imagens enfim... eu. Eu lembro bastante isso a partir dos episódios de Junho de 2013 também. Ah... nessa época eu também não estava organizado, e aí a sensação que dava era meio que de uma, espécie de de...

Me falta palavras para dizer assim, mas eu fiquei com um pouco com essa impressão do tipo, olha, essa galera não constrói e quer tomar a frente, e depois eu fui ver que, enfim tem, tem, tem muitas mais nuances do que isso, né. Tem muita gente que constrói há muito mais tempo do que julgava aparente. Mas enfim, comentar um pouco essa diferença entre autonomistas e anarquistas, e essa questão do... que você comentou dos erros dessa dessa direção, ah... mais autonomista, né?

ENTREVISTADO

Claro, é...não. Então, é a distinção que eu faço entre autonomismo e anarquismo. Nenhuma distinção embasada, muito teoricamente, talvez tenham pessoas que falem melhor sobre isso. Agora, até onde eu me entendo, anarquismo é um projeto estratégico que nem o socialismo. Então, ele pressupõe um objetivo de é... uma sociedade sem estado e tem toda uma teoria por, em torno disso. Não nem necessariamente é contra organizações. A estratégia é o anarquista, daí tem experiência anarquistas que já fizeram parte de governo, confirma os indicados e vida que segue. Autonomismo, eu acho que não necessariamente tem essa estratégia é... autonomismo eu acho que ele se baseia em uma é... em incentivar uma atuação como o próprio nome diz, autônoma, então desvinculada de entidades é,

coletivas, sejam elas coletivas de Juventude, sejam elas centros acadêmicos, sejam elas sindicatos, sejam elas partidos políticos.

Então eu digo, que assim, eu não sei te dizer se a maioria das pessoas que era vanguarda do movimento elas era um anarquistas, se elas querem uma sociedade sem estado, isso aí eu não perguntei para elas. Tem muitos que depois ficam postando foto do Lula, tal, então, tipo assim, eu acho que elas não tem muito problema com um estado. Agora, o que tinha era um sentimento muito grande contra organizações, então o que eu acho que denota o autonomismo então, de é incentivar que não tivesse uma vinculação com coletivos, qualquer coisa nessa linha. Eu lembro que tinha um grupo, que era tipo de Whatsapp, isso aí eu tô com a memória, essa parte, eu vou, vou dizer pra você que eu tô com a memória um pouco danificada, então não confia muito nessa informação, mas eu lembro que eu participei de um grupo que era meio assim, comando das escolas, e que era uma permanente discussão sobre qualquer autoridade que o comando das escolas ia ter ou não. Justamente por isso, porque pressupunha uma é organização, uma metodologia que não fosse centralizada, né. É, então eu vejo isso. Eu acho que isso se dá também entrando na outra pergunta. É por conta de um rechaço muito grande, fora os partidos políticos, que isso vem muito de junho de 2013, né? É, mas eu acho que se dá para um rechaço muito grande e legítimo com as entidades representativas dos estudantes, ou que deveriam ser. Eu lembro que tinha muito mais crise quando alguém levantava uma Bandeira da UBES, por exemplo, ou UJS, que era Juventude do PCdoB que dirige essas entidades, eu acho que mais ainda do que quando você era de um coletivo ou de outro. Eu acho que tinha um sentimento muito maior de que essas entidades sim, elas não, elas eram entidades completamente burocratizadas, que não estavam ligadas à luta dos estudantes. Vou dizer que eu discordo? Não completamente. Eu discordo de vários pressupostos disso, que eu acho que, mesmo com tudo isso, quanto mais gente tivesse nesse movimento era melhor, a adesão dessas entidades. Agora, acho que era completamente legítimo. A UBES passava ao longe e ainda deve passar, não sei, da organização dos estudantes secundaristas, era entidade só pra vender carteirinha, que era extremamente caro na época. Então, eu acho que tem um pouco a ver esse rechaço entre... É, é isso, é rechaço de organizações em geral. Daí nesse balaio de gato vai coletivo de juventude, vai partido político, vai centro acadêmico, vai unidade representativa, vai grêmio, vai tudo. Então, isso é um pouco sobre esse sentimento autonomista.

Eu lembro que o dia que o Geraldo Alckmin é... revogou a reorganização. Eu participei de uma assembleia, não sei como chamava, mas era uma coordenação que tinha em São Paulo, é... dessas escolas, não era uma assembleia, uma reunião do comando, sei lá que era isso. É... no dia que o Geraldo Alckmin fez isso, e eu lembro que foi uma experiência péssima para mim, que eu acho que mostrou, que me mostrou um pouco dos limites, aquele, que meio disse. Eu acho que o autonomismo nesse movimento teve méritos porque, apesar das suas contradições, das suas debilidades, conseguiu conduzir bem o movimento. Mas mas foi um momento que me pegou muito, porque era para ser o momento de maior vitória do movimento, tinha uma certa coisa assim que eu acho que era um pouco também sem querer... A gente também era criança, vamos dizer assim, não crianças, né? Mas a gente era adolescente, então tinha pouca experiência com algumas coisas, então eu lembro que tinha uma preocupação muito excessiva de não, a gente só vai desocupar quando sair no diário oficial, porque era uma ideia que tipo assim, ah podia ser uma mentira do Alckmin, ele podia ter ido... E eu não acharia isso hoje que ele fica. O governador de São Paulo foi em rede nacional, anunciou o negócio. Mas daí ele deixa de falar no diário oficial. Mas, enfim, tinha um pouco essa preocupação que eu acho que era um pouco de maturidade do movimento, teve outras que eu posso voltar depois, mas eu lembro, cara... Que teve umas 2 horas de polêmica, de gritaria, de coisa feia mesmo, não era... É uma discussão civilizada, porque teve um cara que a gente estava discutindo o que ia fazer uma nota, eu até participei da comissão para redigir essa nota, eu acho, é, que ia fazer uma nota, uma coletiva de imprensa. Aí teve uma discussão, se a gente ia chamar só a imprensa alternativa, ou se gente ia chamar a imprensa burguesa, e um cara, olha que louco, um cara sugeriu chamar os Jornalistas Livres. Que era um coletivo que eu, até contribuía, eu não sabia muito bem qual que era o do Jornalistas Livres na época, nem tenho nada contra. Eu lembro que eu até peguei contato deles e ajudava nas coberturas e tal, e nossa, isso aí foi muito polêmico, porque teve um cara que falou do jornalismo, não era uma mídia independente, mas era uma mídia ligada ao PT e de fato é. Eu não sabia na época, né? Mas natural também, e isso, mas não, não tô entrando nesse mérito, mas isso deu um quebra pau terrível que foi, virou uma discussão completamente insossa assim. E não tinha sentido, sabe? Eu acho que isso mostra um pouco de várias debilidades de condução, então

ninguém ninguém sabe que no dia que era pra ser a maior vitória desse movimento teve um quebra pau dentro de uma sala por, durante 3 horas, porque um cara queria chamar os Jornalistas Livres e o outro não gostava do PT e todos estavam... Acho que isso era um pouco desnecessário, bem desnecessário. É... É sobre e sobre a... exatamente a outra pergunta que você fez foi, era ligado a isso? Mas só para não deixar de falar exatamente sobre ela.

F.

É, não, é a diferença autonomista anarquista que você mencionou e as debilidades dos problemas que você considerava como os os grandes erros ou equívocos, enfim, ou nesse sentido.

ENTREVISTADO

Exato, exato.

F.

Os limites do do autonomismo, talvez por uma... Aí você me corrige se eu estiver colocando palavras na sua boca, mais uma espécie de falta de experiência organizativa prévia, não sei, ah...

ENTREVISTADO

Claro, não, é isso mesmo. Eu achei que eu não tinha, é, mas é, o exemplo que eu queria dar para essa resposta é esse mesmo. Eu acho que é esse momento aí, dessa reunião, eu acho que foi um belo exemplo, assim, de como que um movimento que era maravilhoso para as teve grandes méritos, foi extremamente criativo. Ele também tinha uma debilidade muito grande para se organizar. E perdia tempo com coisas desse tipo, eu acho que daí, por exemplo, eu lembro Felipe, que eu tive no Fernão, eu fiquei pouco tempo ocupado na escola

F.

É, isso, conta a experiência do Fernão.

ENTREVISTADO

É eu. Eu fiquei pouco tempo ocupado em escolas, é, eu fui pro Fernão, acho que na madrugada seguinte que a escola foi ocupada, eu lembro que minha mãe me deixou no metrô Pinheiros, que era o que ela me deixava pra ir pra escola. Eu fingi que entrei no metrô e depois subir lá pro Fernão, que é do lado. E daí então tava tendo a vigília, em frente, é... Daí teve a vigília, coisa e tal. Eu estava falando com o pessoal do meu coletivo que estava em Goiânia, que eu estava participando lá. Eu até gravei um vídeo lá para a página ou (trecho inaudível), isso tudo eu lembro. Aí é... tinha uma, tinha, tinha toda uma atenção porque eu, eu... foi o pior momento das ocupações, então eu falo isso, eu fiquei pouco tempo ocupado, mas eu acho que eu fiquei no momento mais crítico, porque era antes de ter tido aquela decisão do tribunal de justiça do estado que revogou as reintegrações de posse. Então era as primeiras horas, a escola estava cercada por 100 policiais, era muito agressivo. E tinha toda uma... toda uma incerteza se os alunos estavam com comida lá dentro, estavam cheios de comida, mas tinha todo um sentimento de que as pessoas queriam ficar jogando comida lá para dentro. Então era muito incerto tudo aquilo que virou depois era muito incerto. É, e eu lembro que tinha uma tensão permanente, que as pessoas queriam entrar. Só que entrar significava pular pelos policiais. É e eu num ato de coragem, assim que eu não sei se eu tive outra vez na minha vida, é... Tinha um trecho do portão, tinham três policiais para cá e daí tinha uma caixa de energia. Nesse trecho, estavam com esse canto e eu percebo o portão tinha, era umas grades assim, daí tinha uns na horizontal, vamos dizer assim, mas gradizinhas da horizontal. E eu percebi que se eu pisasse na pri, na grade horizontal de baixo, se eu pisasse na parte de cima da caixa de luz, e

se eu pisasse na grade horizontal de cima, era uma escada, eu conseguia estar lá dentro e com uma relativa agilidade, é... e eu fiz isso. Consegui fazer. É eu lembro que pulei para dentro assim, desesperado. É acho que teria apanhado muito se eu tivesse, se eu não tivesse conseguido fazer isso tão rápido. É... mesmo, eu é. Enfim, é, é lógico. Os policiais, eu lembro que eles xingaram alguma coisa de rato da porra alguma coisa do tipo, eu lembro quem ficou para trás contou. E daí eu entrei lá dentro do Fernão. Na época, acho que tinha um... naquele momento, tinha umas 25 pessoas dentro do Fernão é... não era tanta gente assim, era 25, a maioria eram estudantes do Fernão mesmo. É, e eu fiquei no Fernão por quase 48 horas, eu acho um pouco mais um pouco menos e uma... Eu dormi uma madrugada lá, tinha uma jornalista, é... não sei se isso é legal colocar, mas essa jornalista, ela trabalhava para a Folha, só que era muito militante. Ela trabalhava também para os jornalistas livres. Ela fazia uma vida dupla, eu achei isso muito instigantes na época, que ela estava cobrindo lá, era uma fotojornalista, né? Era a única pessoa que não era estudante, que estava lá dentro, nem sei como que ela conseguiu entrar, é... porque tinha toda uma resistência. Eu já conto sobre isso, sobre deixar pessoas de fora entrarem adultos, profissionais, coisa e tal.

E nesse momento que a gente tava lá, era, primeiro, tinham duas escolas ocupadas, era o Fernão e era o Diadema. Na madrugada que eu fiquei lá a gente ficou sabendo que o Salvador Allende, na zona leste, ia ser ocupado, foi a terceira escola ocupada, foi nesta madrugada. É... e era muito a iminência da reintegração de posse. Eu tive lá quando chegou o mandado de reintegração de posse e daí dando um outro exemplo de bobagem, assim, é... por exemplo, eu sei lá por que eu me prontifiquei a fazer isso, eu não, eu... Minha prima era advogada de direitos humanos, eu estava prestando direito na UNESP. Daí eu me disponibilizei a fazer um contato jurídico assim para tentar ajudar. Então eu peguei o contato do CONDEPE, que é o Conselho de Defesa da Pessoa Humana. É... de muita gente desse tipo, principalmente o CONDEPE. Tinha um cara lá, advogado, um advogado muito bom, Ariel, que defendeu a gente e coisa e tal. É... e ia chegar o mandado de reintegração de posse. A gente era todo mundo adolescente, criança, assim, não sabia o que que significava isso. Até que ponto o Choque podia entrar batendo a gente coisa e tal, e eu lembro, e hoje tem determinado direito eu acho muito engraçado, que o que as pessoas queriam fazer, principalmente quem estava à frente do movimento, era se esconder dentro da escola, porque tinha um pátio lá na frente. Então a gente se escondia pra pra frente, quando o mandado de reintegração chegasse, não vai ter ninguém para receber. Não ia ter como começar a contar contagem regressiva para dar a reintegração. Isso eu acho que era muito ingênuo. Na época eu já achei que era muito ingênuo. É... à jornalista que estava lá entrevistou, ela não entrevistava no movimento, mas ela é meio que (trecho inaudível) isso, a gente que perguntou a opinião dela, ela falou "gente, funciona assim...

F.

Não é assim que funciona [risos]

ENTREVISTADO

É, se alguém não receber, eles vão entrar na hora, baby, daí decidimos receber mesmo. É... Lembro que nesse dia que teve a... que a gente recebeu, também, era o Eduardo Cunha ele era presidente da Câmara naquela época. Ele estava querendo acabar com a pílula anticoncepcional. Algum negócio assim e tinha uma manifestação feminista lá, que inclusive o coletivo que eu fazia parte estava ajudando, a Sâmia, que hoje é deputada federal ela estava à frente desse movimento. Daí eu lembro que nessa, é foi uma noite que foi muito emocionante, porque teve tudo isso teve reintegração de posse chegando, teve o movimento, esse movimento feminista, ele desviou a rota para se juntar na vigília do Fernão e prestar solidariedade. Lembro que nesse clima teve uma tensão lá, sei lá, com alguém, soltou uma bomba lá do lado de fora. Alguma coisa, foi um momento de tensão. Foi todo momento de tensão. É... Eu lembro que por eu tá em contato com essas pessoas, eu recebi pela grade, né? A gente estava falando por grades, é o ... acho que ele é um conselho, né? Não, era a turma do CONDEPE ou eram Conselheiros tutelares, não lembro. Acho que era a turma do CONDEPE. Que eram os representantes do CONDEPE que a polícia o... Eu lembro que eles ligaram lá para o secretário de sei lá o quê e foram autorizados a entrar. A polícia deixaria eles entrar. Eu queria que eles entrassem, sei lá se isso era uma visão é à direita do movimento, mais recuado do movimento, que eu achava que podia dar alguma garantia, o...a turma lá

não quis deixar entrar porque não queria deixar entrar ninguém que fosse ligado ao estado, vamos dizer assim, sabe?

F.

Sim

ENTREVISTADO

É que o estado tem muitas coisas, tem pessoas que são ligadas ao estado, mas elas não são representantes do governo do estado, eles eram... Tinham um cargo público, né? Só que eles eram de um conselho da sociedade civil, então eu não achava que eles eram potencialmente inimigos. É, mas foi tudo isso. Não, não quiseram que eles entraram, não entraram, é... Recebemos mandado de reintegração de posse, teve toda uma atenção sobre é... eu lembro, isso foi muito engraçado que eu lembro que a gente não queria, que a turma não queria ir ao encontro do juiz, eles queriam que o juiz viesse até a gente. Daí também foi um negócio que falaram "Não vai acontecer. Pode ser um movimento que vocês quiserem, o juiz não vai vir", então foram todas as discussões tiveram nesse momento, né? E eu saí no fim dessa noite. É porque eu ia prestar vestibular.

Isso eu acho que eu acho que começou na quarta-feira. Até quin... até a noite de quinta e... quarta de manhã, eu acho, quinta até a noite de quinta, até madrugada de quinta, e eu ia prestar vestibular no fim de semana pra UNESP, que é onde eu tou aqui, eu que onde eu fui fazer faculdade. Aí eu saí no fim é dessa noite, tive que dar meu RG é... e tal, e daí dentro disso, uma semana depois, é, fiz minha prova normal, fiquei acompanhando o movimento. Eu não sei por que, mas eu virei contato de muita gente por conta disso. Gente de fora das ocupações, então, é... a turma jurídica toda, porque eu peguei o contato nessa época daí quando tinha alguma coisa eles me procuravam e a turma de veículo de imprensa, que eu também não sei, eu lembro que eu passei várias semanas assim, ajudando gente do SBT e da Globo, coisa e tal, a ter contato com pessoas do movimento, vamos dizer assim, me perguntavam, sei lá, eu hoje eu imagino que eu devo ter sido o contato que eles lá botaram lá na agenda para falar sobre ocupação de escola. Lembro que teve uma vez que teve uma... ia ter uma entrada ao vivo, na Fátima Bernardes, que daí deu uma zona, então, essas coisas, sabe?

Então eu acho que eu cumpri mais esse papel. Como eu não fiquei muito tempo ocupado, não vou mentir para você, é... Então acho que eu acabei cumprindo mais um papel de prestar solidariedade e apoio nas escolas. Eu tentei, tentamos ocupar Etesp, tentamos ocupar o Guarani. É... fui um dia em Diadema, quando eu ainda tava um clima meio tenso lá na em Diadema e numa outra escola ainda mais periférica em Diadema, que a gente entrou, conversou com a diretora e tudo mais. É... visitamos também uma escola que é na Cracolândia. O próprio o KOpke que era perto da Etesp, que também foi uma manifestação que saiu da Etesp foi até o KOpke. E é isso. Retornei no Fernão depois, eu lembro que teve uma noite que saiu o mandado de... a decisão foi muito euforia assim, e daí de lá até o fim, foi uma avalanche de ocupação, né, o que eram 3 escolas ocupadas com muito medo de reintegração, daí virou festa literalmente, sabe? Então... é por todos os lugares ocuparam, passaram a ter oficinas gigantescas de tudo quanto é tema e tal. Acho que é... um pouco essa experiência.

F.

Sim, ah.... Conta um pouco do que você viu, então circulando por essas ocupações né, normalmente ah... eu pergunto, como que as pessoas viveram o dia a dia da ocupação. Ah... e ainda que você não tivesse reiteradamente por vários dias no mesmo lugar, eu acho que você tem essa essa circulação, e... você mencionou um pouco dessa questão que também me interessa, que são as atividades formativas, né? Então, se puder contar um pouco da organização das ocupações, ainda mais pelo fato de ter circulado por várias, né? O que que você percebeu? E também um pouco sobre as atividades formativas, o caráter delas, enfim.

ENTREVISTADO

Claro, é, eu acho que isso era de longe, o que mais me surpreendia no movimento. Então teve uma primeira fase, que era essa fase, sei lá, que deve ter durado uma semana, 2 semanas de muita repressão, assim. Claro que isso tudo também tem recordes. Então o Fernão virou um festival praticamente porque era em Pinheiros também. Eles tiveram outras escolas, tinham que conviver com realidades muito piores, mas vamos usar, fazer essa generalização. Eu acho que nesse primeiro momento, que era de muita restrição com as ocupações, que as que eram poucas, e as que existiam, elas estavam literalmente cercadas. É... então, as atividades ficavam mais por conta de quem estava lá é, e daí depois dessa dessa decisão, que impedia as reintegrações, aí virou uma panaceia mesmo. Foram 200 escolas ocupadas até o fim.

E o que eu achei que foi mais impressionante, eu lembro que isso me impressionou muito no momento. Hoje eu acho que eu até me entusiasmei muito com isso. Eu achava que ia ter um sentido mais estrutural para a nossa educação. Infelizmente não foi o que aconteceu. Mas foi um negócio, Felipe, que era... as ocupações, elas passaram a ser espaços muito pulsantes, sabe? As pessoas de fora das escolas... Ela... tinha um site, um formulário, sei lá o que era, que as pessoas se inscreviam para o ministrar e era lotado, infinito e eram coisas, tipo assim é... eu não sabia o que era agroecologia na época, eu achei que foi, falei eu, eu achei falei, caralho! então uns tem tendo oficina de agroecologia dentro da escola, de cinema, de documentário, sobre feminismo, nem preciso falar, eu acho que tive que discutiram feminismo e diversidade sexual em todos os matizes possíveis e... tem toda a variedade de discussão, que era um tema muito efervescente. A vanguarda do movimento eram de mulheres. Era um tema que era muito caro. É... acho que tinha muitas.

Isso foi um negócio para impressionou muito. Como que depois que a liberou assim, para as ocupações, virou um negócio muito dinâmico, então eram, é... oficinas intermináveis de sabe, uma programação interminável de oficina de tudo quanto é tipo de absolutamente tudo quanto é tipo.

Eu lembro que eu guardei na cabeça os documentários, eu guardei na cabeça as rodas de feminismo e eu guardei na cabeça agroecologia, que eu achei que era uma coisa tipo na normalmente elas não estariam presentes na escola daquela maneira. É... e todo tipo de atividade cultural. Eu lembro que teve a Virada Ocupação, se eu não me engano, que foi um festival. Com várias que... cantores famosos, eu lembro que a Pitty, que o Gavião Peixoto, que era escola do Juntos, ela quem se apresentou lá foi a Pitty. É... e tiveram outros cantores, eles cantaram em outros lugares. É... e tinha uma cobertura também, disso eu participei, eu dei uma entrevista, eu participei de um quadro, uma entrevista que teve que os veículos alternativos de mídia organizaram uma cobertura, desse festival. Então, acho que isso mostrou, foi um segundo momento, assim, que foi de generalização das ocupações. Eu acho que isso ajuda e de... efervescência política cultural como nunca antes visto.

Eu fiquei muito impressionado com isso na época. Lembro que o conteúdo dessa entrevista que eu dei nesse festival era esse. Era hoje, eu nem acho mais essa entrevista, mas eu lembro que foi negócio muito eufórico, eu falava "nossa gente, eu acho que as escolas nunca mais..." também era muito mais jovem né, "as escolas, nunca mais vão ser a mesma coisa", porque é isso realmente escancarou uma porteira assim, de como as escolas podem ser, se elas, se os alunos tiverem mais participação, elas podem ser ambientes infinitamente mais aproveitados e interessantes. É... tinha festival para os pais, almoço, virou um negócio assim, muito bonito. Acho que foi nesse segundo momento que a ocupa... que o movimento das ocupações ela ganhou a opinião pública, porque era muito visível assim para fora, para todo mundo, que era um movimento é... do bem, vamos dizer assim, sabe? Que passava muito longe de querer fazer uma desordem. Era tipo... estudantes querendo se manter nas suas escolas, revitalizando as suas escolas porque, consertavam coisa, limpava o chão, faziam almoço, descobriram coisas erradas dentro das escolas. Eu lembro que a diretora do Gavião Peixoto, ela até foi exonerada, depois, se não me engano, porque descobriram um desvio de coisa dentro da escola. É coisa quebrada, um monte de coisa. Isso foi foi a roda. Aí eu não lembro direito desse detalhe. Eu lembro que teve todo esse escândalo com a diretora do Gavião Peixoto, que foi no... quando as ocupações. Foi um momento de muita efervescência, então todo tipo de atividade todo, todo tipo de criatividade. É por isso que eu digo que tipo assim, eu acho que tiveram... eu nunca me vi uma pessoa autonomista assim que fosse contra organizações. Sempre achei elas importantes. É, mas eu acho que o autonomismo cumpriu um papel, tipo foi um mérito do

autonomismo ter qualquer um... ter tido uma criatividade que talvez até organizações políticas não tivessem aquela altura, para conduzir essa efervescência toda, sabe, então, é isso, eu acho que tem uma diferença política com essa corrente que dirigiu. Acho que talvez podia ter tido outros acertos, mas acho que é um mérito. Acho que é um mérito que... conseguiu conduzir uma efervescência em 200 escolas, assim, com graus diferentes, né? E só para dizer também, eu acho que é importante dizer que eu também tinha impressão que tinha uma é... talvez eu esteja dando uma visão enviesada disso, porque eu acho que eu tive mais ligado ao Fernão e eu acho que o Fernão, ele virou meio símbolo que nem eu falei, era uma escola em Pinheiros. É, eu acho que hoje, estando em Franca, eu não acredito, se tiveram 2 escolas ocupadas aqui, que eu não estava presente na época, mas não acredito que tenham vez tenha tido tanto espaço para... a adesão, para posso estar enganado, totalmente enganado, tá, to falando isso de cabeça, nenhuma impressão do que eu me lembro na época, que tinha isso que era relativamente generalizado, mas eu acho que estudando, é interessante precisar se realmente era um negócio universal, assim, eu sei que o Fernão era 24 horas de atividades infinitas acontecendo concomitantes, outras escolas também eram, agora, outras escolas que tinham uma situação mais precária... Talvez tenha tido mais dificuldade para ter tanta adesão, atenção e coisa do tipo, né?

F.

Eu não saberia dizer, mas é uma coisa a ser investigada, porque eu, a escola que eu visitei em Santo André, eles tinham uma proximidade da Federal do ABC, também né? Então tinha essa dinâmica que é ó "a gente entende que tem um lugar que a gente pode ir lá e reivindicar ah... mais educação", assim, né e aí eu lembro que na época me chamou muita atenção eles irem para a Federal do ABC pedir aula sobre luta de classes. É... bom, vai falar o que para eles, né? "Vocês estão ensinando". Mas enfim, mas essa... essa possibilidade de ter um espaço identificado como referência né, e aí tem toda a discussão de ser mais, mais ou menos periférico. Enfim, eu lembro... também do debate, né, de como que escolas periféricas demandavam ter vaso sanitário, e o Fernão queria tocar o piano que estava velho, assim aí, tipo, a galera, "como assim vocês têm piano? A gente não tem nem banheiro."

ENTREVISTADO

Claro, claro.

F.

Mas... ah... tem essa questão da do do... enfim, da disputa territorial da cidade, dos acessos mais ou menos facilitado, a depender de onde se está né.

ENTREVISTADO

Tem que... por isso que eu digo, eu, eu, eu tenho essa impressão de que foi uma coisa relativamente generalizada, essa efervescência. Acho que em alguma medida foi sim, mas também tem uma ou outra memória assim, que me fazem a, também a enfim, tenho certeza que não era a mesma coisa do Fernão em todas as outras escolas, foi relativamente generalizado, extenso, geral, esse tipo de movimento, mas outras escolas conviviam com outras dificuldades.

Eu lembro que tinha escola que o principal problema eram os traficantes, não era a polícia necessariamente. Teve uma escola, acho que inclusive em Diadema, essa que eu fui, o problema era maior, que tinha um todo um... uma situação conturbada no bairro, então hoje tendo a crer que também essa impressão que eu fique... Só que o Fernão passava, talvez não tenha sido assim nas 200 escolas, certamente tiveram elementos de criatividade, coisas em todas, que eu acho que os marcou. Mas é... vale precisar até que ponto cada escola se desenvolveu nisso por conta desses marcadores, né?

F.

Eu lembro que eu ouvi relato, não entrevistando diretamente, mas participando de... de evento e vendo e pesquisando sobre, eu ouvi relatos de estudante que contou que foi literalmente assim: polícia veio, falou "desocupem". Os estudantes falaram "não, a gente não vai desocupar". Pouco tempo depois veio os traficantes armados e falaram assim "então, desocupem, por favor"

ENTREVISTADO

É

F.

[risos] Talvez não tão delicadamente. E aí eles falaram assim "é, aí a gente desocupou porque é... outra conversa". Aí...

ENTREVISTADO

Claro...

F.

Passa por... por outros, por outros meios. Mas uma coisa que eu queria...se pudesse contar mais, [ENTREVISTADO], é... você estava. Você estava comentando dessa, dessa de quem era a vanguarda, né, que estava à frente essa... e uma das coisas que eu vi pesquisando bastante é... Que me parece, e aí você corrige a minha impressão, se é isso mesmo que à frente do movimento estavam aqueles alunos dos setores ah... que tem a luta histórica contra opressão, né, em que sentido? Então você via ah... eu tenho 36 anos, eu dou, sou professor de psicologia aqui em São José dos Campos, na UNIP, e eu dou estágio de Psicologia Escolar e eu falo pros meus alunos que vão para escola falo "olha, na minha época, 20 anos atrás, eu não lembro de ninguém assumidamente homossexual na escola, nem meninos, nem meninas. Tinha a humilhação, tinha um constrangimento, mas sempre num caráter de insinuação. Nunca ninguém assumia assim, né?" E outra coisa que eu falo para eles é, eu reparo muito mais, também ah... uma uma... uma afirmação positiva da negritude também, sabe? Você vê muito mais meninas e meninos com os cabelos de dread, trança e afro e... Parece que é... essa é a impressão, né, que à frente da... do movimento estavam essas pessoas ou esses jovens, estudantes que tinham a faziam parte desses setores de luta contra a opressão. Se puder comentar um pouco, dizer se era isso mesmo, se não é, enfim, que medida que isso é acertado ou não.

ENTREVISTADO

Não, isso eu tenho plena certeza, é... a vanguarda do movimento era o que a gente chama de setores oprimidos, vamos dizer assim, então era mulheres, negros, LGBTs. É, tenho uma impressão, Felipe, posso estar completamente errado. É, eu acho que naquela época, mesmo que a vanguarda do movimento fosse estudantes negros, e eu acho que os temas antirracistas não, que tem uma competição, obviamente tá, mas eu acho que tinha uma pre... nas discussões que rolavam, vamos dizer assim, tipo nas escolas eu acho uma pre... posso estar enganado, posso estar tendo um recorte assim na minha cabeça deturpado, mas tinha uma prevalência da discussão de gênero e sexualidade naquele momento, eu acho que tinha a ver também que era uma... da mesma forma como no passado, a gente teve um levante antirracista, naquela época, a gente estava tendo um levante contra é... feminista e LGBT contra o Marco Feliciano e o Cunha.

Então acho que esses temas tiveram prevalência no tema do conteúdo de coisas, de atividades que eram feitas, que eu lembro que era um tema que eu acho que na época era muito discutido. É. Não excluindo outras discussões, né? A discussão antirracista de outros temas, mas, apesar disso, é fato, você pega as fotos dos estudantes que estavam à frente do Movimento, eram estudantes negros, eram estudantes precarizados, periféricos e... mulheres e LGBTs. É, eu acho que isso virou um... dali daquele movimento, isso virou meio que a cara da vanguarda do movimento estudantil. Então, tipo assim. É, é muito difícil

hoje. Sei lá, é tipo assim, eu na eu falo na minha faculdade, sabe, as pessoas estão à frente dos centros acadêmicos, elas são LGBTs, mulheres e estudantes negros. É meio de regra, é minoria estudantes, que antes eram o perfil que ocupava os espaços, que eram homens brancos e cis heterossexuais, vamos dizer assim, então eu acho que isso é meio que imprimia, não, não sei se tem que só as ocupações, eu acho que foi todo um momento aí que vai de Junho de 2013, passa pelas ocupações, passa pelas eleições de 2016 e vai até hoje, o "Ele não". De que esses movimentos e essas pressões, elas viraram a vanguarda da luta. Vamos assim, nas lutas sociais que a gente teve, e isso nas ocupações era muito visível e as mulheres, elas eram lideranças. Tinha todo um negócio de que os homens, claro que era dividido o trabalho, né? Tinha toda uma questão de fazer questão de que os homens limpassem o chão e fizessem comida, lavassem louça, também para meio que afirmar. E isso eu lembro que tinha é... esse tema é... as mulheres se destacavam muito a... Que, sei lá, todas as ocupações que fora o Fernão, que eu acho que a principal figura lá era um menino negro chamado Heudes, é... todas as outras escolas que eu tive eu acho que as principais lideranças eram mulheres. É... o **cop** que era...eram mulheres, as duas de Diadema eram mulheres. É...e a grande maioria que eu fui eram mulheres que tava... No Fernão também, claro que tinha muitas mulheres tavam à frente, só que eu acho que o Heudes se destacou mais, ele era foi uma figura inclusive com muito conhecida das ocupações. Ele foi meio que uma figura central das ocupações, era uma autonomista. É aí que meio que ele que dirigia, mas isso é absolutamente evidente, que teve um protagonismo gigantesco desse perfil de estudantes. Eram temas muito caros. É... Que nem você falou é... A questão da Liberdade sexual era muito cara pra gente. É... Era um ambientes que faziam questão de tornar isso muito confortável, né? É nos afetos, em coisa do tipo, sabe? Claro que não, não dá para dizer que não tinha racismo, machismo, LGBTfobia dentre os ocupações. Claro que tinha, mas tinha afirmação desses temas, desses, dessas lutas, vamos dizer assim, acho que isso. Isso é fato.

F.

Uma preocupação positiva né de... de afirmar, de várias formas essa... essa questão.

É, um pequeno comentário aleatório, mas nem tanto né. Eu fui colega na mesma época de de psicologia da USP, da Luana que foi eleita pelo PSOL. A gente chegou a organizar...

ENTREVISTADO

Ela era do Juntos também

F.

Também, ela era do Juntos. Ela era do Juntos sim, a gente chegou a organizar evento acadêmico junto, dentro da... da universidade. Enfim, aí você foi contando, isso, e eu fui percebendo mesmo, como que historicamente vai se constituindo essa... Essa dinâmica, assim, nunca tinha... tinha pensado tão tão, sistematicamente nesses termos.

Outro ponto, fim do pequeno parente aleatório mas nem tanto, mas o outro ponto que é... se puder comentar um pouco mais, ainda queria ter comentado um pouco, é sobre essa questão da relação com a polícia, né? Que aí acho que a gente pode pensar dois momentos, né? Tanto nas manifestações de rua quanto nas ocupações né, porque a gente sabe que tem esse histórico. Há uma tentativa dos estudantes de dialogar com o poder público e aí ah... o poder público ignora e eles fazem atos, atos de rua... repressão... até chegar no momento da ocupação como estratégia. Eu queria que você contasse um pouco do do que você viu do que você teve experiência com relação à polícia, né?

ENTREVISTADO

Tá. É... não, primeiro registrar que eu também tive uma experiência diferenciada em relação a isso, que outros... cada um tem essa experiência pode, mas é. É um fato que eu sou branco, que eu morava num bairro de classe média em São Paulo, então eu estava sujeito a... é, estudava numa, estudava numa escola, na no centro da cidade. Eu estava sujeito a violências no contexto das ocupações menores do que os

estudantes, vamos dizer assim, por exemplo, o Heudes que eu falei que era um jovem negro da periferia. Ele foi várias vezes pessoalmente perseguido, agredido, preso, socado e todo tipo de coisas, tudo. Eu acho que isso aconteceu com vários estudantes, só que tem esses marcadores perseguidos. Muita gente foi perseguido em metrô, têm histórias horrorosas de gente que foi, é... apanhou de segurança do metrô, de saída de manifestação.

Então, eu também tenho esse recorde pessoal de que não fui afetado por isso. Acho que se eu não tivesse conseguido pular na agilidade que eu pulei, acho que eu teria apanhado para caramba, agora fora essas situações, eu tinha uma situação mais confortável. Eu lembro que no... nas horas que eu fiquei no Fernão é... Tinha um clima de muita atenção com a polícia. A gente tava literalmente sitiado. É... e eu lembro que tinha algumas provocações da polícia. Não seria para ...eu... Eu tenho uma memória um pouco ruim, então eu não lembro se era provocação, eu lembro que tinha alguma intimidação. Acho que às vezes um ou outro virava e xingava. Debochava, é. Eu é... Me considero afeminado assim coisa e tal. E na época fazia questão de expressar bastante isso. Então é... Eu me senti assim, não sei, não lembro assim da minha cabeça, mas eu tenho esse sentimento em algum lugar na minha cabeça é que me senti zombado, assim. E tiveram outros e isso é no meu cenário, porque eu lembro que tiveram outros estudantes, teve um menino que eu lembro que ele estava meio que de vigia na escola, na hora da madrugada que eu acabei não dormindo aquela noite, que ele falou que ele foi ameaçado por um policial, falou que o policial falou que sabia onde ele morava, tal e tal e tal, coisa assim sabe? Então acho tiveram vários marcadores de violência nesse sentido. É... e eu participei também. É... que estive naquela manifestação que saiu de frente da Etesp que ela foi muito reprimida. Eu acho que talvez ela tenha sido a manifestação mais reprimida de todas, não sei... Porque foi assim: era um festival de bomba ali. Eu lembro que no dia tinha todo um clima de "será que a gente vai ocupar a Etesp?", eu lembro que entrou moto da polícia, na Etesp, isso não acontecia. A Etesp era um ambiente meio parecido com a USP, vamos dizer assim, sabe?

F.

Aham

ENTREVISTADO

Era um ambiente, onde se valorizava muito a liberdade estudantil e era muito era assim, mesmo que a diretoria, ela fosse autoritária e tal, era um espaço muito saudável, era muito conquistado esse espaço, sabe? Então, era muito surpreendente que tivessem é... motos da polícia andando pela praça dentro da escola. Isso era muito fora do comum. É. E quando teve a manifestação foi muita, muita, muita bomba, assim em seguida é... os estudantes foram sendo empurrados por bomba pela Tiradentes, até mais ou menos aquele viaduto lá da... como chama? Santa Ifigênia, né, e daí acho que pra fugir a descer assim, a avenida do pra avenida do Estado, não sei se aquela é a Avenida do Estado ou se era uma que chegada na Avenida do Estado, e daí os... a turma que estava dirigindo o ato, autonomistas, o Heudes, eu lembro, tava participando, entraram lá na 25 de março, daí é em 2 minutos, todo mundo foi cercado, eu nem sei se ele já tiver, eles já deviam estar preparada para isso, porque em questão de segundos assim, a saída da 25 de Março foram fechadas.

Eu lembro que eles é fizeram tipo assim é, encurralaram. Eles tinham um cordão assim, de policiais do choque, assim, eles encurralaram as pessoas dentro de um círculo, assim. Essas pessoas foram levadas para a polícia e algumas chegaram muito perto desse cordão também apanhavam, eram trazidas para dentro.

É... então eu acho que essa manifestação foi muito violenta, tem várias fotos desse dia porque eles... estudantes tavam cercados, daí todo mundo colocou a mão pra cima, tipo, foi, depois a gente foi a pé até uma delegacia, coisa e tal, então minha experiência com a polícia, vamos dizer, foram principalmente essas.

É... reconheço que numa situação muito mais privilegiado que muitas pessoas, tanto por não ter estado tanto dentro de ocupações quanto pelos meus marcadores da minha identidade né? É... mas tinha um

contexto todo de muita agressão e é, lembro de muitos relatos de é... por trás das câmeras, vamos dizer assim, né? Porque, é... teve um momento que era autorizada de se cercar as escolas, daí depois é... reprimir manifestação sempre foi um modus operandi do governo estadual. É... mas com o tempo foi ficando cada vez mais complicado, porque ia o movimento ia ganhando cada vez mais simpatia. E daí eu lembro de muitos relatos de perseguição por fora das câmeras que não eram nem dentro das ocupações nem manifestações.

F.

Como assim?

ENTREVISTADO

Ah... Era isso de espionagem, não sei dizer exatamente porque nunca conheci alguém pra... tenho certeza que esse tipo de coisa aconteceu, não coloca em xeque nenhuma, só que não sei te dar detalhes. Lembro de ter ouvido de gente que recebeu ligação, lembro de ter ouvido de gente que apanhou na rua de sei lá quem, lembro de muita gente que apanhava em metrô, em de segurança de metrô, em saída de coisas. Lembro de gente que diz que foi perseguido em CPTM. É casos de repressão desse tipo, eram um silenciosos, vamos dizer assim, eles eram mais direcionados contra lideranças, ativistas e coisa e tal, é... Nessa linha, sabe? Isso eu lembro que teve, não vivenciei, tanto que eu acho que eu não fui vanguarda do movimento quanto pelas todas as questões, né.

F.

É... Então, comenta um pouco essa questão de de você ter sido organizado de um setor de Juventude e da experiência de manifestação de rua, né, por que que eu, eu pergunto, você mencionou essa questão de que a... os autonomistas pareciam ser ter essa debilidade nesse sentido, né, e eu lembro, acho que 2013 não sei, mas eu lembro que tinha uma amiga militante do PSTU e ela tava com o setor de Juventude e a preocupação dela era "olha todo mundo aqui junto" e eu lembro que ela tava na época com o telefone tentando ligar para várias pessoas, e ela era que estava levando todos, a galera mais nova de Juventude até a dispersão. Ah... comenta um pouco dessa dessa experiência, né.

Como que é participar organizado dos atos de rua? Porque eu, eu, a minha experiência, eu só eu só participei ah autonomamente 2013, até todas as outras. Acho que... Até 2016, talvez 17. Depois eu não estive mais em São Paulo, mas sempre autonomamente. E o período que eu estava organizado eu não participei de nenhum ato. Então não, não tenho muito esse esse conhecimento, a não ser de um ou outro colega militante, que fala que fica na segurança etc. Mas se você puder contar um pouco dessa experiência de Juventude e a questão da segurança nos atos de rua, assim.

ENTREVISTADO

Claro. Vou te dizer, também, é.. pra não te passar uma impressão errada sobre mim, disso sabe? É... eu acho que eu tive uma experiência menor em manifestando coisa em São Paulo do que muitas pessoas, vamos dizer. Que é assim: em 2013 eu entrei numa escola, que era uma efervescência política pura é... e teve as Jornadas de Junho, fui participar de uma manifestação da Jornada de Junho com meu pai. Autonomamente. Meu pai, é de direito, então já o decisão dele no movimento já foi num outro momento, já foi mais pra... Acho que foi a última manifestação antes de revogar a passagem, só que na época eu não era de nenhuma organização. Sempre gostei muito de política partidária, sempre achei interessante. É...

Nessa época, eu conheci o PSOL na campanha, me juntei no Juntos e me filiei em 2014. 2014 foi a campanha da Luciana Genro. Em 2014 eu acho que eu participei de poucas manifestações, vamos dizer assim, a Etesp ela fazia algumas manifestações próprias, só que elas eram manias pequenas. Então teve essa do portão e teve outras, uma vez quiseram colocar a carteirinha, daí a gente também é... e eu lembro que nessa manifestação eu tive destaque porque eu estava meio conduzindo a manifestação, então a

gente tava na frente e tal, deixou atirar dentro, mas é uma ação pequena, doméstica. 2014 eu participei de poucas manifestações pelo o ano eleitoral. É acho que o que mais teve manifestação foi a época da luta contra a Copa do Mundo.

Em 2015, eu fui para alguns atos desse tipo contra o Feliciano, contra o Cunha. É, mas nessa época que eu estava em São Paulo, Felipe, eu acho que era um eu, era um militante organizado, mas é com menos responsabilidade. Quando eu vim para Franca, eu acho que eu passei a ver a militância organizada com mais centralidade na minha vida. Nessa época eu acho que era mais é... indisciplinado, que tinha outras prioridades, então, tava no técnico, tava namorando, e não via isso como um negócio assim tão candente, sabe?

Então, tipo assim, não era todas as manifestações que eu ia religiosamente, como militantes mais centralizados nas suas organizações. Hoje entra, como que é, daí em Franca, um outro cenário que é Franca, não tem as manifestações, elas não tem a dimensão que tem em São Paulo e também não tem a repressão. Então eu tenho uma experiência meio dúbia. Quando estava em São Paulo, eu não pegava, não tinha muitas responsabilidades com manifestações, então, é, já carreguei bandeira, bati bateria, sempre tinha que ficar junto do bloco, da organização. Ah! Teve uma no começo de 2015, que foi uma manifestação em 2015, começo, contra aumento da tarifa, que foi uma grande repressão que eu sofri em São Paulo, que eu lembro que ela terminou... Ela desceu a Consolação, ela terminou em frente à prefeitura e na em frente à prefeitura ela Foi reprimida e a gente desceu pro Vale do Anhangabaú, e eu lembro que essa foi uma manifestação mais trash, assim, que eu participei, que eu tive que correr junto com os meus companheiros, a gente entrou dentro de um bar, é... ficou trancado lá porque a foi um clima muito tenso. Muito, muito tenso, muita bomba, completamente desproporcional, porque não era uma manifestação grande, é... foi completa... Tinha cavalaria da polícia. Essa é uma manifestação em São Paulo que eu peguei que foi muito punk.

Tiveram outras na Paulista, que estourava a bomba, assim, né, no contexto das ocupações, da luta contra a reorganização, sabe? Só que digo isso para dizer que é, eu participei desses movimentos, posso te dizer que a gente sempre tinha uma disciplina para tentar ficar no mesmo grupo, pra segurar faixa, até a bateria para tentar coesionar. Agora, para ser bem sincero, naquela época eu não tinha um nível de responsabilidade na militância que eu fui ter em Franca depois, então, tipo assim, de estar mais por dentro de e... questões de segurança, de condução da manifestação. E em Franca quando eu fui ter, já era um outro contexto, que não tinha uma iminência tão grande, de uma repressão brutal assim, sabe? É que é muito mais raro esse tipo de coisa.

F.

Sim. E... E enfim, você já comentou um pouco da da da, da relação, das disputas, das diversas entidades e coletivos etc, mas eu queria que você comentasse um pouco mais, como que você percebe ahh... essa questão da relação do movimento com outras entidades de modo geral, assim, né? Ah... É, um pouco nesse sentido, porque a gente vê muito, é, eu vi inicialmente muito uma descrição que seria um movimento essencialmente anarquista, e com todas as as nuances que você fez sobre ser autonomista, anarquista, tudo mais; e aí, aos poucos, quanto mais eu estudando eu mais eu fui vendo outros espaços. Ah... por exemplo, os professores reivindicando, "olha, não se fala muito dos professores, mas a gente estava aqui organizado, com entidade apoiando" ah... ou, em outros relatos, o apoio de sindicatos mesmo, assim, né?

Entrevistei uma moça de Bauru, eu acho. Ela estava comentando que lá é a CUT que é mais forte, e a CUT apoiou o movimento da... da de várias formase tudo mais assim. Então era mais nesse sentido, né para para, para tentar pensar. Que o que me interessa saber é conhecer um pouco as experiências de solidariedade, mas também as experiências de troca de de de conhecimento de luta histórica mesmo, assim, né, como você falou "a gente era adolescente sem muita noção das coisas assim", né? E você tem toda uma tradição de vários outros movimentos que mais ou menos, tem seus acúmulos históricos. Enfim, é... era nesse sentido. Se puder comentar, como você enxerga isso?

ENTREVISTADO

Não, isso é muito importante. Eu lembro que a APEOESP ela oferecia marmitas, pelo menos em várias escolas, tinham marmitas. Eu não sei como que eles fizeram, se eles ofereceram marmita pra trilhões de escolas, assim todos os dias, duvido muito é, eu acho que assim: é... Imagino que escolas menores e menos é de vanguarda. é..., eram mais dependentes desse tipo de solidariedade, vamo dizer assim, sabe?

Então, por exemplo, quando eu fui para para Diadema, eu fui junto com esse advogado que o **Ariel**, que era do Fundeb e a gente foi recebido na escola. É, os alunos não tiveram nenhuma... é, nenhum óbice a gente entrar, no caso. Eu estava com um advogado, então uma figura de fora, de um conselho estadual e coisa e tal. Diferente, já voltando, é diferente do Fernão que naquela época, num contexto de muito mais é... tensão, era mais rigoroso assim, então, sabe?

Eu acho que as escolas estavam mais na vanguarda, então que elas tinham mais esse sentimento autonomista nelas, e nas escolas que eram mais pilotadas assim, pela pelo, pela, pelos, pelas principais lideranças, pelo movimento, elas afirmavam mais independência desse tipo de coisa. Eu tenho certeza que não recusavam ajuda, então tenho certeza que não... ninguém é doido de rasgar dinheiro, recusar comida e nem advogado. Tenho certeza absoluta disso. Agora, acho que havia uma... fazia... Havia uma questão de afirmar uma independência, imagino eu, mas também estou falando de cabeça assim. Que outras escolas que não tinha essa mesma estrutura, não tinha isso mesmo, é, acessos, vamos dizer assim, sabe? É não, se dava ao luxo disso. Eram mais dependentes.

Eu sempre fico pensando, Felipe, talvez depois, quando você escrever a sua pesquisa, você deve ter encontrado uma resposta sobre isso e daí você me conta. Porque hoje, vivendo no interior e conhecendo mais a militância no interior e todas as muitas dificuldades a mais que existem em relação à militância em São Paulo, eu tenho muita curiosidade de saber como que foi o movimento das ocupações nas escolas do interior. Imagino que era um... tinham vári..., por exemplo, aqui em Franca, que eu sei é que é... muito parecido com o que você falou. Então as pessoas da Unesp apoiavam e eram bem-vindas. Gente do PT era bem-vindo. Eu sei que muita gente foi cooptada pro PT nessa época, porque eu acho que o PT é, sabe, eu acho que eu acho que existe uma cultura política assim mais atrasada no interior. Não estou falando com nenhum preconceito assim, sabe? Eu acho, tipo assim é... Tem mais coisas que em São Paulo, os movimentos eles estão mais acostumados a fazer, pelo menos em Franca eu digo por A mais B que não tão, então várias coisas que são básicas em manifestações em São Paulo, eu acho que em Franca são muito mais complicadas, sabe?

Então, por exemplo, tendo a pensar, por que que eu estou falando tudo isso, porque eu tendo a pensar que essa, entre aspas, arrogância que tinha nas escolas mais de vanguarda em São Paulo, que se davam luxo de recusar que A, B, e C Partidos, bandeiras organizações apoiassem, tenho absoluta certeza que não era um luxo que as escolas que foram quase Franca, podiam se dar e daí o PT era muito bem-vindo e várias pessoas viam nesse... é quem era mais fácil de capitalizar. Vamos dizer, nesses movimentos. Se você me entende, sabe, então eu tendo a pensar nisso. Eu acho que a solidariedade ela foi muito importante. Posso te dizer que eu lembro é... de uma rede assim de advogados que tinha em torno do movimento. Eu lembro que o CONDEPE prestou um papel muito ativo no movimento. Eu lembro que a APEOESP prestou um papel muito ativo no movimento financeiro muito grande. Se eu não me engano, estudantes que foram processados, eles foram defendidos juridicamente pela APEOESP. Se não me engano. Posso estar enganado, mas eu tenho essa impressão de já ter sabido sobre isso que a APEOESP, ofereceu, custeou algumas demandas. É... e daí, é isso. Daí por exemplo tem as entidades estudantis, que foi que eu te falei, é... a UBES, tinha uma escola que a UBES tava lá, mas é via de regra, é muito negli..., a UBES não era a direção do movimento, que nem, pode-se imaginar, mesmo sendo a principal entidade... A UPES, ainda menos assim, era a que é... que, com todo respeito, claro que eu valorizo. Acho muito importante o papel de todas as entidades representativas. Defendo todas, sem exceção, mas a UPES eu acho que é uma entidade, ainda sou muito crítico à gestão dessas entidades que existe hoje, e a UPES, mais... uma gradação. a UNE eu acho que ela é faltosa, né, na época era ainda mais, a UBES 2 vezes mais, e a UPES era praticamente inexistente.

Então, tipo assim, era muito mais artificial a presença dessa era a... as direções dessas entidades tentavam colar no movimento e coisa e tal, mas era muito mais artificial. Então, por exemplo: eu acho que UJS, ela tentou capitalizar todo um sentimento se associando, a isso. Para quem estava lá, eu acho que é um pouco artificial, é uma forçação de barra. Tem até aquele documentário, é... "Espero tua revolta", que é

do Lucas Penteado inclusive, que uma das que é narradora é a Nayara, que hoje é presidente estadual da UJS e que ela meio que tem que fazer um contraponto, ela meio que faz um papel de advogada do... das entidades e coisa e tal. Eu concordo no mérito com as questões, sabe? Agora também acho que é... era uma participação muito mais superficial e com muito pouca autoridade. Assim, muito pouca autoridade.

F.

Eu lembro de ter visto algum relato que de... acho que da UBS ter negociado a desocupação de uma escola com alguma prefeitura assim. Aí a galera falou "você estão maluco. Eles não estão nem ocupando a escola, quem dirá, né? A desocupação"

ENTREVISTADO

É. Então, então acho que é isso. Eu acho que tinha uma necessidade justamente para se contrapor a esse tipo de direção de uma necessidade de afirmar a Independência, sabe? Então eu acho que a ajuda toda era bem-vinda, que nem eu te disse, é... Tenho certeza que ninguém recusava as marmitas e nem recusava assessoria jurídica e nada. Agora é... Tinha uma necessidade de afirmar a independência do movimento. Eu acho que também, chuto, que tinha uma gradação entre as escolas mais de vanguarda e as que estavam mais para trás nisso, que as mais vanguarda se sentiam com mais fôlego para afirmar com mais força independência e as outras eram mais dependentes. Então, é isso.

F.

É, isso faz sentido. É... Caminhando mais mais para o final assim, pelo menos do que eu havia preparado, com algumas questões que que me interessam mais centralmente, ah... Passado todo esse tempo, como que você avalia os efeitos do movimento, né? E aí se puder ah, comentar nos diversos níveis, né, tanto do nível da da experiência pessoal, quanto ah.. num nível mais amplo, social e político, né?

ENTREVISTADO

Tá. É... Hoje eu acho que eu deveria ter participado ainda mais do movimento, vamos dizer assim. É, eu acho que na época não tinha uma disciplina assim, de que não colocava militares com tanta hierarquia na minha vida. Participei no orgulho do que eu fiz e das coisas que contribui é... mas acho que poderia ter feito mais. Acho que eu poderia ter ocupado escolas por mais dias, gastado mais tempo com isso, e dado menos importância para outras coisas. Eu acho que eu tinha que ter saído para fazer o vestibular da Unesp. Agora, acho que eu podia ter passado mais tempo. É, estava terminando o ensino médio. Eu acho que eu passei menos tempo do que eu gostaria. Eu hoje, acho que teria sido importante pra mim é... A nível pessoal, mesmo com isso, eu acho que foi uma experiência assim muito marcante na minha vida é... Eu acho que o ensino médio inteiro ele foi muito marcante pra tem etapas nele, né? Então eu acho que no primeiro ano eu cheguei muito por fora do que era militância, luta social e fui muito surpreendido com a manifestação contra o portão, a efervescência da Etesp e a Jornadas de Junho.

É... em 2014, é, eu me organizei num partido político e num coletivo. Eu acho que em 2015 foi meio que uma... um banho assim, de manifestação. Então eu lembro que eu conduzia passeata que teve contra a carteirinha. Conduzia assembleia contra a carteirinha, tinha uma professora de história assumidamente socialista e que era uma professora que eu gostava muito, que ela foi, sofreu um prelúdio disso que a gente vive hoje com professores. Eu organizei a manifestação em solidariedade à ela. E as ocupações de escola, então, eu acho que foi um ano que deu sen... me fez ver de uma forma mais completa assim, a... É... A validade dos movimentos, assim, da luta social e o que eu acho que foi muito notável assim, nas ocupações é que eu acho que tem um negócio que me tinha muita atenção, porque a criatividade. É, eu sei que isso parece um negócio menor, só que eu acho que é indissociável, é da vitória do movimento, negócio de ter sido um movimento que inovou em muitas coisas, sabe? Então, tipo assim. Acho que tivesse, se tivesse sido uma greve contra as coisas, talvez não tivesse tido o mesmo resultado. Se tivesse

seguido aquela mesma liturgia de movimentos que a gente tinha, que era... até tentou, é... O movimento ele começa muito antes de ter as ocupações. é, inclusive nisso acho que foi muito metodológico, foi metodologicamente muito acertado, porque eu lembro que tiveram abaixo assinados contra as ocupações, depois tiveram manifestações contra as ocupações, tiveram reuniões com a Secretaria de Educação. E quando essas alternativas, elas foram extinguidas e passou para o máximo de radicalização, que era se fechar na escola e não deixar, e não sair, sabe? Mas eu acho que o método, a tática das ocupações foi muito acertada. É, e a efervescência que o movimento gerou, constou uma simpatia muito grande, sabe? Que talvez não tenha tido em 2016, não sei. Em 2016 eu tava já na faculdade, não estava em São Paulo. Tentei à distância contribuir com as ocupações das Etecs que eu estudei, principalmente a Roberto Marinho, mas tenho a impressão que 2016, por algum motivo, inclusive por isso que as manifes... talvez as manifestações tenham sido derrotadas por isso, mas sinto que 2016 não teve o clima de inovação e genialidade assim, não conseguiu ganhar a opinião pública, sabe?

O que é contraditório, porque, não sei, é mais complexo que isso, sabe? Talvez colocar só na questão da criatividade, seja um equívoco. Em 2016, já era uma outra conjuntura. Era muito, era muito mais difícil, você é revogar a reforma do ensino médio do Temer depois do golpe, do que era reorganização escolar depois de julho de 2013. É, então tem vários elementos, só que eu sinto que é a ocupação seguinte... A onda de ocupação em 2016 foi nacional, ela não ganhou a opinião pública como a de 2015 e tem vários elementos que a gente pode estudar nisso. Pode ter sido um cerco midiático, pode ter sido que outros atores que não existiam em 2015 é... disputaram contra as ocupações, então, em 2015 não tinha esse negócio de MBL indo para a escola filmar, expulsar, e pai expulsando aluno não tinha. Em 2016 tinha. Isso deu um trabalho muito grande.

Então, realmente tenho muita curiosidade também para entender o paralelo de erros e acertos de um movimento para o outro. É... o "espero tua revolta" fala um pouco sobre isso, né? É, eu acho que você já assistiu, né? Um documentário que ele é narrado pelos 3, daí é... eles... Eu achava que o documentário falava só de 2015, mas depois tem um momento que eles ficam refletindo sobre como que o movimento degradingou, que eu acho Felipe, que no mesmo clima da entrevista que eu dei lá na virada ocupação, eu acho que tinha um sentimento que eu acho que não era só meu, de que a gente estava dando um passo muito além para fazer transformações mais profundas, sabe? Porque realmente foi um movimento muito inspirador e que conseguiu uma vitória muito grande contra um governo extremamente autoritário como era do Alkmin, sabe? É... Então eu acho que tinha um sentimento de que as coisas seriam diferentes depois das ocupações, não foram. Infelizmente. Claro que tiveram mudança, que as escolas voltaram a ser autoritárias, grades fechadas, é piorou por conta da reforma do ensino médio e tudo do tipo. Então acho que é emendando na pergunta, eu acho que o movimento de ocupações teve um papel muito importante. É... Coroou, que tipo assim. Ai... É uma discussão mais complexas, sabe? Só que eu acho que é uma discussão que eu acho importante, que eu acho que 2013 é... Significou um novo, uma nova forma de fazer militância. Eu acho que é muito evidente quando você vai em uma manifestação sindical e quando você vai em uma manifestação estudantil ao juvenil, muito evidente. Toda a estética é diferente, manifestação do sindicato tem carro de som, tem balão, tem gente falando, tem um monte de coisa, é... Manifestação juvenil, não tem, é... carreata, é passeata, palavra de ordem, é esteticamente diferente.

Então é... é protagonismo de mulheres, de pessoas negras, LGBTs; não ter liderança, assim, que dão a linha do negócio, sabe, é, é um outro sentido.

Eu acho que 2013 inaugurou essa nova forma. Não inaugurou, né? Mas foi o... O mais marcante dessa nova forma. Eu acho que as ocupações meio que vieram coroar, sabe? Elas vieram mostrar que um outro tipo de movimento, assim, com criatividade, não apegado às entidades tradicionais nem aos métodos tradicionais de fazer manifestação, é, tinha como fazer muito sucesso, talvez até mais do que os outros tipos tava fazendo, sabe?

É, e é muito triste porque por outros fatores, em 2016 a gente entra em uma outra conjuntura, né? Então eu acho que hoje a gente ainda tem, é... todo... Toda essa forma de manifestação só que passaram, passaram a ser manifestações mais defensivas, né. Ainda lá na época também era muito defensiva, mas passaram a ser manifestações que colheram mais derrotas, né?

Então, digo isso, imagino que é lembrando da euforia que eu tinha nas ocupações que as outras pessoas tinham, eu acho que a gente sentia que aquilo ia ter um significado estrutural maior do que infelizmente teve, que as escolas iam um ser diferentes, que a gente a partir dali, ia fazer mais, ter mais vitórias, é, radicalizar ainda mais, e infelizmente, eu acho que a gente acabou dando de cara com a parede de outras questões, mas acho que foi um movimento assim... Muito exemplar, assim, exemplar na acepção da palavra, sabe? Serve de exemplo. Eu acho que inovou em coisas importantes. Teve vitórias onde era difícil ter. É... Corou formas diferentes de fazer manifestação e como que elas podiam ser bem sucedidas, é... então acho que foi bem revigorante, assim, para o contexto que a gente estava, sabe? Das organizações.

F.

E como que foi voltar para a escola? Porque você estava no último ano, né? Então... E houve a vitória concreta do movimento, a gente pode discutir como muitos discutem depois que a reorganização ocorreu, disfarçada, escamoteada etc e talz. Mas é... em termos de disputa pública, o governo bateu o pé até a hora que não deu mais, caiu secretário de educação, o governo foi obrigado a vir a público e assumir essa derrota de "olha, sim a gente tentou implementar algo sem conversar e a população, sobretudo os estudantes, se revoltou e agora a gente tá tendo que voltar atrás". Então é... claramente assumindo o erro e o equívoco assim, né, porque eles tentaram também no primeiro momento, meter esse loco, né? "Não é... não entenderam exatamente o que a gente vai fazer". Bom, não conversou, não tem nenhuma possibilidade de entendimento, mas enfim. Ah... mas como que foi voltar a para as escolas, para, para, para a escola depois, né, da depois disso tudo?

ENTREVISTADO

Olha, cronologicamente, eu tenho um pouco experiência pra te contar, porque o movimento foi no fim do ano, estava no terceiro ano, então eu lembro que eu tive em frente ao Fernão, eu pulei pra dentro do Fernão em novembro, né?

F.

Sim sim, Acho que sim. Puts, agora, não lembro de cabeça as datas mas é anunciado no final de setembro, provavelmente lá pelo meados de novembro que tem as primeiras ocupações.

ENTREVISTADO

É, é por aí. Eu lembro que eu acho que em setembro eu participei de manifestação. É no dia do estudante que é, acho que é 11 de setembro, não, não sei, 11 setembro é outra coisa. No dia do estudante, eu participei de manifestação que tinha com essa pauta, no 15 de outubro, que é dia dos professores a gente fez uma manifestação no Palácio dos Bandeirantes. É, então em novembro, teve as ocupações, então e acho que as ocupações duraram até o começo de dezembro. Então tipo assim, é eu tive pouco tempo em escola, porque eu logo já era fim de ano e coisa e tal. É, eu lembro que a minha escola, mesmo não sendo ocupada, ela tinha todo um clima de mobilização por conta disso, de solidariedade. É. Que nem eu te disse, eu acho que a Etesp era meio vanguarda até então, nisso, então é... Ter essa sensibilização era muito discutido, tinha roda de conversa, pessoas organizavam movimentos do tipo, né?

E quando teve a vitória do movimento, eu lembro que mesmo tendo ficado um pouco tempo, eu lembro que foi uma euforia muito grande também, sabe? Acho que foi a coroação de um sentimento assim, disso que eu tava falando de que tínhamos dado um passo grande demais e que a partir daqui era possível fazer muitas coisas, sabe? Eu lembro, posso tá... eu não lembro exatamente, mas eu lembro que eu acho que o Fernão foi ocupado de novo em janeiro, aí eu acho que já foi erro, sabe? Tipo assim, eu lembro que teve uma... por conta desse... da autonomia, assim entre as escolas que eu te falei, tinha as pessoas se recusaram a reconhecer a vitória no dia porque queriam esperar sair no diário oficial. Tinha toda uma desconfiança, né? E tinha um setor do movimento que sei lá. Aí também entram diferenças políticas que

eu tenho, que eu acho que tinham a mobilização pela mobilização, mobilização por um fim. Eu lembro que foi desigual assim, a desocupação das escolas.

Algumas foram desocupando, outros foram... Eu lembro que teve escola que fez ceia de ocupação, então eu lembro que foi no natal, não lembro porque que ela ainda tava ocupada no natal é... eu lembro que eu acho que o Fernão, no começo de janeiro, tentou ocupar de novo, mas enfim, aí eu acho que já era meio descasado, sabe? Tipo assim, fora de hora, mais, mais enfraqueceu as escolas do que ajudou, sabe? Não ter reconhecido a vitória e organizado outras coisas, então.

Eu lembro disso, daí eu lembro que entrei na faculdade, eu, eu era muito afetado pelas ocupações, então é, teve uma greve. Eu achei que a gente tinha que ocupar escola. Fui com a faculdade, estava errado na época, mas estava muito moralizado assim, porque eu era herdeiro de um movimento sim, que todo mundo na faculdade via com muitos bons olhos é... Enfim, não era todo mundo que tava entrando na faculdade naquele ano, porque tinha muita gente, tava no primeiro, eu estava no terceiro, então. Eu era meio que... me senti aqui em Franca, um herdeiro do movimento, então, defendia, dava carteirada das ocupações que eu também acho que era bobagem, assim, acho que tava mais impressionado do que realmente tinha condição para as coisas acontecerem.

É, e lembro que nesse clima, em 2016, à distância, teve a segunda onda de ocupações. Essa em São Paulo foi das Etecs, nessa a Etesp foi ocupada. Eu tinha feito técnico na jornalista Roberto Marinho, que é que fica do lado da Globo. Eu à distância tentei ajudar a ocupar a escola. Eu lembro que é no dia da assembleia que ia votar isso é, teve um comunicado da diretoria dizendo que, excepcionalmente naquele dia não iam deixar ex alunos entrarem. É... era uma escola que também era muito aberta, assim, muito liberal, nunca tinha tido uma coisa dessa é... Eu acho que digo tudo isso porque eu acho que o movimento das ocupações deixou esse legado, sabe? Deixou esse ânimo nosso, que talvez é até atrapalhou a gente de ver o tamanho do problema que vinha, né?

As Etecs até conseguiram a tal da merenda. Que era o que elas é...Reivindicavam na segunda ocupação, mas, sinceramente, eu não tenho a impressão de que foi um, sabe? Que o saldo total foi vitorioso. Consegui a demanda imediata, isso é ótimo que o movimento não saiu desmoralizado. Agora eu lembro que era um clima muito mais de que as ocupações elas eram desfeitas com violência, sabe, ou polícia ou reintegração, um ataque do MBL. Não foi que nem as ocupações de 2015 que elas é, venceram e todo mundo saía de cabeça erguida porque decidiram. Então acho que é, já foi um outro momento, daí teve as greves das universidades estaduais em 2016, tinha todo esse sentimento que vinha. Eu lembro que a FFLCH aí, na época foi ocupada também, a História, a Geografia, sabe? Só que eu acho que não deu a mesma liga, entendeu? Acho que a gente talvez tenha ficado meio eufórico, inspirado no movimento das ocupações, mas. Não sei se faltaram coisas, se os nossos inimigos se articularam o suficiente. É, na segunda vez, sabe?

F.

Sim. Ahm... Em linhas gerais, o que eu tinha pra perguntar era isso, [ENTREVISTADO], não sei se faltou algo que, enfim, a gente não abordou e que você acha que seria importante destacar, enfim, para além de tudo o que a gente já conversou, enfim, alguns... Você acha que ficou faltando e que não pode ficar de fora?

ENTREVISTADO

Não, eu não sei. Eu acho, é, Felipe, eu acho que é... Um negócio que eu acho interessante de falar, que eu nunca falei. Eu fico curioso em saber também, em ver o futuro dos... das pessoas que participaram das ocupações das grandes lideranças, sabe? É.. Eu sei que uma parte pequena delas, talvez tenha continuado uma militância política organizada, até porque tinha um rechaço de organizações, né? É, isso foi em 2015, 2016 já era um pouco diferente, como por exemplo, 2016: a principal liderança no país foi a Ana Júlia, que fez aquele discurso na assembleia do Paraná. Ela é do PT e já era do PT, então, talvez tenha uma outra impressão desse movimento.

Acho que, em 2016, já teve um protagonismo maior de organizações, mas tem... Eu tinha a impressão de que a geração de... das pessoas que ocuparam escola comigo se destacariam em movimentos à frente. Talvez não tenha visto tanto isso, sabe? Eu sei que muita gente foi para, para o universo das artes, não menosprezando nem um pouco isso, mas acho que teve até um grupo de teatro ocupação que teve que eu acho que unia boa parte das principais lideranças; teve o Lucas Penteadado, inclusive com acho que mostram um pouco disso, sabe é que foi para Malhação, fazia teatro.

Eu lembro que teve essa turma aí que era um... Lideranças importantes que foram pro teatro, pra luta cultural, sem menosprezar de forma nenhuma isso, mas isso é sempre um negócio que me inquieta, sabe? Eu talvez também, porque naquele impressionismo que teve movimento eu achava que é... daquilo iam derivar muito mais, coisas muito mais organizações coletivas, coisa e tal, tendo a pensar pelo que eu acompanho no Facebook, tal, que de pessoas que eu tenho contato, que não sei se todas elas assim, nem é obrigação de ninguém, né? Mas tendo a pensar que nem todas elas continuaram uma militância ativa, assim, acho que a grande maioria delas é de esquerda, hoje. Que nenhuma delas foi a favor do Bolsonaro, por exemplo, dos contatos que eu tenho, assim. Tendo uma visão geral, mas é um negócio que eu sempre penso muito, sabe? É. É isso, por exemplo, é... Eu continuei, eu já era do PSOL e continuei no PSOL e peguei mais atividades do PSOL . Fui candidato aqui em Franca, é e coisa e tal. Fui de diretório do PSOL, é, tem uma turma, da UJS, por exemplo, que eles tentaram colar no movimento. Agora, nem eu nem essas pessoas, eu acho que eram as principais lideranças do movimento na época. Eu acho que o negócio meio artificial nessa ocupação, sabe, então tipo assim. Acho que foi meio as pessoas que eram realmente a linha de frente, a vanguarda tal, eu não sei no que que virou a militância.

Acho que poucas se organizaram, muita gente se desorganizou. Isso eu acho muito interessante. Eu acho que o autonomismo exercer uma pressão para as pessoas saírem de organização era uma pressão irresistível. É a gente até brincava que as pessoas iam ocupar o Fernão e depois voltavam sem organização, e eu vi umas 3 ou 4 pessoas fazerem isso. Uma menina que era muito liderança do Juntos, Ela foi pro Fernão, voltou autonomista. O menino da Etesp, que era muito ligado ao PSTU, foi pro Fernão, voltou autonomista é... Uma amiga minha, a Marcela, que inclusive a gente foi falar sobre as ocupações, no Namoro e Sexo depois, quando ela estava no Fernão, ela era próxima do Levante Popular da Juventude, hoje eu acho que ela não é de organização nenhuma. Acho que... Enfim, sabe?

[Trecho final suprimido, inicia-se um conteúdo de conversa informal e a entrevista é encerrada logo após]

Transcrição da entrevista da PESSOA 03

Bom, **ENTREVISTADA**, foi para você que eu mandei o roteiro, mais ou menos, das perguntas.

ENTREVISTADA

Foi, e assim eu estava conversando com o meu namorado, quando... Obviamente eu não falei quais eram as perguntas, mas eu falei assim: "Meu deus, parece que ele esteve lá, praticamente, porque o roteiro da coisa já está tão bem delineado que se fosse para eu apresentar para alguém, eu apresentaria nesta linha do tempo assim". Então, para mim, eu falei assim: "Estou muito ansiosa, inclusive para saber o que que vai sair disso, porque parece que você estava lá assim". E você comentou, né, que tá desde 2015 acompanhando as coisas e tudo. Então eu acho que é o roteiro, assim, me ajudou muito, inclusive no sentido de lembrar e de trazer algumas coisas, sabe? Porque, como você disse, certas coisas é, às vezes a gente prefere apagar e quando traz isso, você começa a repensar em tudo que aconteceu. Então eu inclusive já fiz umas anotações prévias. Sei que a conversa não é pra ficar lendo o que eu anotei, nada disso, mas é mais no sentido de que eu acho que essas coisas que eu materializei aqui são importantes de serem ditas, sabe?

F.
Sim.

ENTREVISTADA

Então, assim, já parabeno pelo roteiro, porque eu gostei muito à priori.

F.
Obrigado, obrigado. Eu acompanho um pouco de longe, visitei uma outra escola, mas, enfim. É nesse esforço de ler, e reler, e buscar os relatos, e tentar ver de quem estava participando mais diretamente. Ah, nesse sentido. Enfim, como eu disse a gente usa a entrevista no sentido de ter um caminho pra gente não se perder muito, mas vai para onde você achar mais importante ou relevante, inclusive, para mencionar o que não estava previsto. E eu começaria perguntando para você, nesse sentido bem inicial do processo, só para eu localizar. Quantos anos que você tinha na ocupação, em qual ano que você estava e em qual escola? Para eu também localizar, enfim, o contexto. A gente sabe que teve diversas escolas em diversas regiões e em diversas cidades.

ENTREVISTADA

Certo. Na época eu tinha 16 anos. Eu estava no segundo ano do ensino médio e eu estudava na Etesp, que ela é conhecida como Etesp, mas ela se chama Escola Técnica de São Paulo, mas ninguém chama assim, Etesp. E vale a pena a ponto fazer uma diferenciação, né? A Etesp, ela era... Hoje, por mais um corte, já não tem mais ensino médio, mas à época era um colégio em que era dividida entre o ensino médio, ensino médio-técnico e só técnico. Então era um Colégio só para ensino médio, então eu estava lá mais ou menos há um ano e pouquinho.

F.
Sim. Você tinha entrado para fazer o primeiro ano do ensino médio e aí estava no segundo quando teve esse processo.

ENTREVISTADA

Isso, eu já tinha feito o primeiro ano e aí estava no segundo. Porque o que eu acho bom pontuar aqui é uma diferenciação: quando você pergunta sobre a reorganização escolar, e isso é um contexto que aconteceu em 2015, ao final de 2015, que eu acompanhei, mas muito mais como espectadora.

F.

Aham.

ENTREVISTADA

Então vale pontuar que eu participei das, ativamente, ali tocando a coisa, inserida no meio de um campo, em 2016...

F.
Sim.

ENTREVISTADA

...quando o contexto já não era mais o das reorganizações escolares, e sim a questão do merendão.

F.
Sim, eu lembro.

ENTREVISTADA

Eu acho que é bom fazer essa essa diferenciação.

F.
Bom, depois eu entro nesse mérito mais adiante, mas que foi, parece, mais tenso também o processo de desocupação? É, então conta, como que foi um pouco de 2015, acompanhar, como você mencionou. Você não estava tão diretamente envolvida na ocupação, mas você acompanhou. Na sua escola chegou a ter ocupação? Não teve? Como foi?

ENTREVISTADA

Travou pra mim.

F.
Deu uma travada.

ENTREVISTADA

Você pode repetir? É por que travou pra mim.

F.
Sim, sim. Eu perguntei como que foi acompanhar esse processo em 2015, antes ainda de ter participado em 2016. Como que foi em 2015? Esse processo todo, a sua escola chegou a ser ocupada em 2015? Você... Como que foi acompanhar isso?

ENTREVISTADA

Não, não. A Etesp não tinha sido ocupada, tampouco a Etec Santa Ifigênia, que foi também foi antes da Etesp ser ocupada, a Etec Santa Ifigênia foi ocupada antes, algumas semanas antes. Então, nenhuma das duas tinham sido ocupadas. Acompanhar como espectadora foi muito tenso, porque alguns dos meus colegas mais velhos, eles estavam participando ativamente. Principalmente no Fernão Dias.

F.
Sim.

ENTREVISTADA

É que eu acho que ficou bem conhecido, acho que foi um dos colégios que mais ganhou visibilidade midiática e a gente tinha quatro, mesmo, políticos ali que se formaram, entendeu? De pessoas representando pautas, inclusive esse ano eles lançaram, inclusive, um filme, o "Não fecha minha escola". E foi uma produção inclusive feita por alunos que à época estavam no Fernão Dias Paes. Mas, como espectadora, era sempre muito tenso, porque é estar de fora e ver alguém lá dentro passando por isso, é muito complicado. Então eu acho que aquilo, e com tudo o que estava acontecendo no Chile, porque à época a gente já sabia disso, aquelas coisas, exemplos de formação política mesmo, entendeu? Eu acho

que vale pontuar assim, que a minha escola de ensino médio era um colégio muito diferente dos convencionais. Por quê? Porque os alunos, eles tinham mais autonomia, então a gente tinha grêmio estudantil, a gente falava em autogestão. Na minha época, o grêmio já não era mais dividido hierarquicamente, a gente já estava num processo de autogestão, então era uma coisa que assim, em colégios, por exemplo, particulares, nunca existiria esse grau de autonomia, esse grau de pensamento coletivo. Não só grêmios, mas eu acho que vale pontuar que a gente tinha um movimento feminista muito forte, apesar de não ter um coletivo feminista à época, a gente tinha um movimento negro, também presente na escola. Então essas pautas, que muitas vezes a gente só vê em âmbitos e contextos universitários, já existia naquela época, como secundaristas. Então, assim, isso talvez como formação política é o, como eu posso falar? É o plano de fundo. É isso era muito atual, inclusive gente que era ligado a partidos. Existia, inclusive, uma disputa ali dentro é, e tal. Apesar de eu não ser ligada a partido, na época.

F.

Como que foi, então, esse início do processo de ocupação da escola que você participou? Para eu a tirar a dúvida, em 2015, você estava no primeiro ano ou no segundo ensino médio?

ENTREVISTADA

2015 eu estava no primeiro ano.

F

E aí 2016 foi quando você participa, estava no segundo que foi mais um começo do ano também.

ENTREVISTADA

Exatamente. Foi mais no início do ano.

F.

Ótimo, daí conta para mim, então, como que foi esse esse início do processo de ocupação das escolas?

ENTREVISTADA

Bom, primeira coisa que eu acho que pontuar era o porquê, então quais que eram as pautas que estavam em mente na cabeça dos alunos. Uma pauta muito relevante, talvez assim prioritária, era a questão das merendas. Por quê? Porque a gente já tinha alunos que ficavam todos os dias nas escolas, em um ensino integral, então você, pensa fazendo ensino médio da parte da manhã e o curso técnico a tarde, e nenhum tipo de alimentação era oferecida para esses alunos. O segundo ponto é que, à época, a gente já tinha um escândalo, é do desvio de verba pública das merendas. Então, entrava no questionamento onde está esse dinheiro, para onde esse dinheiro está sendo direcionado? E talvez como uma última, uma última, não, mas uma outra questão prioritária, eram as questões de infraestruturas que era o que era uma questão muito latente. Por quê? Porque a escola tinha todo tipo de problema de infraestrutura. Então eu vou dar alguns exemplos. Era muito comum vazamentos e infiltrações. Inclusive, em uma das aulas já no meu terceiro ano, parte do teto chegou a cair, mas a sorte é que nenhum aluno estava no dia, aconteceu à noite. A gente tinha, nos banheiros, era uma coisa bem precarizada porque faltava pia, faltava a torneira, faltava assento. As tomadas eram um show de horrores e, a gente tem que lembrar, que se tratando de um ensino de uma escola técnica, existiam cursos técnicos. Então, por exemplo, um laboratório de eletrônica, ele não poderia utilizar porque tinha problemas de fiação, então isso é quase um... Entende? Um paradoxo.

F.

Sim

ENTREVISTADA

Como é que é um laboratório de de eletrônica não pode ser usado porque tem problemas de fiação? Então isso é um questionamento e, na Etesp, isso é um questionamento muito grande, por quê? Porque até a Etesp, ela tem um histórico de ser sempre a primeira escola pública do estado de São Paulo, ela sempre ganha esse nome. E aí o governo do estado de São Paulo vai lá, faz entrevista, pergunta o

que que tem, o que que não tem, por que que os alunos, como é que os alunos conseguem passar em tantos vestibulares assim? Isso a gente tá falando da primeira escola pública do estado de São Paulo, com esses problemas estruturais graves, que a gente não fala das escolas que estão concentradas nas periferias, que tinham outros problemas tão graves quanto ou até mais? Então, assim, essas eu acho que a gente pode colocar como pautas. Antes das ocupações, como as ocupações aconteceram, não foi assim, então a gente vai ocupar, não. A gente a gente fez vários atos pela cidade antes do estopim, que eu considero a ocupação como um estopim. À época, a gente tentava falar com vários dirigentes do Centro Paula Souza, pessoas de poder, pessoas de influência dentro da instituição e a gente simplesmente não era ouvido. Então a gente chegou a fazer, por exemplo, atos pela avenida Tiradentes, porque a escola fica na avenida Tiradentes, a Etesp.

F.

Desculpa, é aquela que fica perto da Pinacoteca, ali naquela região?

ENTREVISTADA

Exatamente, é a que fica, porque eu acho bom pontuar espacialmente, porque, a Etesp, ela divide o campus com a Fatec, então isso é interessante. Mais para frente, eu vou chegar em alguns problemas também com isso, mas é ao lado ali do metrô Tiradentes. E a (inaudível) também fica ali, na região central. Que também foi construída para ser uma ETEC modelo, né? Essa é a grande... Só que assim

F.

Grande premissa.

ENTREVISTADA

É a grande premissa essa, só que não é o que a gente encontra no resto, né? Então, a grande coisa é, a gente fez vários atos, a gente realizou vários, vários atos mesmo, na avenida Paulista, na República, no Centro. E nesse contexto de questionamento, de questionamento, de questionamento e nunca se existiu uma resposta. Então, quando é... Inclusive, uma das primeiras passeatas, ela foi em direção a outro colégio da região central, que tinha problemas muito graves, que era o João Kopke. Eles, inclusive, foram um dos primeiros colégios a realizarem a ocupação. Eu acho que é interessante pontuar também que à época, o que que eu era. Além de ser estudante da Etesp. Eu era membro do jornal do grêmio. Eu brinco que eu era redatora, filme maker, produtora de Live, e respondia chat no Facebook. Obviamente não era só eu. A gente tinha um grupo. Mas eu acho interessante, porque revendo algumas fotos da época, eu sempre me acho como? Com o celular na mão. Registrando o que estava acontecendo, por que? Porque era muito importante divulgar, eu acho que talvez isso na época era o mais latente, divulgar o que estava acontecendo, não só no sentido de que aquilo era legítimo, de que aquela articulação era orgânica, mas também a polícia ao redor. Então, é ter essa prova documental era muito importante. E sobre os problemas graves de infraestrutura, provas... Fotos do dia que a gente ocupou. Por quê? Porque a registrar tudo aquilo era de extrema importância, porque, porque uma das premissas de quem era contrário, era que a gente estava depredando o patrimônio público. Inclusive, mais para frente, é isso que vai estar no boletim de ocorrência, sendo que a gente fazia um esforço monumental para preservar aquele espaço. Então eu acho que assim, a gente não era ouvido, a gente era sempre recebido de uma forma muito agressiva pela Polícia Militar. É várias, várias músicas surgiram, à época, então, "o PM da cara de mau, da bomba de gás". Então, na época existiam vários funks, né, do vai, taca, taca taca, que era o quê? Taca aqui a bomba de gás. Porque era isso, a gente inclusive se reuniu em frente à Secretaria de Educação e foi essa resposta que a gente teve. Então eu acho interessante pontuar que a ocupação não foi a primeira tática de movimentação política, mas que foi um grito de desespero quase, praticamente. Vendo que só com essa tomada do espaço, é que a gente conseguia é produzir algum efeito ao nosso redor de incômodo. Talvez eu acho que seja isso de incômodo para que as pessoas olhassem para que está acontecendo, olhassem para as pautas e minimamente nos dessem voz. Então eu acho importante colocar isso.

F.

E nesse sentido, **ENTREVISTADA**, a gente tem essa dinâmica do esforço de diálogo para apresentar os problemas, as demandas, as necessidades, et cetera, e a reiterada negativa ou o reiterado e deliberado

ato de ignorar essas ações. E aí chega no ponto de ocupar mesmo a escola, não é? Como que foi nesse sentido? Porque porque eu vejo algumas coisas do tipo, rolou bastante nas redes sociais a cartilha que os anarquistas fizeram a partir da experiência chilena. Ou então, a gente decidiu pelo Whatsapp fazer e como que ia fazer. Como que foi esse esse momento primeiro mesmo, do tipo: Então é isso, vamos ocupar esse dia e como que foi esse esse momento?

ENTREVISTADA

Certo. No fim de um dos atos, o fim era previsto para a ETEC Santa Ifigênia e lá a gente queria falar com uma das dirigentes do Centro Paula Souza. Não sei se pode falar nome aqui e tal...

F.

Acho que pode, acho que dá. As figuras que são públicas e servidoras do estado, essas a gente quer registrar os nomes porque eles são responsáveis.

ENTREVISTADA

Ok, o nome dela era Laura Laganá e chegando lá, a gente queria o quê? Desce pra falar com a gente. Era mais ou menos isso. Muitas das coisas que eram feitas eram feitas por jogral. Para quê? Para que todo mundo conseguisse ouvir o que estava sendo dito. Então, na época era assim, tinham duas opções, inclusive eu tenho registrado isso em vídeo, se você quiser.

F.

Sim, quero. Eu já adianto que sim.

ENTREVISTADA

As duas opções eram, ou o ato acaba aqui e a gente dispersa, entendeu? Já fizemos a nossa mobilização, ou a gente vai entrar no prédio público? Então era isso. Pelo calor do momento, pela exclusividade, por tudo, a segunda opção foi a escolhida. E foi numa coisa que as grades já estavam fechadas e era todo mundo pulando aquela grade para entrar. Aquele dia foi muito tenso, porque a gente não sabia o que ia acontecer. Então existiram experiências, existiram, mas cada lugar com muitas particularidades. Então aqui no meu discurso, eu também não quero... nessa conversa eu também não quero falar, eu não quero ter a premissa de generalidade, porque naquele contexto foi feito dessa forma, mas já em outros lugares a gente soube que foi na calada da noite. Então muda muito de contexto, de região. Mas aquilo foi feito como; com todo mundo que tinha participado da assembleia, do ato. Então foi feito um jogral e essa foi, mais ou menos, a decisão, eu acho que todo mundo que estava ali era a favor, estavam com a mesma ideia, o mesmo ideal. E aí a polícia chegou a entrar e tal, mas foram retirados e eu achei importante falar que, naquela noite, naquela primeira noite, estava muito frio e ninguém se preparou, ninguém estava indo para o acampamento no Centro Paula Souza. Não era uma coisa, não é? Então eu acho que é importante falar que sim, esses rumores existiam? Existiam, mas não era nada concreto, entendeu? Então a gente tinha visto a experiência de 2015, foi uma experiência positiva, tinha visto o que tinha acontecido no Chile, mas assim não era nada, isso não era a pauta do dia, sabe? Não foi uma coisa assim engendrada, eu acho que é essa a palavra, não foi uma coisa engendrada. Foi uma coisa que aconteceu, então acho que também é importante falar que a gente tentava, em todo o momento, ser o mais horizontal possível, isso era uma grande questão de ordem, da gente ser o mais horizontal possível. Então, quando membros do Centro Paula Souza queriam falar com lideranças, não existia isso, a gente falava assim: não é possível pegar três pessoas a dedo para que depois elas sejam responsabilizadas e fingir que são essas as responsáveis, porque não existia esse tipo de liderança, não existia esse tipo de cartilha, entendeu? Estamos seguindo uma cartilha partidária, estamos seguindo a Cartilha de uma entidade. Não, era tudo muito orgânico, e quando ver a gente já estava lá dentro. Mas o que eu tava falando, naquela primeira noite, como ninguém havia se preparado para isso, estava muito frio. E qual que era a tática deles daquela noite? Colocar o ar-condicionado em temperaturas assim que era quase uma violência psicológica aquele início, então luzes sempre muito fortes assim. E...

F.

Desculpa te interromper.

ENTREVISTADA

Pode falar

F.

A iluminação e o ar-condicionado, eles não são por sala, não é? Eles são centralmente controlados. E aí?

ENTREVISTADA

Exato. E aí, naquele dia, ainda existia alguns funcionários lá, não é? Não foi assim, a gente entrou e todo mundo saiu de uma hora pra outra, não. Os funcionários foram saindo ao longo do dia e tal, mas eu acho que aquilo foi o primeiro instrumento, colocar... Tanto é que se a gente pega fotos, tá todo mundo de cachecol, tá todo mundo de casaco, tá todo mundo de cobertor já no segundo dia, mas com as doações que a gente estava recebendo.

F.

Sim, e foi no começo do ano, não é? Que mês que foi isso? Era uma época quente para, enfim, não era um período de frio particular.

ENTREVISTADA

Não, não era um período de frio particular. Eu acho que era a final de abril, se eu não me engano.

F.

Você estava contando que estava com um cachecol que recebeu doações...

ENTREVISTADA

Exato. Eu acho que é isso assim, essa primeira parte. Eu acho que é isso, deixar que não foi alguém de engendrado, que foi algo... um estopim do momento e também uma coisa muito desse jogral, dessa coisa coletiva. Porém, quando a gente viu, a gente já estava lá dentro pedindo principalmente por ajuda e divulgação, acho que era isso, assim ajuda. E quando eu digo ajuda, não é suporte midiático ou suporte nas redes sociais, não, eram coisas materiais, por exemplo, cobertores, comida, esse tipo de coisa, sabe?

F.

Sim. Necessidades mais concretas e imediatas.

ENTREVISTADA

Exato.

F.

E aí vocês ocuparam e teve esse esforço enfim, de conseguir, de pedir apoio desses elementos que você mencionou de alimentação e esses aspectos ligados a vestimenta, em roupa, enfim, há vocês ficaram ocupados quanto tempo lá, **ENTREVISTADA?**

ENTREVISTADA

Olha, aí que tá. São contextos diferentes, porque a ETEC Santa Ifigênia, ela foi ocupada em um dia. E aí, ficou algum tempo e depois a Etesp, ficou algum tempo. Eu não sei te falar agora os dias precisamente, mas eu acho que foi algo em torno de duas semanas, talvez...

F.

Tá.

ENTREVISTADA

...mas eu não sei te falar, te mensurar isso. Mas assim. Foi por volta disso. Eu acho que por volta disso. Ou talvez a ETEC Santa Ifigênia, um pouco mais, tá?

F.

E como que era no cotidiano da ocupação, assim?

ENTREVISTADA

Então, isso é muito bacana também, porque durante a ETEC Santa Ifigênia eu registrei um vídeo sobre a organização da ocupação. Eu vou mandar tudo isso porque eu acho que assim, eu olhei, eu falei assim, caramba, né? Bom, dia a dia. Todo dia, praticamente, existia uma assembleia, todo dia. E eram, eu lembro que eram, inclusive, muito demoradas, muito cansativas. Por quê? Porque se quisesse falar algo, poderia, então, obviamente, a gente começava com questões da hora, de ordem, né? O que que era mais importante naquele contexto. Mas existiam aquelas assembleias que eram demoradíssimas e cansativas. Mas, falando sobre o dia a dia, que eu acho essa pergunta muito importante, era o fato de que tanto na ETEC Santa Ifigênia, quanto na Etesp, a gente se dividia em comissões. Então, o que que é isso? Autonomamente, cada um decidia para onde queria ir. Então a gente tinha a comissão da limpeza, a gente tinha a comissão da cozinha, a gente tinha a comissão do armazenamento e recebimento das doações, a gente tinha a comissão da comunicação e o que é? Esses postos eles não foram decididos porque alguém elencou as pessoas, não. Cada um ia para o lugar que se sentia mais confortável e uma coisa não impedia a outra. A gente estava sempre um ajudando o outro. Por que que eu acho essa pergunta muito importante: não só para a manutenção da ocupação, mas também para que não houvesse é depredação de nada, entendeu? Isso era uma grande, uma grande preocupação, porque quem era contrário às ocupações falava muito sobre isso. É um prédio público, as pessoas vão depredar e não aconteceu isso. Tanto é, que o meu intuito de registrar o primeiro dia de ocupação na Etesp, registrar tudo o que estava quebrado, assim, de maçaneta, de porta, de ferrugem, era no sentido disso, de não é ter que lidar com esse tipo de discurso, entendeu? Com esse tipo de alegação. Então eu acho que é isso, estar num posto não significava não contribuir nas demais demandas. Mas lá tinha gente que dormia, tinha gente que não dormia. Tinha gente que ficava por um período, saía. Então, inclusive, vale se falar sobre a presença de professores, de artistas, acho que isso também foi essencial, assim, pessoas de fora que podiam contribuir também neste tipo de atividade. Tive amigos que foram e levaram doações e não dormiam lá. Então é esse tipo de coisa, assim.

F.

Sim, essa variedade das possibilidades de atuação.

ENTREVISTADA

Exato.

F.

Aí eu fiquei pensando, só pra ver se é isso mesmo. O que você estava me contando é desse esforço em registrar tudo o que já estava quebrado, entre aspas, na maior generosidade do termo. Para você falar: olha, a gente, chegou aqui e já estavam assim esses problemas.

ENTREVISTADA

Isso. A Etesp, E etesp era isso. A ETEC Santa Ifigênia, como é a ETEC modelo, ela estava assim na época, ela estava novinha, era uma coisa muito recente. Então era este tipo de preocupação, que inclusive na Etesp a gente fez esses registros e foi depois o que usaram no boletim de ocorrência, foi justamente o que usaram.

F.

Sim. Isso que eles usaram acusando vocês de ter causado essa...

ENTREVISTADA

Patrimônio Público, é, depredação de patrimônio público.

F.

Caramba, que pesado. É vocês respondem ainda? você sabe se alguém que você conhece responde. Você responde. Porque uma das moças que eu entrevistei, ela comentou que ela ainda tinha uma... eu não vou nem saber o termo jurídico e eu peço desculpas aí pra você que é estudante de direito, mas ela tinha

estava, estava tramitando alguma acusação que ela ainda precisaria se organizar juridicamente com outras pessoas para se defender perante esse processo de acusação, de...

ENTREVISTADA

Não, no nosso caso, eu acho que assim, é importante falar também que eu fui uma das pessoas que foi levada para Delegacia de polícia. E então é Era Eu e mais 16 pessoas e Dentro desse grupo está que eram dois alunos, que eram maiores de idade. Todo restante era menor de idade. Então, a grande questão é que no nosso caso, foi arquivado. Então o processo não andou. Mas esses meninos, que eram maiores de idade, eles responderam, eles, o processo continua tramitando, mas também depois foi arquivado. A grande questão é: como eles eram maiores de idade, eles foram responsabilizados por outras coisas, certo? E aí que eu acho que na minha fala sobre esse, essa, essa, essa prisão, muitas arbitrariedades foram cometidas. Então vamos lá, a gente não tinha, eles não, Eles... Quando a PM chegou lá, não existia mandado de segurança, não existiam membros do Ministério Público nem do Conselho Tutelar, ou seja, você estava tratando de menores de idade...

F.

Que é o que exige o ECA, por exemplo.

ENTREVISTADA

Então, não existiu na é nada disso existiu, tanto é que quando a gente chega na DP, a gente ficou literalmente encurralado em um corredor sem poder sair para nada. A gente não conseguia se comunicar com pessoas que inclusive já estavam lá embaixo para tentar ver o que estava acontecendo. Tanto é que esses dois, esses dois meninos maiores de idade, eles foram responsabilizados que eles não tiveram nenhum subsídio jurídico técnico, entendeu? Eles assinaram coisas ali que não tinha nem noção do que estava acontecendo.

F.

Sim. Se tivesse alguém para orientar, teria mais condições de entender.

ENTREVISTADA:

Exato, exato, mas isso sim eu quero me aprofundar porque eu acho que é a que talvez seja fulcral, sabe, de tudo, de tudo isso que aconteceu.

F.

Eu vou. Eu aproveito então esse último apontamento que você fez da centralidade e aproveitando o fato também que você é estudante de direito, enfim, isso não é, não é trivial. Um dos artigos que eu estava lendo, uma das discussões que eu estava lendo, ia nesse sentido, não é? Apontando como se opera uma mudança no entendimento jurídico sobre o processo de reintegração de Posse, não é, porque acontece em 2015 se ocupa, com toda a visibilidade, há uma tentativa de desocupar pela truculência, pela força, pela intimidação, mas com a visibilidade que isso ganha, como fato de que o Fernão Dias, por exemplo, é uma escola muito tradicional da região e et cetera, inclusive, a minha orientadora foi professora de ensino médio, há muitíssimo tempo, assim ela era muito nova e aí começa a discussão, esse debate jurídico, não é, então, olha, não vai desocupar se não tiver mandato ou se não tiver uma série de aparatos jurídicos mínimos porque a gente entende que isso é necessário, né? Os estudantes começam a se apropriar disso de alguma forma e falar, e com a visibilidade, garantir que isso seja sustentado. Isso num primeiro momento, né? Então, aí se ganha alguns lugares, mas com o passar do tempo a começa a prevalecer o entendimento de que os alunos não estão lá para demandar posse. Não é, não é como se eu entrasse nesse apartamento e falasse: agora isso é meu e eu vou viver aqui. Os alunos estavam lá como estratégia política, né? E, e alguns a... E aí, me perdoe, a falta de precisão dos termos, mas em alguns julgamentos ou decisões dessas medidas, começa a se apontar isso. Olha, os alunos não estão reivindicando posse, é uma questão política, de demanda política, então não faz sentido reintegração de posse, porque não é a posse que está em jogo. Ninguém quer morar na escola e falar assim, agora é a minha família ficar nessa sala, outra família na outra e por assim diante. E esse é um primeiro momento. E aí, isso 2015 não é em 2016. Aí desocupa em 2015, aí volta a 2016 com essa crise da merenda em São Paulo, logo no começo do ano, na primeira metade do ano. Há. E aí há essa mudança no âmbito jurídico,

que é a, de novo eu esqueci o termo. Mas, por exemplo, se alguém a invade a minha propriedade, eu tenho por direito de responder por meios proporcionais, não é, para garantir a minha defesa da minha propriedade.

ENTREVISTADA:

E tem que ser de forma imediata.

F.

De forma imediata, isso, é, e aí tem esse ponto da imediatividade que aí a gente vai ver como isso que se estica, o imediato deles, né? Mas, enfim. E aí quando chega em 2015, eles começam, se eu não me engano, o secretário de educação de São Paulo é o excelentíssimo ministro do STF agora, como que é o nome dele? Meu Deus? O último que foi, um dos últimos, não sei foi o último. Mas enfim, daqui a pouco o Google me dá a lista dos ministros do STF e aí eu lembro o nome dele. E aí, ele que estava à frente da Secretaria da Educação.

ENTREVISTADA:

O Alexandre de Moraes.

F.

Isso, Alexandre de Moraes, essas pessoas a gente não pode esquecer o nome não. E aí começa a ver essa estratégia, de usar, de fazer um deslocamento daquilo que acho que é do direito do campo civil, se eu não me engano, para uma coisa que não faz sentido, porque, enfim, é... equipamentos do poder público e fazendo essa interpretação e dá toda uma, um processo de desintegração nesses termos não é? E aí começa inclusive autorizar isso, não é? A então a polícia pode, de forma imediata, ir lá e desocupar qualquer um, em qualquer momento. Então, carta branca para a polícia se truculenta novamente assim. E aí é, era nesse sentido que eu queria perguntar para você, não é como que foi, então, essa experiência? Você estava começando a falar isso. Que foi muito, muito tenso e enfim.

ENTREVISTADA

Então tem um questionamento, porque aí eu queria, não é sobre como foi a relação com a polícia e tal. E aí eu acho, não sei se você quer eu fale sobre isso, sobre, mas assim eu acho que assim entendimento é ótimo, porque o que a gente fala em direito é que não tem, não tem ânimo, né? Ânimo de ser dor dono, ou seja, a intenção de ser dono, que é uma coisa que vem lá do direito Romano, não é? Então. Então não existia isso. Eu acho que você traduziu. Assim. Perfeitamente. Mas aí entra no que é um pouco sobre relação com a polícia. Eu acho que assim, como foi, né? Foi complicada, violenta. Eu acho que assim. Traumatizante, talvez, de ser resumido. Tudo começa por que, daquilo que eu já falei, desde o início, a regra era a repressão dos atos. Então, assim, sempre muita correria, sempre muita bomba de gás. É sempre, sempre, sempre assim. Essa era a regra e isso é uma coisa que já existia lá, desde do movimento que posse livre, se a gente for pegar um pouco antes, né, que foi algo muito grande em São Paulo também, inclusive em 2015. E aí eu acho interessante a gente uma fala que era dita pelos policiais, nos atos, porque eles não chegavam só no final para dispersar. Eles acompanhavam o ato assim, isso é um pouco até de praxe, né? Então a polícia fica acompanhando o ato. Os policiais que chegavam perto para querer saber, para querer entender o que eles falavam, era: A gente tá aqui pra cumprir uma ordem, no momento que ligarem pra gente, a gente vai cumprir essa ordem. Então, o quanto que isso não era, não era feito, de uma forma hierarquizada, a crítica, truculenta e com a intenção de ser assim. Eu acho interessante falar que foram inúmeras as vezes dentro da Etec Santa Ifigênia que policiais, certo, totalmente equipados, adentraram na ocupação. Inclusive tem uma foto de que eles fazem um paredão, os alunos todos ao redor. Então, em vários momentos isso aconteceu. Quando eu falo sobre a DP, pra mim aquilo foi muito significativo. Sobre a saída da DP, por quê? Porque, naquele contexto, a ocupação já estava virando insustentável e eu acho isso, acho isso importante, ser pontual. E o que a gente já tinha conversado com membros de outras Etecs e membros da nossa coordenação, da nossa direção, na época, mais especificamente da coordenação da Etesp, que a gente queria promover uma desocupação pacífica. Isso é tão bizarro de ser dito, porque a gente queria o quê, se reunir. Olha só o grau de ingenuidade. A gente queria se reunir, mostrar os nossos pleitos, inclusive tudo que a gente tinha, feito uma lista, sabe enorme de reivindicações e de sugestões de melhorias para a escola. E a gente queria, é isso, isso era

pra ter sido acontecido até o final daquela semana. Para que fosse algo pacífico, porque, porque já estava insustentável na Etec Santa Ifigênia e na Etesp também. Que, depois da Etec Santa Ifigênia, eu fui ficar mais na minha base meu local mesmo jogo passando, depois foi para a Etesp. E aí no dia que a PM invadiu o colégio, eles receberam um, eles deram um bom dia, né? Era, era bem cedo. A gente tinha naquele dia uma reunião marcada com a coordenação, tá? É naquele dia. E, ao que tudo indica, eles já sabiam dessa retirada da PM. Só que eles não nos avisaram.

F.

A coordenação, sabia.

ENTREVISTADA:

Sim, a coordenação sabia, mas eles não nos avisaram. E aí eles receberam com um bom dia, muito efusivo, né? Que foram cacetetes, principalmente nos meninos que estavam dormindo. E, quando eu fui acordada, a minha primeira reação, assim eu olho para trás, um já falou assim: "que ingenuidade", um PM ali todo equipado. E eu falei assim para ele: "não, mas a gente tem uma reunião agora, às 10 horas, com a coordenação". Tipo assim, você já tá tão ali, nessa, mas por que desse jeito?. Eles fizeram com que a gente fosse em fila indiana, com a cabeça baixa, até um dos ônibus da Polícia Militar. E o mais interessante é que os professores, alguns professores, porque não eram todos, tá? Então vale ressaltar que professores e membros da coordenação da direção, na Etesp tem um lugar que a gente chama de praceta, que é uma praça arborizada, assim é um lugar, eles estavam escondidos atrás das árvores, vendo que estava acontecendo.

F.

Quem estava escondido? Cortou esse momento.

ENTREVISTADA

Os professores. Não todos, não é? Membros da coordenação e da direção, estavam ficando escondidos, exato. Então assim, aquilo foi muito marcante, porque quem prestou queixa foi o próprio diretor da escola.

F.

Eles estavam acompanhando à distância. Sim.

ENTREVISTADA

Isso que é algo assim, que inclusive uma das professoras era uma professora muito querida para mim, muito querida para mim, e ela ficava de cabeça baixa. Eles ficavam de cabeça baixa o tempo inteiro, sem falar com a gente uma palavra, como se nós fossemos bandidos, criminosos, entendeu? E não era isso.

F.

Sim.

ENTREVISTADA

Inclusive, eu acho importante está que ninguém era maldoso. Então, por exemplo, tinha lá também, um dos técnicos que existe é o de meio ambiente. Um dos professores, ele precisava, por conta das pesquisas, por conta do manuseio, ele precisava entrar no laboratório e a gente concedia essa passagem. Ninguém estava ali contra a educação, entendeu? A gente estava reivindicando melhorias, a gente estava reivindicando o que lhe é de direito. E mais, durante a ocupação, dentre as atividades, existia muita música, muito sarau, muitas palestras, mas a gente tinha aulas também. Então, os próprios alunos num esforço de aulas mesmo. Então é interessante notar, deixar isso evidente. Bom, sobre ali o físico, né? A gente ficou, como era muito de manhã e a gente foi levado, ressalvo, sem mandado de segurança, sem membros do Ministério Público, sem membros do conselho tutelar. A gente ficou é num corredor super estreito. Aí eles dividiram os meninos das meninas. Então os meninos foram para uma sala e as meninas ficavam naquele corredor super estreito, e aí eu acho que tem uma coisa que eu acho muito importante falar, que pra mim talvez tenha uma das coisas mais traumatizantes daquele dia: eu pedi para ir ao

banheiro, que estava muito apertada. Eu queria ir ao banheiro. E aí, quando eu fui levada para uma policial feminina, logicamente, ela pediu para eu abrir a porta, ela abrir a porta do banheiro, então deixei a porta aberta enquanto eu urinava. E ela foi para cima de mim. E eu comecei a gritar muito, muito, muito, muito, muito, muito. Ela foi para cima de mim e no meu entendimento, para mim aquilo era: ela vai querer deslegitimar qualquer coisa, porque o que que eles queriam alegar; que a gente tinha droga, que a gente tinha alguma coisa desse tipo e não existia isso. Então, eu já tinha... num ato de acabar com a sua privacidade, acabar com a sua intimidade, eu já tinha deixado a porta do banheiro aberta. No momento de nervosismo, no momento em que você não sabe o que vai acontecer, entendeu? É, eu estava muito nervosa aquele dia. E aí ela foi pra cima de mim e eu comecei a gritar, gritar, gritar. E foi justamente essa professora que foi, que entrou no banheiro para entender o que estava acontecendo. Então, é esse tipo de irrazoabilidade, e aqui a gente está falando de pessoas de um colégio majoritariamente ocupado por pessoas de classe média. Então eu não tenho a pretensão de afirmar que esse é o tipo de violência policial que acomete as periferias, não é. Lá é muito pior lá, é muito pior. Então, ali eu percebi claramente que existia uma tentativa de responsabilização e de intimidação por coisas que não foram feitas, entendeu? Então, talvez, para mim essa foi uma experiência muito traumatizante assim. E naquele dia, a coisa demorou muito, a gente foi sair à tarde, entendeu? Isso é, a tarde. Foi emboscado, no meio, no início da manhã e a gente foi sair só de tarde. Então assim, eu acho que a gente estava construindo algo muito legítimo. Então, esse tipo de violência, esse tipo de truculência com pessoas que estavam preocupadas de fato por melhorias, que inclusive, eu acho importante, o que que a gente conseguiu disso tudo? Que a gente conseguiu disso tudo? A gente conseguiu a merenda, então até hoje, desde aquele ano, os alunos têm a merenda seca e o almoço na escola, em todas as Etecs, em todas as escolas. A gente conseguiu que essas investigações de corrupto, sobre o esquema de corrupção, fossem levadas à frente, entendeu? Isso ganhou uma publicidade muito maior. E a gente conseguiu ainda a construção de um refeitório dentro da Etesp, que era algo que não existia, então não era algo que precisava de uma reforma, não, era algo que não existia. Então eu digo que esse tipo de mobilização deixou resultados materiais. Não só a importância política que isso tem, que é tamanha, mas também resultados materiais. E ali a gente foi (tratado pelo) Estado, como se nós fôssemos criminosos. Então, isso é um absurdo, sabe, isso é um absurdo, é, é, a gente vê falas agora, né, em programa de entretenimento de chamar estudante de vagabundo, entendeu?

F.

É, eu vi isso daí.

ENTREVISTADA

Sabe, é esse tipo de fala de alguém que com certeza eu espero que não saiba o que aconteceu, porque eu acho muito interessante, não é? A gente reclama, né? A sociedade brasileira como um todo reclama muito sobre as faltas políticas, mas quando alguém surge para cobrar as faltas políticas, eles são encarados com esse tipo de fala. Bom, acho que é um pouco sobre isso. Uma coisa que eu ia me esquecer, não para por aí, não. A presença da polícia não para por aí. Mesmo após a desocupação, os policiais, eles ficavam na entrada do colégio. Então, essa mesma policial que me emboscou no banheiro, era policial que ficava na entrada. Uma das policiais que ficava na entrada, todos os dias, do colégio. Então você imagina o que que é? Que violento é, para mim era muito violento. Porque você, a partir de então, você tinha que entrar na faculdade, no colégio, só com uma carteirinha e assinar todos os dias, ou seja, ela podia ver o meu CPF, ela podia ver o meu nome completo, ela tinha acesso aos meus dados. Isso era muito violador e era uma das coisas que a gente pedia encarecidamente que, pelo menos, que a direção trocasse os policiais que estavam ali. Porque o batalhão da polícia fica em frente a Etesp. Então policial tinha de monte, era só trocar. E vale falar que assim, tal qual assim como ela está aqui na Santa Ifigênia, os polícias estavam ali outras vezes, armados e tudo isso, então ficaram fazendo ronda, por exemplo, ronda dentro do colégio. Como é um colégio muito grande, ficavam com o carro da PM fazendo ronda, entendeu? Era muito complicado assim.

F.

Caramba. Uma espécie de reiterada violência, não é, para além de toda a disputa, não é? Se gente pode dizer assim, aí você me corrige. Parece que para além de toda disputa, ok, a gente ganhou nesse ponto, perdeu desocupou, vocês foram violentos, truculentos na desocupação. Em tese, o assunto acaba, mas a

repressão permanece. Todos os dias, você vai lá, de novo, para entrar na sua escola, se submeter a humilhação e o constrangimento de ver os mesmos policiais que fizeram toda aquela ação truculenta, como você descreveu.

ENTREVISTADA

Exatamente, exatamente. Eu acho que é importante agora, talvez uma coisa pessoal. Mas, naquele dia, eu acho que foi exatamente... Naquele dia, naquele 13 de maio, ainda lembro o dia, que foi quando aconteceu a desocupação na Etesp, e também foi uma ação coordenada. Então vários outros colégios, alunos sendo levados assim. Na Etesp foi algo violento, mas eu sei por vídeo que existiram coisas mais violentas ainda, como, por exemplo, alunos sendo retirados assim, quase que, como chama? Arrastado, entendeu? Arrastado.

F.

Nas imagens do Centro Paula Souza, não é. Dos que estavam no Centro Paula Souza?

ENTREVISTADA

Do Centro Paula Souza, mas também de outros colégios. Foi uma coisa assim, muito grave, entendeu? Então é, eu acho que a ocupação, acho que talvez tenha sido uma das experiências, das maiores experiências de toda a minha vida, mas não dá para romantizar isso. Tanto é que eu não tenho a pretensão de falar uniformemente e de um jeito homogêneo como foi, porque eu acho que cada pessoa tem a sua particularidade. Mas, é no sentido de que não foi romântico. A todo o tempo existia um sentimento de tensão, um sentimento de medo, e violência física acontecendo, entendeu? Seja nos atos, seja no processo de desocupação, uma violência psicológica depois. Então, assim, a minha intenção não é romantizar isso. A gente teve ganhos políticos, a gente teve ganhos materiais, a gente teve um ganho de uma experiência pessoal enorme, mas não, mas não foi de uma forma fácil. E bom, o que eu tava falando naquele dia 13 de maio, eu tive a notória percepção do que eu queria ser. Porque foi ali que eu decidi a carreira de direito. Foi naquele, naquele momento, sim, naquele grau de lucidez, porque eu percebi uma coisa, que naquele naquela hora ficou muito latente: Se você não sabe os seus direitos, se você não sabe quais são as suas garantias, você facilmente será ludibriado. Você facilmente será violado e violentado. De inúmeras maneiras e, principalmente, pela via institucional. Então, se você não sabe, o que você tem direito e o que podem ou não te responsabilizar, com certeza você vai ser ludibriado. Então assim, durante a faculdade a gente discute muito sobre o papel do direito como uma ferramenta para a manutenção da ordem, do status quo, da realidade vigente. Mas aqui, minha fala também é no sentido de que o direito ele pode ser instrumentalizado. Ele pode ser usado para levar direitos e garantias. E quando a gente fala, para a gente que está num tempo, agora mais ainda, acho que mais do que naquela época, de uma onda antidemocrática, né? Como Robert fala, Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, em "Como as democracias morrem", professores de Harvard, quando a gente fala em ondas antidemocráticas acontecendo ao redor do mundo, o obscurantismo, o negacionismo, o direito é muito importante, é muito importante para garantir o mínimo, porque hoje a gente está numa busca política pelo mínimo. É pelo mínimo. Eu acho que é importante, porque talvez para minha narrativa pessoal, foi ali que eu decidi o que eu queria ser, quem eu queria ser, e principalmente, ter a consciência dos meus direitos, das minhas obrigações e do que eu posso ou não ser responsabilizada. E como a gente pode pensar isso coletivamente, não é?

F.

É nesse sentido. Eu vi, eu comecei a ver bastante, também na minha história pessoal, acho que o começo nas manifestações públicas em 2013, acho que é o grande marco. Acho que é a grande marca, 2013. Mas muito só posteriormente que eu fui acostumar a ver e acostumar o debate da presença de advogados e tudo mais, e aí toda uma conversa... Lembro de ter um advogado que falou assim: Inclusive eu vou de terno porque, sei lá, isso garante alguma legitimidade com a força policial, assim, preferia não ir de terno, mas...

ENTREVISTADA

Sim, naquele dia qual que foi a grande de virada? É meu pai é advogado. E durante todo o processo de ocupação, ele falava assim: se você tiver algum problema, eu não vou te socorrer. Ele falava esse tipo

de fala. Ó, você vai, isso não vai dar certo, entendeu? Ele não é uma pessoa mobilizada politicamente, nem de longe, não é uma pessoa que tem a ver com esquerda, nem de longe, entendeu? Somos espectros ideológicos muito diferentes e era essa fala. Quando aquilo aconteceu, obviamente ele foi me socorrer e quando ele chegou naquele corredorzinho, apertado e pequeno, porque até então nenhum pai, a gente não estava tendo contato com ninguém, tá? Os policiais falaram, não daqui você não passa. Ele falou assim; não, não, não, vou falar com o delegado, por favor, licença que eu sou advogado, tá, tá, tá, tá, tá. Foi a partir daquela presença, da presença de alguém que conhecia (inaudível), inclusive tardiamente, por que até pra gente se comunicar, foi algo complicado. Então, a esse processo de, por exemplo, a minha narrativa do banheiro já havia acontecido. Então, o que que fez mudar foi a presença de alguém, que conhecia a lei, indo falar com o delegado e falando: o que que é isso? Entendeu? Basicamente: o que está acontecendo aqui. Tanto é que depois a gente pode circular pelo andar. Entendeu? E acho que aliviou um pouco a coisa. Inclusive depois os pais desses alunos, reunidamente, a gente foi até a Defensoria. Porque a gente não sabia se ia andar, não ia andar, se todos juntos. Os dois meninos, eles tiveram que pagar fiança para sair de lá. As pessoas que estavam na delegacia de polícia fizeram uma vaquinha, todo mundo fez uma vaquinha para para que eles fossem liberados. E eu acho que ver a figura do meu pai foi muito inspirador para mim, porque eu percebi que aquilo de fato mudou o cenário do que estava acontecendo ali.

F.

O conhecimento sobre a estrutura jurídica do funcionamento, não é? A gente pode discutir todas as contradições que tem. Mas eu acho que você enfatiza isso, o conhecimento das estruturas jurídicas tem a sua importância, inclusive estratégica na luta.

ENTREVISTADA

Exato. E o mundo é tão doido que o... Como as coisas são, né? O procurador-geral da República... Eu vou olhar o cargo dele na época. Mas basicamente ela era o advogado do estado na época. Hoje ele é meu professor. Então ele foi o cara que depois ele foi contestar a violência, pra falar que eram casos pontuais, pá, pá, pá, pá, pá, pá, pá, pá e hoje ele é meu professor. Então, eu acho que assim, é preciso, gente dentro das estruturas de poder que que pleiteiem certas coisas, que não aceite tudo passivamente, que não deixe absurdos passarem porque está só cumprindo uma ordem. Então, neva (?) na área. A gente falou muito sobre isso, mas eu acho que que é isso. Engraçado, porque não só eu, me voltei ao direito. Mais dois dos meus colegas que também foram foram levados à delegacia de polícia também foram fazer direito. O outro está na.... Inclusive um dos maiores de idade. Um dos alunos maiores de idade também está na USP, na São Francisco, e a outra está na Unesp de Franca. E não é por acaso, um pouco sabe.

F.

Sim.

ENTREVISTADA

Tá interligado?

F.

Passa por isso. Uma das coisas que você mencionou, **ENTREVISTADA**, inclusive porque não está tanto no meu roteiro, isso me surgiu depois. Sobre os professores, você estava falando agora desse professor que, enfim, um dos defensores públicos a à época, é hoje o seu professor do direito Mas também dos professores que você tinha na época, na Etec, mesmo. Porque, o que eu quero perguntar. Eu ouvi alguns relatos que os professores tiveram um papel fundamental. No seu relato apareceu o fato dessa professora, que estava visivelmente constrangida no momento da desocupação e depois é ela que vai te ajudar naquele episódio com a policial. É, eu não sei. Eu queria ouvir um pouco o que você pensa, suas ponderações, essas memórias, sobre os professores e o processo de ocupação. Se eles facilitaram, se eles forem indiferentes. Como que era isso?

ENTREVISTADA

Certo, novamente, não dá para partir de uma premissa homogênea, universalista, melhor. Eu acho importante falar que Etesp, ela é um colégio um pouco antigo daqui de São Paulo, e ela sempre teve um histórico de pessoas muito engajadas, professores, principalmente os das Humanidades, que eram engajados politicamente. Eu acho que esses professores, eles não só contribuíram, durante o momento das ocupações, em apoio, em estar ali presente, mas eu acho que com toda a nossa formação intelectual, com toda a nossa formação questionadora. Referenciando o Paulo Freire é referenciando pessoas, é que nos serviam de inspiração mesmo. Então assim, as Humanidades dentro da Etesp sem foram muito fortes nesse sentido questionador, nesse sentido de que, sim tem que ter grêmio, de que sim, tem que ter eleição, de que sim, tem que ter movimento feminista, movimento negro e a escola sempre deu isso assim. Exatamente, a escola deu, pelo menos na minha época, deu muito subsídio para que esse tipo de movimentação acontecesse no dia a dia da escola. Então, por exemplo, casos de machismo não eram tolerados dentro do meu colégio.

F.

No cotidiano?

ENTREVISTADA

No cotidiano, inclusive, isso tem documentário também. Lá, uma vez, um dos meninos, ele fez uns comentários super machistas. A gente teve um caso de uma tentativa de estupro dentro do colégio, ao lado do colégio por dois... por um estudante e a gente se mobilizou. Assim, todas as meninas se mobilizaram para ir cobrar, com cartazes, com tudo. Assim, mancha de sangue, mancha de tinta vermelha na mão para simbolizar o sangue, entendeu? Então a escola sempre permitiu esse tipo de coisa, porque os valores da escola eram muito ligados nesse sentido de autonomia dos alunos. Então, não era uma escola assim: Oh, estou te preparando aqui pra você passar no vestibular. Porque tem muita gente dentro da minha universidade que passou no vestibular e que tem um (inaudível) enorme, mas não tem o mínimo de criticidade. Reproduz coisas como se não estivesse vivendo no Brasil; como se não estivesse estudando no centro de São Paulo, não tivesse bem na miséria, entendeu? Por que? Porque a gente que que sai? Tô saindo dali todo dia de um (inaudível). fica no celular enquanto está no trajeto. Entendeu? Então assim, a gente tinha professores contrários, a gente tinha professores em apoio. Mas talvez, mais do que durante a ocupação ou antes da ocupação, depois, foi muito, muito difícil. Porque eu assim, falo do meu primeiro dia, eu lembro disso, assim como se eu tivesse agora lá, como se tivesse agora. No primeiro dia de volta às aulas no pós dessa ocupação, os alunos combinaram pelo Whatsapp, trocando mensagens e tudo, da gente fazer um voto de silêncio em todas as aulas, não importando se era um professor em apoio, se era um professor contrário. Naquele dia, a gente ficou em silêncio. Inclusive, essa professora, que está inserida nesse movimento e tudo, ela largou a sala. Depois, ela não quis mais dar aula para a nossa sala. Um outro professor teve que substituir. E qual que era a grande questão ali, era simbólico, era muito simbólico, mas o silêncio também foi físico. Entendeu? Essa falta de som, essa falta de presença dos alunos foi (inaudível). Por que o que a gente estava querendo demonstrar? Que uma escola, um colégio, ele não é construído por paredes e por nomenclaturas e por prêmios. Ele é construído pelas pessoas que vivem aquele lugar, que o vivenciam e que o constroem diariamente. Então, o grande recado é sem a presença dos alunos, a escola não existe. Era isso, eu acho que aquilo foi muito simbólico, toda vez que eu falo disso eu me arrepio, porque eu consigo sentir aquilo de novo. Sabe, aquela tensão, mas aquele sentido de que é isso, a gente vai fazer um voto e foi muito bonito, porque não foi uma sala. Foram todas e a gente está falando de uma escola que só de ensino médio tinha três salas... ele tinha muitas salas, entendeu? Eles eram divididas (?) em Alfa, Beta, Gama, Helô, (inaudível), Lo, M A. Então assim, poxa, todo mundo se reuniu em prol dos alunos que tinham sido levados para a DP. Que coisa mais coletiva que isso sabe? É óbvio que o estudo era o objetivo de todo mundo tava ali. O aprendizado era o objetivo de todo mundo que estava ali. As pessoas prestam vestibulinho para entrar ali. Ninguém está desinteressado em estudar, é um Vestibulinho com uma nota de corte alta, entendeu? É excludente, é. Mas as pessoas que estão ali estão interessados em estudar, mas naquele momento elas estavam interessadas em demonstrar esse descontentamento, em demonstrar essa mensagem, de que sem a presença dos alunos esta escola não vai existir. Que a voz dos alunos tem que ser ouvida. Então, depois não é de todo esse processo de desocupação, nos dias que se seguiram, teve isso. A professora largou, o diretor na época. Que a gente... descobriu-se que, no final do ano, ele gastou com Chandon, era uma coisa assim, que não foi pra frente, mas que a gente questionou porque, tipo, a gente tem por problemas

tão graves aqui, porque está gastando com Chandon e tal? Aí vem aquela desculpa de que não, mas é uma festa de fim de ano, de comemoração de aniversário. Ele também largou esse posto, ele não quis ficar. Ele, inclusive, depois, foi dar aula em outra Etec, porque assim, já não tinha mais legitimidade, entendeu? Já não tinha mais, depois dele ter prestado boletim de ocorrência contra os alunos, não tem mais como garantir respeito pelos próprios alunos e não porque alguém estava lá desrespeitando, agredindo verbalmente. Nada disso aconteceu, mas porque não era mais uma figura de autoridade entre a gente. Então alguns professores largaram as turmas, esse, mais especificamente o diretor largou o posto dele. E alguns alunos se sentiam depois perseguidos por professores em que em (inaudível).

F.

Agora deu uma travada grande. Não sei se você está ouvindo. Eu parei na hora que você está falando que uns alunos se sentiam perseguidos pelos professores.

ENTREVISTADA

Felipe.

F.

Agora voltou. Estava escrevendo até pra você no Whatsapp. Voltou? A minha internet está instável. Será que voltou agora? Agora parece que foi.

ENTREVISTADA

Eu estou indo um pouco mais próxima, que eu acho que vai ser melhor, talvez.

F.

Aqui a minha internet está no cabo, então quando flutua, eu sei que a internet mesmo. Para mim apareceu que meu sinal estava instável. Sim, agora voltou. Você estava falando que na no retorno alguns alunos sentiram perseguidos, e aí foi nesse momento que...

ENTREVISTADA

É, eu acho que assim, no sentido de notas, no sentido da presença da polícia ali no campus a todo momento, acho que é nesse tipo de contexto, sabe?

F.

Sim. Há. Tem algumas coisas que eu acho que você falou, mas que eu gostaria de aprofundar um pouco, se não fosse um problema para você. Essa relação entre quem era contra e quem era a favor durante a ocupação, como que era essa questão. Como que se dava. Porque você falou, no final todas as salas concordaram que a polícia é algo absurdo, mas também não eram todas as que estavam ocupando, não é?

ENTREVISTADA

Então, é. Eu acho que assim, talvez membros de todas as salas estivessem ocupando.

F.

Tá, pelo menos...

ENTREVISTADA

De ensino médio e de ensino técnico. Mas aí a gente vai entrar num problema, que são os alunos do noturno, porque a Etesp oferece também cursos técnicos no noturno. E a maioria eram pessoas adultas, pessoas que já trabalhavam, então eu acho que novamente não foi uniforme. Dentre os alunos, como a gente resolvia. Por assembleia. Tanto é que, quando a gente percebeu que a coisa estava ficando insustentável, a gente queria desocupar pacificamente. Isso foi acordado, a gente queria demonstrar os players (?) e falou assim, é isso e tal. Mas, entre os alunos, isso é uma coisa que ecoa em outras ocupações e tudo, a gente tinha uma fala que era muito marcante, que era: A assembleia é soberana. O que que isso quer dizer? Que o que for deliberado em assembleia, depois de todo mundo votar, depois de todo o mundo mostrar os seus pontos contrários, é a decisão que vai permanecer e não a decisão de

uma cúpula de três, cinco pessoas. E dentre os alunos, existiram alunos que estavam contra eles se posicionaram em assembleia, e muitos dos alunos que estavam contra só não queriam participar, então foi isso, só que massivamente, no meu colégio, os alunos participavam. Qual foi o problema dos alunos do noturno, do técnico, principalmente. Era o fato de que, por exemplo, diferentemente do Fernão Dias Paes, não dava para você fechar o portão e ficar ali dentro do colégio. Por que espacialmente a Etesp divide um espaço com o campus da Fatec, então muitos alunos da Fatec continuaram entrando para estudar no prédio da Fatec, só que os outros três prédios da Etesp, que, na verdade, a ocupação aconteceu em um só dos prédios. Apesar de não existir aula..., quer dizer, aconteceu em todos, mas no sentido de que onde os alunos estavam localizados e reunidos. Talvez o episódio mais difícil de lidar, de contornar, porque todo aluno do noturno que chegava passava por um processo de conversa, de conscientização, do que que a gente estava querendo ali, tanto é que é bom falar num outro tripé, no outro pé desse tripé entre escola, pais e alunos, que são os pais. No dia das mães, várias mães, isso é muito engraçado, no portão de fora, levaram um bolo, levaram um suco, levaram flores, assim, quase que uma coisa que... Mas a tensão entre os alunos do noturno, muitos deles apoiavam, inclusive porque a galera de técnico de informática tinha um laboratório todo sucateado, uns computadores caindo aos pedaços. Então era legítimo, inclusive para quem não estava ali participando tão ativamente. Talvez é um dos casos mais difíceis de se contornar, foi o que aconteceu com o aluno de técnico de noturno, que foi o seguinte. A porta era de vidro. Uma das portas era de vidro e ele tentou quebrar a porta de vidro. E tinha dois medos, um o deles se machucar com o vidro e da gente se machucar, porque ele sozinho não ia conseguir fazer nada, entendeu? Mas era isso. Então, naquele aquele momento, inclusive, foi muito decisivo no sentido de que, precisamos sair daqui com segurança. Precisamos sair daqui íntegros fisicamente e também fazer com que as pessoas que estão ao nosso redor saiam e íntegros fisicamente. Então, por exemplo, isso na Etec Santa Ifigênia, aconteceu também um cordão humano de funcionários públicos que queriam voltar a trabalhar. Então assim, foi alguma coisa. Naquele momento a gente tinha que pensar coletivamente em formas de sair de um jeito seguro.

F.

Sim. Você quer dar uma olhada no que que é? Não?

ENTREVISTADA

Não sei, o gato está aqui, pode ser, eu vou. Que que foi que caiu?

ENTREVISTADA

Desculpa, foi um vaso. Ele ficou olhando, eu falei, nossa, fica parado, é inédito.

F.

Ah... Um outro ponto que você mencionou, o hábito histórico de ter Grêmios, esse apoio e essa tradição, a tradição talvez seja melhor, não é? Somente falou por cima, coletivos e et cetera. Eu queria saber se você lembra mais especificamente, se você lembra nominalmente qual que eram as forças ou tendências, ou aqueles que participavam. Eu vi que muitas ocupações, as vezes tinha uma prevalência mais de um pessoal anarquista e às vezes tinha a prevalência mais de pessoas organizadas ou em coletivos, como você disse, movimento negro, feminista ou em setores de juventude de partidos, geralmente mais à esquerda. Não vi até agora nenhum partido à direita com juventude na ocupação. Só vi pessoal contra as ocupações. Algo nesse sentido, você lembra quem participava, entidades e setores?

ENTREVISTADA

Certo, vamos por partes. Falando um pouco sobre os movimentos de atos e passeatas. Uma das coisas muito presentes à época era o fato de que a gente, assim como um todo, não queria que bandeiras de partidos fossem levantadas. Por quê? Porque desde então, agora talvez mais ou na mesma intensidade, já existia uma grande deslegitimação das pautas que eram reivindicadas por partidos. Como os partidos não tinham ajudado a construir nada do que estava acontecendo ali, a gente não viu porque, agora, no meio da coisa.... É querer tomar o protagonismo dos alunos. É aqui que vai minha crítica também à UNE. Porque uma coisa é você prestar apoio, outra coisa é você querer gerir e tomar o protagonismo de algo que você não construiu. Então, tem uma coisa muito emblemática, para dar um exemplo, na Etesp,

isso antes mesmo das ocupações, membros da UNE se reuniram, assim, tsc tsc tsc, aleatoriamente. Sem falar com Grêmio, sem falar com nada. E saíram distribuindo o recado na escola, sendo que a gente nem conhecia essas pessoas. Entende? E aí depois eles ficavam falando que o mérito da une era a carteirinha. Tipo assim, gente, vocês? O que que é? Então eu acho que naquela época tinha essa preocupação com os partidos, de que nenhum partido viesse a tomar frente e querer gerir isso, porque a gente sabia que isso ia deslegitimar as pautas que eram legítimas e fidedignas. Mas a gente também sabia que outras associações dos estudantes, muita gente, inclusive de um movimento universitário, ia querer alguma coisa com aquilo, algum benefício pessoal com aquilo. Bom dentro da Etesp existiam, sim, pessoas que eram de partidos à esquerda, principalmente do PSOL e do PSTU. Naquele ano, pra ser sincera, já não existia mais tanta gente do PSTU. Mas assim, existia, mas não era a maioria. Eu digo até que para que isso não seja o foco todo o relato, porque era uma coisa realmente, era minoria, e não foi por causa dos partidos, muito menos pela cartilha dos partidos ou pela movimentação dos partidos que a gente construiu nada lá dentro, nem de movimento feminista. Na nada é difícil (?). Daqui a pouco os colegas do PSTU e do PSOL estão aqui me linchando, mas é no sentido de que não foi isso. É claro que a gente, como um todo, tem que agradecer a participação dessas pessoas que eram organizadas, não tem nenhum problema ser organizado, mas o meu intuito é dizer que não foi por causa deles exclusivamente que coisa se desenvolveu. E aí na Etesp, então, nominalmente a gente pode falar do PSTU e do PSOL, que eram, inclusive, até rivais lá dentro. E bom, tinha assim muita gente anarquista, principalmente alunos que eram muito inspirados no movimento zapatista no México. E comunistas também, só progressistas, gente...

F.

Anarquista organizado, que participa de de coletivos, por exemplo.

ENTREVISTADA

Tinha gente assim, e também tinha gente que não era organizada. Então na Etesp... E sim, eu acho que é importante falar que tinha de tudo. Eu acho que foi uma mistura. Sem brincadeira, assim, era todo mundo muito novo. Então, apesar de ser uma escola com formação política e tudo, nem todo mundo sabia em que espectro se concentrava, no que de fato...

F.

Significavam todos esses campos.

ENTREVISTADA

É, eu acho que se encaixava, eu acho, sabe. Naquela época eu tinha gente organizada, mas também tinha gente que não era organizada, por exemplo, eu não era organizada, não era ligada a nenhum partido. Também não sou, atualmente. Mas eu acho que foi muito importante. Então não quero diminuir o papel dessas pessoas, desses movimentos. E aqui, eu também, como você pediu para mencionar nominalmente, eu queria falar um pouco sobre as mídias independentes. Porque as mídias independentes elas foram essenciais desde o primeiro, desde antes da ocupação existir. Porque foram as mídias independentes que estavam ali junto também documentando tudo que estava acontecendo, como por exemplo, o Jornalistas Livres. Então assim, estavam mesmo? Em ato, levando o gás lacrimogêneo. Na organização do dia-a-dia. Eles foram cruciais. Eu falo talvez dessas mídias porque, porque ali dentro da comunicação do Jornaleta da Etesp, a gente tentava divulgar ao máximo essas coisas e ter essas mídias independentes ao nosso lado foi muito essencial.

F.

Você comentou que deu entrevista para a Globo, não é? Como pensar isso?

ENTREVISTADA

Então, naquele contexto, existia uma tensão que era: a gente vai falar ou não com essas grandes mídias? Por quê? Porque a gente tinha um medo. Vão levar isso para a TV, vão levar isso para os jornais, descaracterizando tudo o que está acontecendo aqui. Talvez aumentando um pouco, contando um conto e aumentando um ponto. Como é que isso vai ser levado? Em alguns pontos, a gente decidiu que não ia falar com eles, em alguns momentos, a gente falou que não, não vamos falar. Em outros, como nesse, a

gente resolveu falar. Por quê? Porque ela é sentido de publicizar o que estava acontecendo. Por que a grande sacada era quem não é visto, não é notado. Se a gente não fosse visto, se a gente não chamasse atenção, a chance de uma violência policial se desenvolvesse era maior. Então era nesse sentido, de conseguir preservar a integridade física de quem estava lá dentro. Não só incomodar. Não só reivindicar. Eu acho que também passa por isso, reivindicar, ganhar força política, ganhar dimensão, mas também no sentido de conter um pouco do nosso próprio medo, sabe? Porque à época também, pessoas se envolvem, por exemplo, advogados visitavam a ocupação e ajudavam com tudo isso. Era no sentido de demonstrar que era legítimo. Tanto é que, naquela fala para a Globo, eu falo sobre as precariedades estruturais que a gente tinha, porque era muito latente.

F.

Você acha que teve muita diferença dos relatos que saíam na grande mídia e dos relatos dessas mídias independentes que estavam próximos e solidários?

ENTREVISTADA

Com certeza. Eu acho que assim, o que que a grande mídia documentava. Talvez (?) majoritariamente invasão, invasão, invasão, invasão, invasão. Não tinha nem essa diferenciação entre invasão e ocupação, não tinha, não existia essa diferenciação. Confessa, que na época eu não tinha muito tempo para ver TV, tipo, não conseguia entender direito, inclusive para mim, hoje olhando para trás, eu falo: meu deus! A gente fez algo enorme! Que na época a gente não tinha nem a consciência disso, de que era tão grande quanto foi? Então eu acho que sim. E também, eu acho que na época o que se apelava muito era para a legalidade. Legalidade, legalidade, legalidade. Existiram várias arbitrariedades no sentido legal, como, por exemplo, no processo da desocupação. Mas eu acho que a gente não pode associar legalidade com a legitimidade. Então acho isso importante porque, conhecendo o país historicamente, existiram já muitas coisas, muitos regimes históricos respaldados pela lei e que não eram legítimos. Aí a gente pode pensar apartheid, nazismo, todas as ditaduras na América Latina. Então muitas vezes a gente, as grandes mídias apelam para este discurso de legalidade, e se esquecem do que que está por trás disso, qual que é a legitimidade dessa legalidade e do próprio movimento que questiona isso, né? Então, acho importante também.

F.

Sem contar a própria contradição que é o discurso da legalidade até a página um e meio. Porque na primeira oportunidade, essas arbitrariedades todas ocorrem como você mesmo relatou. Uma espécie de parcialidade da legalidade. Isso me interessa, ok. Isso não me interessa, não falamos disso, não damos muita visibilidade. Acho que esse é o ponto da legitimidade. **ENTREVISTADA**, estou retomando aqui o meu roteiro e eu acho que...

ENTREVISTADA

Eu vou aproveitar para retomar também.

F.

Em grande medida, eu acho que você contemplou tudo o que eu havia pensado. E aí eu perguntaria se tem algo que eu não abordei que você acha que ainda seria importante destacar, comentar a título de acréscimo.

ENTREVISTADA

Olha. Se eu pudesse, fazer a sugestão, seria de enviar esse material que tem no Jornalet. Talvez você não vai conseguir encontrar uma coisa assim, de muita qualidade em gravação, em áudio, porque era bem precário. Na época também, com um amigo, a gente tinha fotos de uma câmera semi-profissional que a gente levava para os atos. Se te interessar, posso conseguir esse material. Não sei se vai servir para alguma coisa e tal, mas essas fotografias, eram essencialmente dos atos. Também tem as fotografias já no site, no Jornalet com a data de publicação. Então acho que talvez isso seja bacana, sabe? Pegar como a coisa estava acontecendo ali e tal, os textos, chama Jornalet da Etesp. Hoje em dia eu não tenho mais ligação nenhuma, me formei e tals. É também tem uma foto de um grafite que fizeram no refeitório, os próprios alunos, que era com uma frase "Só a luta muda a vida" que uma professora sempre falava

isso para a gente. Era muito notório. E também, na verdade, eu selecionei um texto que foi, que no texto eu faço um desabafo-denúncia de quando eu saí da DP. Não sei se eu posso ler aqui, mas depois posso te mandar também.

F.

Eu não sei se você acha que faz sentido ler, mas eu adianto que eu gostaria sim de todo esse material. Depois a gente vai precisar pensar como que a melhor forma de eu acessar? Não sei se estão em formato digital, enfim.

ENTREVISTADA

Então, o Joralete está público no Facebook.

F.

Tá?

ENTREVISTADA

Então, ali tem tudo. A fotografia já posso pedir para ele. Eu também tenho todo um acervo de fotografias da época. Ele, inclusive, hoje é estudante de Geografia na FFLCH. Então com certeza ele vai querer disponibilizar ela, entendeu? Vai ficar feliz. Não sei se ele ainda tem, mas eu posso perguntar, mas aqui isso me veio também à tona agora. E eu acho importante ler, porque cinco anos se passaram, não é? Talvez eu não fale com a mesma efusividade que essa menina de 16 anos falava neste texto. Algumas partes eu acho meio ingênuo, né? Algumas coisas que eu falo, inclusive nos vídeos, tudo era tão, e eu tava até comentando isso com o meu amigo. Talvez nesse final. A gente acreditava tanto no poder de transformação, e não é porque ele era ilusório, mas é porque a gente, realmente, de uma forma orgânica estava organizado. Então é muito difícil olhar agora e falar, gente, o que aconteceu ontem aqui (??)? Por que que não mais, não é? Onde é que isso se perdeu. E eu acho que existem algumas razões para isso, como, por exemplo, na época, as prisões, além do terrorismo que se passou, que era algo recente, o golpe da Dilma. Então a gente fica se perguntando quando é que a gente perdeu essa força? Porque assim, eu digo e repito, movimento universitário, movimento estudantil universitário não tem um décimo da força de mobilização que o movimento secundarista teve aquela época. Não tem. E eu tô numa faculdade que leva o movimento estudantil a sério. Que faz boas coisas. Novamente, não quero diminuir aqui o papel, mas é no sentido de mobilização da instituição como um todo. Não existe isso na São Francisco, como existia naquele movimento secundarista, sabe? É de pessoas que que se reuniram mesmo para uma causa. Então vou ler o texto do dia Treze de Maio. Porque eu acho que eu tava tão revoltada, que eu tava muito revoltada, no dia, e eu falei, eu só preciso muito escrever e eu agradeço que eu escrevi, porque eu posso olhar para isso e não me arrepender de nada, mas lembrar como tudo era, assim e tal. Aí começa assim. Vou ler. "Passaram só 3 horas que eu saí da delegacia de polícia e eu sinto uma necessidade incessante de escrever. Entrei como estudante e saí como menor infratora, tendo de responder a um boletim de ocorrência e a um processo. Eu e mais dezesseis alunos e amigos da Etesp. Se você nos conhece minimamente, deve estar se perguntando o que nós fizemos de tão errado? Bom, eu lhes explico, não matamos, não roubamos, não agredimos e não cometemos nenhum crime. Nosso crime foi ter levantado a bunda do sofá, termos ido lutar nas ruas e dentro da nossa própria escola, pelos nossos direitos, pelas nossas ideias. O problema é que isso traz impactos, incomoda muita gente. Sobre o dia de hoje, o dia de hoje começou com gritos da PM enquanto estávamos dormindo, sem Conselho Tutelar, sem nenhum representante do Ministério Público, sem mandato nenhum. Eles invadiram o prédio, deram chutes e agrediram emocionalmente todos os presentes. Lembrando que são todos adolescentes e estudantes. Acho que eu nunca mais vou esquecer de um policial com o dobro da minha altura e com o quántuplo da minha força me respondendo quando eu perguntei o que estava acontecendo e aonde estava o mandato. Ele disse: você não tem que entender nada, quero ver você sair daqui, vou chamar mais quatro para você ver se não vai sair daqui. As nossas perguntas foram simplesmente ignoradas e vimos policiais como ações extremamente arbitrárias. Enquanto saíamos em fila indiana, a direção omissa e perversa com seus alunos, se escondia entre árvores da praça para tirar fotos nossa. Sabe o que é melhor? Ontem à tarde, uma reunião sobre as nossas reivindicações pontuais na Etesp, que estava marcada para as 8:00 da manhã de hoje. Alunos queriam dialogar sobre tais pautas, estabelecer uma desocupação pacífica. Não tivemos tempo para isso e acabamos de forma desonesta, sendo enganados,

pois a direção sabia do que iria acontecer hoje, desde a noite de ontem, e não moveu uma palha a nosso favor. Mais uma vez, não teve a capacidade de resolver seus conflitos e chamou a polícia. É assim que um aluno ligado ao movimento estudantil se transforma em bandido, pela perseguição e falta de proteção vinda da nossa própria escola. Foi na Etesp que eu conheci as melhores pessoas da minha vida. Tive aprendizados que em nenhum outro colégio teria. Tive a possibilidade de pertencer a melhor escola pública do estado de São Paulo, após estudar e passar no Vestibulinho. Sempre tomei cuidado e minhas maiores intenções eram trazer melhorias para o bem comum, para um espaço em que eu acostumei a sentir e chamar de casa. E foi nesse mesmo lugar que fui decepcionada por gente em que eu confiei ingenuamente. Depois disso, o medo imperou em todo o mundo que foi levado. Mas, em nenhum momento, arrependimento. Sabemos que não fizemos nada de errado e que nossa causa sempre foi legítima, pelo básico, necessário e pelo que é digno. Outra coisa engraçada é que a polícia foi chamada por dano ao patrimônio público. Em nenhum momento quebramos ou danificamos nada. Inclusive, fazíamos mutirões de limpeza e sempre procurávamos deixar tudo em ordem, pois encaramos isso como nossa responsabilidade. O que nos salva é que tiramos fotos de todos os danos que já estavam no prédio e um repórter filmou todos os ambientes da Etesp. Eu estréio (?) esse textão de Facebook, mistura de desabafo e denúncia sobre os fatos de hoje, agradecendo a [nome], que me iniciou em muitas ideias e foi a primeira pessoa a qual eu pedi ajuda, e ao [nome], que me tranquilizou mais do que ninguém, dando suporte e chamando a galera toda do Ministério Público de madrugada, ao melhor que cara da minha vida, meu pai, que me apoia e me deu respaldo jurídico, aos jornalistas honestos, que documentam e nos ajudam a mostrar ao mundo as barbaridades diárias, aos meus professores, que passaram por mim e deixaram marcas intelectuais para que eu construísse minha trajetória, buscando sempre um discurso condizente com as minhas ações, aos pais e mães dos alunos, que demonstraram solidariedade e se transformam em pilares com simples (?) abraços e as pessoas que conheci na luta e me fizeram desbravar livros, atos, músicas, ocupações, conversas e me transformaram em ser humano melhor. A luta não acaba agora. A luta só está começando. Foi isso.

F.

Muito obrigado, mais uma vez. Em muitos sentidos, não só da entrevista, mas pela entrevista também.

[Trecho final suprimido, inicia-se um conteúdo de conversa informal e a entrevista é encerrada logo após]

Transcrição da entrevista da PESSOA 04

o que eu queria começar perguntando para você era um pouco do... desse contexto, da onde você participou, né. Quantos anos você tinha na época da ocupação, em qual série que estava, qual que é a escola, né? Só para eu saber e localizar. Depois eu vou suprimir isso no texto, mas, enfim, só pra eu entender da onde você fala, em qual contexto, assim.

ENTREVISTADA

Bom, eu... na época, na ocupação de 2015, eu tinha 17, né, eu tava no terceiro ano do ensino médio e eu fiz parte da ocupação da escola E. E. Estela Machado, né, que fica em Bauru, São Paulo. E aí... a gente começou esse processo de pensar em ocupação primeiramente - eu posso já ir discorrendo os (trecho inaudível), assim?

F.

Pode falar do jeito que você achar melhor, assim, é só..2. daí a gente vai conversando.

ENTREVISTADA

Tá bom. É... falando do contexto, né? A gente tinha um... sempre tivemos assim, professores excelentes, sempre muito ligado às causas, assim, os professores de humanas, né, no caso, é... coincidentemente muito ligados às causas sociais. E em específico, a gente tinha esse professor de sociologia, que além de ensinar a matéria de um modo assim, totalmente ditatorial, só de... a cunho de disciplina mesmo, de passar... discorrer a matéria, e é isso, ele falava, conversava com a gente, a gente tinha nas aulas como se fosse uma roda de debate. Ele inclusive, fazia essas rodas com a gente, né? A gente não mantinha as carteiras em modo de se fileirinha. Era super interessante. E aí, desde do primeiro ano do ensino médio eu, pelo menos, tive aula com ele e eu sempre fui integrada nas causas sociais. Assim, sempre achei muito interessante. E, principalmente, do segundo para o terceiro ano que veio essa onda de privatização das escolas, né. Que aí ele começou, ele como professor que se preza, ele começou a ficar muito preocupado, né? Então ele começou a conversar com a gente, é.... mais o sentido da gente mesmo refletir que seria muito prejudicial. A gente estava no terceiro ano, íamos sair já, né, a gente tava na reta final, mas para quem viesse aí no ensino fundamental, ensino médio, seria um pouco mais complicado. E aí a gente começou com esses debates. Assim, a contextualização de como começou foi muito simples, não teve nem citação dele. Foi só a cunho da gente saber mesmo o que estava acontecendo no momento e ele sempre discutindo com a gente, apresentando, mostrando , né, "ah, saiu um artigo sobre isso na internet" ou "acompanhe as notícias da TV", fazendo com que a gente fosse mais atento às coisas ao nosso redor, sabe?

F.

Sim. E você tava no terceiro ano, então, 2015, quase acabando.

ENTREVISTADA

Terceiro ano.

F.

Tá. Desde quanto tempo você estava na escola? Nessa escola, em particular, ENTREVISTADA?

ENTREVISTADA

Desde a... desde a quinta série.

F.

Ah, então era bastante tempo já, né?

ENTREVISTADA

Desde a quinta série, é... passei uma vida lá, né.

F.: Sim. A gente sabe, né, desse contexto que você falou da onda de privatizações, mas pesquisando e vendo sobre o tema a gente tem esse marco, o marco da reorganização, né, em setembro, novembro, da Secretaria Estadual de Educação como um grande momento, assim, que vai culminar. Eu queria que você contasse um pouco como que foi esse primeiro momento, essa transição, né? Esse momento de se informar um pouco mais, como você mencionou, né? Que esse professor insistia, ele pautava o debate num sentido, do que pareceu que você falou, bem cuidadoso, né, pra apresentar o tema mais do que apresentar uma verdade sobre o tema. Eu queria que você contasse um pouco como que foi esse momento, esse período do anúncio, da reorganização. Como vocês ficaram sabendo, como que se deu isso na sua escola?

ENTREVISTADA

Então, a medida que a gente foi se inteirando sobre o tema, né, que o professor foi falando, eu e mais uns amigos em comum, assim, alguns (trecho inaudível) sala, outros que não eram da minha sala, a gente sempre andava junto e a gente vivia debatendo essas problemáticas na hora do intervalo. Enfim, eu acho que até pra, assim, pra um estudante de ensino médio... é isso que eu acho bem curioso, porque a gente já tava se tornando assim... militante, sabe? Então, em comparação a outras pessoas do ensino médio que, ah, curtia o intervalo de modo normal, a gente tava conversando sobre esse tipo de coisa, enfim. E aí eu comecei, né, eu, particularmente falando, comecei a pesquisar bastante, né, sobre o tema, então eu ia em pontos divergentes da coisa. Eu ia, entrava, por exemplo, num site da Veja pra ler sobre a opinião alheia e também entrava no site da... qual que é o nome, até esqueci...

F.

Carta Capital, Caros Amigos...?

ENTREVISTADA

Carta Capital, é, isso. Então eu ia atrás dessas informações que me fizessem pensar e não tirar uma verdade absoluta, mas que me fizessem refletir mesmo. E aí teve um certo dia que esse professor conversou com a gente no período da manhã, né, durante a aula, e aí ele anunciou o interesse do Estado em fazer essa reorganização. E comentou que faria uma reunião, né, pra quem tivesse interesse, pra conversar sobre o assunto fora do espaço de sala de aula, fora da escola, numa praça que era de conhecimento de todos, principalmente de quem mora aqui na região. Só mencionou que ele ia fazer essa reunião. Então aí chegou por volta de umas 7 ou 8 horas, eu pensei, poxa, eu vou lá, né? Já que eu estou me interessando pelo assunto, eu vou lá para (conferir). E aí cheguei lá, tinha um pouquíssimos alunos, mas o professor tava lá e a gente começou a debater sobre o problema, sobre o que que a gente ia fazer. O professor perguntou, ele... só... a gente chegou lá, eu lembro assim, a gente chegou, né? Aí eu vi os alunos, tudo. E ele só perguntou pra a gente: o que vocês acham que vocês devem fazer referente a isso que está acontecendo? Porque a escola é de vocês. Também é minha como professor, então por

isso eu estou vindo aqui perguntar para vocês, principalmente, o que vocês acham que vocês, e nós, enquanto professores, devemos fazer? E nisso o professor também tinha outros professores, colegas dele e tudo mais, que também estavam pensando no assunto. Daí a gente começou a dar ideias. "Ah, vamo na frente da diretoria de ensino", porque a gente tinha esse costume antes mesmo da ocupação das escolas, de ir na frente da diretoria de ensino e cobrar uma posição da **Gina**, né? Que era a diretora de ensino. Acredito que até hoje ela ainda é. E aí o professor começou a questionar a gente, se era a mesma medida eficaz que a gente estava pensando e tal, porque a gente já tinha feito isso de diversas formas e até então eles não tinham feito nada, tavam pouco se lixando para a gente. Aí ele citou uma ideia, né? "O que vocês acham da gente reivindicar esse espaço que de direito já é de vocês?" Aí a gente começou a pensar, "Poxa, mas como que isso vai acontecer, né?" Porque até então a gente nunca tinha tido essa ideia de ocupar escola ou pensar em ocupação, porque a gente como aluno, de ensino médio, ensino fundamental, a gente entende que é um espaço para entrar, para aprender, para sair embora para casa, mas a gente não entende que é um espaço que a gente pode cobrar uma situação, né, para que seja melhor resolvida. Aí eu lembro de ter perguntado para ele, "Poxa, professor, mas não vai dar problema pra gente?" Ele falou "Olha. Inicialmente é uma ideia que eu dou para vocês como professor. Eu jamais vou entrar dentro da escola com vocês. Vocês podem fazer isso enquanto alunos, porque se eu tomar a frente, vão pensar que é partidarismo, que é porque eu sou de tal grupo partidário, ou eu estou tentando puxar vocês, movimento de esquerda, blá, blá, blá, então é vocês que tinha que começar esse movimento. E aí, no final da noite, final da reunião, a gente tinha também estado que íamos mesmo, né, ocupar a escola, inicialmente, só no período da manhã do dia seguinte. A gente ia chegar lá antes de todos os outros alunos e antes mesmo do pessoal da diretoria da coordenação, e foi muito curioso, porque eu realmente acordei muito cedo para tá lá, e a gente começou a montar panfleto... a gente já tinha uns dias antes, como uma ideia de protesto mesmo, antes dessa ideia de ocupação total, pensado em estender faixas e tudo mais. De início, era mais sobre estender as faixas mesmo, um protestinho assim, meia boca, até. E aí depois a gente juntou uma ideia com a outra, chegamos lá no dia seguinte, começamos a estender todas essas faixas, os panfletos... Alguns alunos ficaram do lado de fora da escola entregando esses panfletos e outros alunos entraram dentro da escola, até ali, onde dava para a secretaria. Eu lembro que a porta não estava aberta. Mas a gente ficou ali naquele espaço de escada, já manifestando, falando que a gente ia ocupar a escola, que a gente ia ocupar a escola. E aí, quando todo mundo chegou, foi aquele alvoroço. "Nossa, por que alguns alunos da escola chegaram mais cedo do que... das 7?", sabe? "O que que eles estão fazendo aqui? Que que é isso?" A diretora, então, chegou, ficou abestalhada, assim, não tinha ideia do que a gente estava tramando, né?

F.

E quando foi mais ou menos, dentro do marco do movimento inteiro, assim...? Já tinha muita escola ocupada, não tinha, né... porque acho que foram quase 200 escolas ocupadas, né, em mais de 50 cidades. Você consegue localizar mais ou menos assim, se já tinha bastante escola ocupada, como que já tava o contexto, assim?

ENTREVISTADA

É... Na reunião a gente tinha comentado, o professor comentou e a gente por se inteirar do assunto a gente também ficou sabendo de escolas em São Paulo. Começou lá, né, na verdade. Como capital. E depois, pelo que eu fiquei sabendo, aqui em Bauru, se eu não me engano, nós somos a primeira escola. Se não foi a primeira, foi uma das primeiras, mas acredito que tenha sido a primeira escola a ser ocupada.

F.

Sim. Mas ainda tinha esse componente de surpresa, assim, né. Tipo da administração da escola, tipo "O que que tá acontecendo...? Que que é isso?" (trecho inaudível)

ENTREVISTADA

(Tinha profe... nem imaginava, sabe?). Eu acho até, a diretoria mesmo devia imaginar que talvez fosse movimento só na capital. Mas aí a gente tava, a gente pensou, né, "Poxa, mas se tá tendo na capital, principalmente em escolas públicas, principalmente pra gente, a maioria sempre estudei em escola pública desde o ensino fundamental... nunca, raras as pessoas que saíram assim, de escolas particulares e foram para pública e vice-versa, sabe? Então a gente por conhecer a realidade, a gente quis instituir esse movimento e pras pessoas foi uma surpresa, né, pra comunidade ali em volta da escola também. Muitos acharam que estava tendo briga, foram lá para ver no dia da ocupação. Ah, foi uma coisa muito... engraçada assim de começo e ninguém tava esperando. Nem metade dos alunos, a outra metade dos alunos não sabia do assunto e muito menos a diretoria, né?

F.

E como que foi, então, conseguir consolidar a ocupação assim, nesse, nesse primeiro momento?

ENTREVISTADA

Então eu lembro que... é... Na época, eu não vou me lembrar como a gente conseguiu entrar na escola. Provavelmente por alguém que tinha a chave. Eu acredito que a gente conseguiu entrar pelas... pelo que a gente chamava "tia da faxina", né, que entra um pouco mais cedo e abre a escola pra poder fazer a limpeza. Eu acho que foi muito essa parte de ter aproveitado um gatilho ali delas entrarem pra a gente conseguir entrar um pouco junto e depois já chegou a diretoria e os outros alunos. Mas... é... foi muito curioso, porque... a gente nesse processo teve que instituir meio que uma ordem, porque aí os diretores queriam entrar também para falar "Não. Vocês, como alunos, vão lá para fora esperar o horário do sinal, e aí como alunos pra ter as aulas". Mas aí a gente bateu o pé e falou "Não, a gente já está aqui dentro. Isso é um movimento de ocupação do nosso espaço, a nossa reintegração de posse. A gente tá entendendo agora que é um espaço nosso que a gente também pode mandar, não só vocês. Então se vocês puderem ficar lá fora...". E aí logo depois chegou, é... a polícia escolar, viatura da polícia escolar para fazer uma ronda para tentar entender que fuzuê que era aquele. E aí, olha, é um movimento pacífico. Até então, não é bagunça. Alguns alunos quiseram fazer bagunça, não vou mentir, teve várias pessoas querendo fazer arruaça, porque não entendiam do... não tavam entendendo do assunto, do que se tratava. Mas aí a gente falou "Oh, o assunto não é fazer baderna, não é sair por aí, pegando apostila, rasgando e jogando pro alto. A gente tá só fazendo um movimento". E aí que nem eu falei para você, era para durar apenas um dia.

F.

Ah...

ENTREVISTADA

Era pra durar apenas um dia. Era pra... no sentido de chamar atenção mesmo de falar "Olha, diretoria não pode ficar sem fazer nada, muito menos vocês, é... diretores, né, da escola, coordenadores". Mas aí por outros motivos e pelo... governador... o estado de São Paulo não ceder, a gente continuou ocupando. Aí a gente pensou "Não, a gente não pode ficar aqui só um dia por que só um dia não vai resolver". Então a gente... assim, diariamente a gente fazia reunião na ocupação. Era uma coisa muito organizada. Todos os dias a gente se juntava e fazia reunião sobre qual seria o próximo passo, sabe?

F.

Uhum. É, conta pra mim, **ENTREVISTADA**, como que era então esse... o cotidiano da ocupação, assim.

ENTREVISTADA

Então, logo depois que... é... a diretoria entendeu, né, que a gente ia ocupar de fato, eu lembro que eu mesma não pude dormir lá na primeira noite. Minha mãe ficou abismada, assim, ela falou que era uma ideia de louco e que a gente tava querendo fazer arruaça. Que lugar de escola era para estudar. E coincidentemente depois ela acabou cedendo à ideia da ocupação. Ela até apoiava. Mas aí a gente conseguiu fechar a escola no primeiro dia. Algumas pessoas conseguiram já ficar lá, passar o dia pra a noite, pra realmente

não deixar mais ninguém entrar em questão de professor que era contra, em questão da diretoria mesmo. E aí a gente foi seguindo os dias, conversando com os professores do lado de fora... esse nosso professor de sociologia, ele se fez incrivelmente presente em toda a ocupação. Ele dormiu do lado de fora, dentro do carro dele. Alguns levaram barracas para apoiar. E a estrutura da escola também ajudou muito nesse sentido, porque eu não sei se eu vou conseguir explicar. Você precisaria ver uma foto da escola para você entender, mas (dent-) antes de entrar na escola, propriamente falando, tinha um espaço de fora, né, que dava para o portão principal pra a gente conseguir entrar. Então as pessoas conseguiam ficar ali mesmo sem entrar na escola, entende?

F.

Sim...

ENTREVISTADA

Então os professores acampavam ali, muitos levavam café da manhã pra gente, e eles falavam "Olha...", a gente chegava neles com a seguinte pergunta, né, "Bom, a gente já conseguiu o intuito principal que é ocupar a escola. A gente vai, a gente consentiu aqui dentro que a gente vai continuar ocupando a escola, mas o que vocês, como adultos, acham que a gente deveria fazer? E como nossos professores? Aí o professor falava pra gente, "Então, na verdade, vocês não têm nem que perguntar para mim. Esse é um momento que vocês têm que refletir". Mas eles ajudaram muito, e aí esse professor falava pra gente, "Como é uma decisão de vocês, a partir do momento que vocês acordarem, cada um pode ajudar o outro. Vocês têm total direito ao local da merenda. Vocês têm achado, conseguiram pegar a chave para a gente", porque a partir do momento que entenderam que a gente ia ficar ali, a gente também não ia morrer de fome. Então deram a chave da dispensa pra gente. Hoje eu acordava, tomava café, todo mundo se ajudava, o

peçoal, tudo adolescente, fazendo comida, sabe? A gente deixava às vezes as moças da faxina entrar, ajudar a gente. Mas só elas também. E a partir dessas reuniões diárias, a gente conseguia definir o próximo dia. Então, era (...)

F.

O que seria feito para o dia seguinte...?

ENTREVISTADA

Isso, o que seria feito no dia seguinte. O que a gente ia fazer, se a gente ia... se um grupinho dos secundaristas iam em outra escola para falar sobre, para incitar também neles uma vontade de ocupação, e isso foi feito, na realidade, né? Eu mesma participei desses grupinhos que iam até a outra escola, enquanto outro grupo ficava, continuava dentro da escola ocupando.

F.

Como foi nas outras escolas?

ENTREVISTADA

Nas outras escolas... é... teve um pouco de resistência, mas por não... eu entendo assim, teve essa resistência mais pelas pessoas não serem interessadas no assunto. Pelo que eu conversava com pessoal, eles achavam que tudo era muito brincadeira, que eu fui (trecho inaudível) todo o dia dentro da escola à noite... Então algumas escolas não levaram a sério... também não eram muito frequentes em questão de manifestação... E se iam também iam pra fazer baderna. Mas a gente conseguiu, apesar de tudo, a gente conseguiu assim, incitar nos alunos uma vontade de... de continuar o nosso legado, sabe? Olha, a gente conseguiu ocupação da primeira escola aqui em Bauru, então vocês como escola de outro bairro, também podem continuar, porque está acontecendo o que está acontecendo na nossa escola, na escola de vocês também.

F.

E rolou mais ocupações em Bauru, então.

ENTREVISTADA

Nossa, rolou. Eu acho que... eu não vou lembrar ao certo quantas escolas, mas eu acho que umas 3 ou 4, chutando... não sei. Faz bastante tempo já.

F.

É, tem essa, né, faz bastante tempo. Mas

ENTREVISTADA

Faz (trecho inaudível).

F.

Você tá comentando que vocês iam decidindo a cada dia as ações e atividades no dia seguinte... uma das coisas que eu vi pesquisando o tema é que em algumas ocupações os estudantes continuavam ou tentavam continuar de alguma forma com atividades formativas, né, por assim dizer. Então sei lá. Eu lembro que eu visitei uma escola em Santo André, e era perto da federal do ABC. E aí um dos relatos era que os alunos foram até a federal perturbar o pessoal pra ter aula ou para ter... é, pra ter aula, entre aspas, assim, né, pra ter uma atividade formativa, de assuntos que eles não tinham e que tinham interesse, enfim...

ENTREVISTADA

Sim.

F.

Vocês tinham algo nesse sentido, você só... como que eram as atividades no interior da ocupação?

ENTREVISTADA

Então, é... Foi um pouco complicado pra gente em questão de conseguir continuar estudando, porque a entrada de professores... eu até entendi o que você disse, mas assim, pra a gente foi um pouco complicado que a gente não teve acesso à sala de computação... ao laboratório da nossa escola, a gente não teve acesso, porque... acho que por uma questão mesmo de eles quererem manter a integridade dos computadores. Talvez eles entendessem na época que a gente fosse fazer baderna mesmo. Mas a gente não conseguiu assim instituir... uma coisa dentro da escola. O que a gente conseguiu fazer foi comover outras instituições a virem até nós pra conseguir, a cada dia, colocar uma atividade pra gente fazer e não ficar de pernas pro alto, de assim... de cabeça no mundo da lua, sabe? Pra gente ter uma atividade. Então eu lembro que teve um movimento de dança que chegou, de teatro, de dança... então a gente fazia essas atividades na calçada, na rua, sabe? É... outros movimentos também vinham... por exemplo, as meninas do movimento feminista da Unesp vinham até a nossa escola. A gente se reunia na praça, em frente à escola, conversava sobre assuntos do gênero... É... o pessoal do teatro, vinha, brincava com a gente, apresentava coisas novas para a gente... então foram movimentos que vieram até nós através do que eles ficavam sabendo da ocupação.

F.

Tá. Cê... cê... [...]

ENTREVISTADA

[...] Muito legal.

F.

Cê lembra se... porque uma das coisas que eu vi, pelo menos em São Paulo, né, que acabei que eu... que eu vi mais. Eu lembro que chegou a circular no Facebook, eles criaram uma plataforma que era alguma coisa do tipo "doe uma aula", enfim, que era... era isso, né, as escolas cadastravam e aí a pessoa também via quais escolas tinham na região e se disponibilizava. Cê sabe dizer se teve algo nesse sentido ou era mais... não tanto mediado pela tecnologia, né, mais no sentido de, como você mencionou, né, as minas da da Unesp, do movimento feminista, souberam que tava ocupação e foram lá trocar ideia, e outras pessoas foram trocar ideia na escola...?

ENTREVISTADA:

A gente ficou sabendo, mas assim, por fora, né? Notícias que vinham de fora para nós ali dentro e a única rede social que a gente tinha era o Facebook. Então a gente montou um grupo, uma página no Facebook, **Ocupação Estela Machado**, inclusive, eu era até uma administradora do grupo. E através desse Facebook, a gente ia colocando o que a gente ia fazer no dia seguinte e se tinha algum grupo que queria vir até a nossa escola para bater um papo, pra mostrar pra gente como tava sendo lá fora ou enfim, pra apresentar... assim, coisas... Eu lembro que na ocupação era muito diverso, muito, muito diverso. Tinham muitas coisas.

F.

Diverso como?

ENTREVISTADA

Diverso assim, ia de onde você imaginar, até onde você não imaginar. Tinham pais que vinham pra conversar com a gente, pra ver se estava tudo bem... como eu mencionei antes, tinha um grupo de teatro, tinha um grupo de dança, tinha um grupo que vinha conversar sobre a gente, sobre o movimento negro,

né? Movimento feminista... Então eram coisas muito assim, que a gente via aconteceu só do lado de fora mesmo, porque dentro era muito aquela coisa institucionalizada de você vai aprender matemática e você vai aprender português e o restante dos debates a gente mantém vocês fora. E através do Facebook a gente ia conseguindo atrair essa massa que se interessava por uma causa social, sabe? Vinham trazer, por exemplo, é... esse grupo de dança, eu não vou me recordar o nome, mas eles trouxeram além da dança, trouxeram instrumentos para a gente conhecer o nome... Instrumentos de origem africana, por exemplo. Então a gente aprendia muita coisa. Teve até se eu não me engano, um grupo que ensinou a gente a fazer bordado, um negócio assim.

F.

Caramba, que legal.

ENTREVISTADA

É. É...

F.

E você tinha mencionado nesse primeiro momento, é baderna, não é baderna, é briga, é curiosidade. E como ficou, depois, essa relação entre quem era contra e quem era a favor da ocupação, né... entre os alunos mesmo, mas não só, né. Você mencionou em algum momento também os professores, alguns mais a favor, outros contra... Como que ficou isso na ocupação?

ENTREVISTADA

Durante a ocupação, eu acredito assim, que de um total de 100%, 75 foi contra. Tanto dos professores quanto dos alunos. Muitos alunos que não quiseram fazer parte da ocupação tinham essa ideia de que a gente estava fazendo besteira lá dentro, de que a gente estava usando droga, fazendo festa... fazendo coisas assim... coisas até em cima até... um início de... de relação sexual lá dentro, sabe? Então eram ideias muito, muito, muito generalizadas e muito estereotipadas assim, de que a gente tava fazendo bagunça.

F.

Sim.

ENTREVISTADA

E a gente conseguiu, através de um curto tempo até conseguir atrair mais a atenção dos pais. Até os países que eram contra, né, como eu tinha dito anteriormente, a minha mãe era super contra, e a gente tinha estabelecido, por exemplo, na quinta-feira, à noite, às sete horas, a gente vai divulgar para a comunidade volta da escola que a gente vai fazer uma reunião. A gente conseguiu até através da CUT... não sei se você conhece a CUT...

F.

Aham, a [...]

ENTREVISTADA

[...] A gente.... microfones, caixas de som, então a gente conseguia ter esse diálogo. Nós, dentro da escola, com o pessoal de fora, pra conseguir passar uma ideia mais justa do que era a ocupação, sabe? Eu lembro diversas vezes eu ter falado no microfone, dei entrevista até para **TVT** na época. Eles me empurravam, praticamente, "Vai lá, **ENTREVISTADA**, você se expressa melhor, pode ir lá conversar com eles". E aí eu conversei com diversos pais, alguns pais super preocupados. "Nossa, meu filho está aí dentro, ele não quer voltar para casa. O que que vocês estão fazendo aí dentro?". E a gente mostrava até uma listinha de programação e tentava ao máximo acalmar essas pessoas que tinham essa ideia errada, sabe?

F.

Sim. É... A **TVT** cê acha que tá no YouTube, será? Depois eu vou dar uma procurada por data.

ENTREVISTADA

Eu nunca mais procurei, mas eu acredito que tenha sim.

F.

Uhum, sim. Porque [...]

ENTREVISTADA

[...] (trecho inaudível) entrevistas assim pra televisão, e também teve depois uma pessoa que me procurou da Unesp para fazer tipo um documentário. Eu nunca mais procurei, cê acredita? Mas teve sim. Inclusive, foi filmado até na escadaria ali da escola, eu e mais um aluno, ou mais uma aluna, se eu não me engano, a gente falando sobre.

F.

Pessoal de audiovisual será da Unesp mesmo...?

ENTREVISTADA

Ou de jornalismo... As meninas do jornalismo da Unesp, elas fizeram muita presença nas ocupações. Muita, muita presença.

F.

Em que sentido?

ENTREVISTADA

De jornalismo... as meninas de psicologia... Os meninos também, né?

F.

Sim. Mas a presença em que sentido, no sentido de tá lá junto, fazendo as atividades, ajudando, debatendo...?

ENTREVISTADA

No sentido... ah, em todo sentido. De apoio, de atividade cultural, de querer saber como a gente estava, sabe?

F.

Sim, sim, de (trecho inaudível).

ENTREVISTADA

Do que a gente precisava... até teve um momento que a gente precisou, isso acho que vai ser interessante você saber porque eu não sei se você pegou isso nos outros relatos de outras escolas, porque a gente ocupou lá durante um tempo, e os alimentos que estavam na despensa eram para estar sendo feito semanalmente ou diariamente. Ou seja, era para estar sendo muito consumido. É durante o período de ocupação, ali não foi tão consumido quanto esperado, porque eram poucas pessoas dentro da escola e muita coisa para fazer, para comida, sabe? E muito alimento [...]

F.

[...] Que tamanho que é a escola, mais ou menos?

ENTREVISTADA: Oi?

F.

Que tamanho que é a escola mais ou menos?

ENTREVISTADA

Que tamanho é a escola?

F.

É, quantos alunos? Pra... pra... só pra dimensionar... tá, mas entendi. É que era um volume muito grande de alunos regularmente para fazer merenda e não era tantos alunos ocupando assim para consumir.

ENTREVISTADA

Isso. Não tantos alunos ocupando, e aí aqueles... aqueles alimentos estavam já indo pro prazo de validade, sabe? Já estava vencendo. E nisso a diretoria de ensino ficou ciente que a gente estava ficando sem comida boa para comer e não fizeram nada, então meio que deixaram a comida toda vencida lá pra gente fazer e se virar. E nisso teve uma comoção da comunidade. Foi aí que a comunidade mais se comoveu, porque a gente espalhou realmente o fato de que a gente não ia comer comida estragada. Muito já tinham estragado, muita comida já tinha estragado. E aí a gente espalhou para todo mundo que pudesse ajudar, publicamos no Facebook, falamos com a comunidade... É... num dia lá que teve um mini palanque pra gente, a gente comunicou que a gente não tinha comida boa para fazer lá dentro. E aí, nesse momento, começou a chegar várias doações de várias coisas, até bolachas, assim, recheada pra gente, sabe?

F.

((riso)) Luxo.

ENTREVISTADA

((riso)) Foi bem... foi bem interessante porque a gente precisava do básico. A gente não precisava de regalia, a gente precisava só do que tinha na escola, que era um pacote de feijão ou de arroz, uma misturinha e uma bolachinha de maisena, por exemplo. E teve pais que trouxeram do bom e do melhor pra gente, então foi bem... foi bem bacana essa parte.

F.

Sim. A minha companheira... sempre lembra de quando ela foi... levar batata frita. Que a gente tava em casa... que que a gente tem para levar? Não tem nada. Daí a gente tinha um cobertor e batata de congelador, assim... Enfim. 2 estudantes, só tinha... tranqueira em casa, assim [...]

ENTREVISTADA

((riso))

F.

[...] daí ela levou acho que uma bolacha e batata frita, assim, quando chegou os alunos ficaram tipo mega... felizes, assim, tipo "nossa... batata frita. É tipo, é muito incrível. Como assim?" ((riso))

ENTREVISTADA

É muito incrível. Nunca que no dia regular da escola você vai comer batata frita na merenda. ((riso))

F.

Sim. E aí vocês... quem fazia esse apoio eram essas pessoas próximas, ligadas tanto no sentido formativo quanto aqueles que tinham contato pelo Facebook e... e alguns [...]

ENTREVISTADA

[...] Isso.

F.

Pais, eu imagino, né. Outro... outro ponto, **ENTREVISTADA**, que me chamou bastante atenção, pesquisando, enfim.... toda vez que eu falo "pesquisando" pra mim, parece que é menor, porque, enfim, eu visitei, tava junto, vi, acompanhei de mil formas... e pra mim pesquisar parece que é sentar e ler o livro, mas enfim.

ENTREVISTADA

Verdade. (trecho inaudível) (agindo).

F.

Conhecendo o assunto todo pra mim pareceu... eu fiquei com a impressão... e aí cê me corrige se tiver errado, né, no caso da sua escola, enfim... que quem tava à frente da... da... das lutas, né, era um pessoal ligado no enfrentamento às opressões, né, então, você, por exemplo, mencionou nominalmente ao movimento feminista da Unesp como um grande apoio, assim, né. E aí cê vai vendo que, enfim, à frente tinha muita gente... ah, ligado na luta contra as opressões, eu diria, né. Principalmente muitas mulheres, muitas meninas, pessoas abertamente homossexuais, negros e negras, alunos lutando contra a transfobia... Enfim, cê vê um recorte de alunos à frente do movimento que você sabe que não é a média dos alunos, mas enfim, que me pareceu ser bem específico. Eu queria que você me contasse um pouco se faz sentido essa impressão minha, se não faz, em que medida faz, como que era na escola de vocês...?

ENTREVISTADA

Faz total sentido, porque na verdade, se você for ver bem, uma população inteira, mesmo, a minoria é que luta pelas causas sociais, né. E ainda mais os secundaristas, assim, estudantes secundaristas de ensino médio que nunca tiveram voz de repente tá tendo uma voz do caramba e puxando assim, desde a capital, parece que foi um arrastão, né? Começou na capital [...]

F.: [...] Sim. [...]

ENTREVISTADA

[..] e desceu pro interior. Mas aí eu te pergunto, se não fossem essas pessoas dessas outras causas sociais, o que seria da gente também? Porque boa parte das outras causas sociais já foram na frente de manifestação.... A gente mesmo, como eu tinha dito para você, a gente começou no segundo ano do ensino médio, a ir lá na frente da diretoria... Então, são causas que, no final, são parecidas. Porque todas essas causas, seja do movimento LGBT, do feminista, do movimento negro, todos lutam contra a opressão, principalmente a opressão policial, né?

F.

Uhum.

ENTREVISTADA

Então eu acho que a gente se identificou muito nessa parte, por isso que teve uma ajuda extrema desses outros polos das lutas, sabe, das outras causas.

F.

Sim, sim. Mas na sua escola, quem tava à frente não era necessariamente... uma galera já ligada à essas pautas...?

ENTREVISTADA

Não, elas vieram depois.

F.

Ah... pode crer.

ENTREVISTADA

Os outros movimentos vieram depois.

F.

Aham.

ENTREVISTADA

O que começou mesmo, o que puxou a frente mesmo foi o movimento dos estudantes secundaristas.

F.

Sim, sim, entendi.

ENTREVISTADA

Com incentivo, né... Não tem como eu virar para você e falar que não houve incentivo (dos outros, professores) porque houve. Mas tudo partiu da gente mesmo. E a gente foi puxando os outros movimentos.

F.

Sim, sim, e põe puxando nisso, né? ((riso))

ENTREVISTADA

(trecho inaudível)

F.

E outra... outra coisa que eu até mencionei na apresentação... Eu ouvi muitos relatos de... ah, de repressão policial, assim, sabe, que... que variam de graus, assim, né, desde a presença intimidadora, assim, do tipo "estamos aqui, e estamos querendo que vocês vejam que a gente está aqui" até coisas mais pesadas assim, bem tensas, inclusive. Como que foi isso na **Estela**? Na ocupação...? A questão da relação com a polícia, ou a presença da polícia, enfim.

ENTREVISTADA

Então, Na **Estela**... teve, né, como eu tinha falado para você, teve a presença, assim, assídua da polícia. Mas não houve nenhuma... numa agressão, que nem houve na capital que eu ouvi que teve muita coisa... na nossa escola, propriamente falando, não teve porque a gente soube respeitar o espaço deles, e eles, conseqüentemente ali, com... com o intermédio de outras pessoas também souberam respeitar o nosso espaço. Mas, em outra escola, aqui também de **Bauru**, que fica localizada num bairro chamado **Jaraguá**, teve uma repressão policial que eu acredito que seja, uma suposição no caso, pela escola ser localizada um pouco perto de pontos de tráfico de droga.

F.

Por ser mais [...]

ENTREVISTADA

[...] Então junto, para eles, meio que juntam o útil ao agradável, e eles acabam achando que... talvez, uma suposição, não estou dizendo que é [...]

F.

[...] Sim... sim, sim, sim...

ENTREVISTADA

[...] fato, realmente, mas lá teve, acho que por conta mais do preconceito de onde a escola tá localizada. E aí a gente ficou sabendo, fomos lá... Teve... é... gás lacrimogêneo... porque outras pessoas, é... outros estudantes queriam entrar para dentro da escola, mas eles estavam querendo pular muro e aí talvez... os policiais tenham entendido que tava tendo algazarra e foram lá, né? E acabou tendo essa repressão mais... mais pesada em cima.

F.

Sim. Mas era uma escola de um bairro mais associado... negativamente, assim, né, bairro periférico. Do tipo "Ah, lá é aquela escola, ou aquele bairro, ou aquelas pessoas, sempre fica... negativamente [...]"

ENTREVISTADA

Sim. Porque a escola, na verdade, ela... onde ela fica localizada, é num bairro assim... até privilegiado, sabe? Não tem nada de... de errado que você vai e fale "Nossa, que...", uma pessoa comum vai e fala "Aqui eu tenho medo de andar". Mas lá nesse... nessa outra escola, do... acho que é **Ayrton Busch**, o nome... Lá é um pouco mais pesado, porque lá todo mundo conhece como um bairro que é... feito para isso, sabe, para causar (problema) [...]

F.

Sim. Você pode contar o nome da escola de novo, que eu perdi?

ENTREVISTADA

Ayrton Busch.

F.

Ah, Ayrton Bush.

ENTREVISTADA

Isso, com "i".

F.

Tá.

F.

Que é mais...mais pesado, assim. Enfim, pelo menos tem essa... esse imaginário social, né? Sobre esse lugar...

ENTREVISTADA

É, tem essa fama aí.

F.

Sim, tem essa fama. Isso.

ENTREVISTADA

Porque é um bairro pobre, né? É um bairro... periférico. Então as pessoas associam muitas coisas.

F.

Sim, pode crer. Ah... do que eu estava... o que eu tinha pensado também, você já contou um pouco, mas eu acho que vale a pena aprofundar, né, que é essa... pensar um pouco... a relação do movimento com outras entidades que se solidarizaram às pautas, né... Você mencionou, enfim, o pessoal de teatro, o pessoal do movimento feminista da **Unesp**, pessoal dos cursos, né? Cê falou jornalismo, psico... e... você também mencionou a **CUT**... eu não conheço muito sobre **Bauru**. Até vou perguntar, tem uma amiga queridíssima que é de **Bauru**, e do movimento e tals... ah, o que que é forte, aí, a **CUT** é ligada a qual categoria, você sabe? Porque, por exemplo, eu tô aqui em São José dos Campos agora, né, então São José é tipo, é muito metalúrgico. Então você vai ter, as entidades, é essencialmente os metalúrgicos. Claro que tem, enfim, das outras categorias, mas é isso, né, se for precisar de carro de som do sindicato, provavelmente do sindicato dos metalúrgicos, assim. Aí em **Bauru** o que que é a [...]

ENTREVISTADA

(É algo parecido.)

F.

É o quê?

ENTREVISTADA

É algo parecido. É **Central Única dos Trabalhadores**, que a gente fala que é **CUT**. E a **CUT**, ela é assim... o pessoal tem bastante preconceito com ela, porque o pessoal tem esse imaginário de que tem partido. Entendeu? E aí, quando quando viram que a **CUT** tava apoiando a gente, aí falaram "Ah, sabia que era um movimento de esquerda, (trecho inaudível).", "Sabia que era a **CUT** que tinha puxado isso, "Ai, PT isso...", e aí começou uma algazarra falando que era obra até do PT.

F.

Sim

ENTREVISTADA

De verdade, a gente teve que ouvir até isso. Mas a CUT ela ajudou muito a gente a ganhar visibilidade. E é mais... é uma organização dos trabalhadores, mesmo fortíssima aqui em Bauru, aliás.

F.

Sim, dando dando apoio nesse sentido. E... ah... Eu não sei. Não sei nem... em que termos colocar para você assim, mas.... Eu vi, pelo menos do que eu vi em São Paulo, teve uma certa tensão... entre diversos movimentos, né? Então, por exemplo, teve escola que era mais próximo a alguns partidos de esquerda, ou algumas seções de Juventude, de partido de esquerda. Teve outras escolas que era mais forte a presença dos anarquistas, assim, então... não tinha tanto os partidos de esquerda... teve esse tipo de tensão na sua escola também, assim, da disputa entre outras organizações que não são necessariamente de dentro da escola, nas ocupações? Cê percebeu isso, algo do tipo, assim?

ENTREVISTADA

Não, realmente não teve. De... em questão de rivalidade, assim?

F.

É, é, no sentido disso, né, do tipo "Ah, então aqui a gente não gosta muito desse pessoal, desse partido ou do outro". Teve... pelo que você me falou, tem essa... essa questão de desqualificar por ser de esquerda ou supostamente ser algo que... Os partidos de esquerda teriam organizado, enfim. Pra além desse imaginário... mais amplo, né, dessa... dessa fama, se tinha alguma... alguma disputa interna no...? Não.

ENTREVISTADA

Não que eu me lembre. Só a parte da desqualificação, mesmo.

F.

Aham. Por ser de esquerda, e... e acusar de que a CUT teria começado, né, não que eles teriam ajudado. Eles teriam começado.

ENTREVISTADA

Exatamente. Mas em questão dessa... dessa certa rivalidade, pelo menos na minha escola, não teve. Aliás, a CUT foi a única organização que ajudou a gente, né? Ninguém mais se voluntariou, por exemplo. Então não teria como ter essa... meio que "Ah, ali eu não vou, porque já tem um pessoal ali". Na verdade, esse pessoal foi o único que foi, sabe?

F.

Sim. Não teve briga porque não teve mais gente ajudando.

ENTREVISTADA

É... Não teve. Não teve... exatamente.

F.

Tá. E antes... antes da ocupação, logo no começo cê tinha mencionado, né, essa... que você sempre teve interesse por essas temáticas e essa preocupação com essas questões sociais. Você, pessoalmente, assim, você teve alguma experiência antes? Com algum outro tipo de organização ou com Grêmio ou com um coletivo ou com um partido...? Ou enfim, aqui no interior de São José é bastante comum um pessoal fazer trabalho com igreja, enfim, com entidades religiosas... Você teve algum... você tinha alguma experiência desse tipo assim antes da ocupação?

ENTREVISTADA

De atitudes solidárias, assim, da escola, ou pessoal mesmo?

F.

De participar pessoalmente em outras organizações, eu diria assim.

ENTREVISTADA

Pessoalmente, bem antes, eu já tive uma experiência assim, de... atitude solidária, que eu tinha falado para você. Mas assim, eu como **ENTREVISTADA**. As outras pessoas já não... já não sei, mas... Eu já tive essa experiência de, por exemplo, aqui em **Bauru**, tem um bairro que é muito, muito, muito (precário) mesmo e tem uma escola lá. Eu acredito que aquela escola é só ensino fundamental. Chama **Manchester**. O bairro chama **Manchester** e tem essa escola lá. É... desde que eu me lembro por gente, eu sempre tive, assim, vontade de ajudar as pessoas, então, teve essa vez que foram... foi eu e uns amigos, né, pra distribuir assim, doce para as crianças... pra passar o dia lá conversando, brincando com as crianças. Porque são crianças que, às vezes, os pais não tem muito essa... monitoria positiva, sabe?

F.

Sim.

ENTREVISTADA

Então são pais que deixam os filhos lá, e às vezes os filhos têm condições muito precárias, e os pais também. Então eu... o primeiro indício, assim, de causa social que eu entrei, foi esse começo de querer saber o que as pessoas estão passando que eu... que eu tenho e elas não têm, sabe?

F.

Sim. Sim.

ENTREVISTADA

Mas em questão, assim, de... de manifestação, algo mais puxado contra... movimento, assim, que as pessoas saibam e conheçam mais, foi a partir do primeiro, segundo ano do ensino médio que eu comecei a ir na frente das manifestações e puxar cartaz, e levantar cartaz, e gritar, e exigir, sabe?

F.

Sim. E o... e como que era, né? Você comentou que... os seus colegas, os seus amigos da ocupação, iam empurrando você para frente, né... como que foi essa relação... com as pessoas de fora, né? Que eu chamei... eu... na minha anotação aqui tá relação com a comunidade, mas a relação no sentido de... desse contato de de ocupar esse papel de... De uma espécie de...

ENTREVISTADA

Interlocutor...?

F.

De interlocutor. É essa a palavra que eu to querendo achar, assim, né... Quer dizer, "Olha, vai lá você e fala" e você ser essa ponte entre o movimento... e você falou "Ó, né, eu fui em outra escola"... em outras escolas, no plural, né? Você mencionou que foi em 2 episódios diferentes, em 2 escolas. Você foi dar entrevista, você tava... como que era essa... esse lugar assim, o que que você fazia, como que era, enfim?

ENTREVISTADA

Então, é... no começo, não foi nem tanto porque eu quis. Né... Nem tanto por... pelo sentido de eu saber me expressar. Foi porque logo no começo, naquelas reuniões diárias que eu mencionei para você, a gente instituiu um grupinho para cada coisa, então, esse grupinho vai ficar responsável essa semana por cozinhar, aquele outro grupinho vai ficar responsável por mediar a comunicação de dentro para fora da escola... Mas, coincidentemente, era pra ser feito uma rotação em quem iria se comunicar com mídia, com escola, com pais... E mesmo assim, nesse sentido de rotatividade das semanas, eu ainda assim tava no meio da... da comunicação, sabe? As pessoas nunca abriam mão de falar "Não, a gente vai trocar essa semana a **ENTREVISTADA** por aquela outra pessoa, porque aquela pessoa quer ir". Nunca ninguém queria fazer essa frente. Então eu sempre ia. E as pessoas comentavam bastante, "Nossa, **ENTREVISTADA**, mas você conversa super bem. Você... raramente você gagueja, você se expressa bem. Você sabe do que você está falando, você é inteligente... então vai lá". Eu lembro que teve até uma vez que eu ainda tava dormindo e a **TVT**, já estava do lado de fora da escola, e me acordaram para ir dar uma entrevista. Eu falei, "Gente, mas vai o fulano ali, por favor. Eu to aqui. Eu preciso ainda escovar o dente, me arrumar, pentear meu cabelo. Eles falaram "Não. Você que vai. Você já tá incumbida de fazer isso aí". Para mim foi muito... eu gostava, sabe? Eu gosto, então eu não... não vi nenhum problema com isso.

F.

Sim, sim.

ENTREVISTADA

Foi bem natural, pra mim.

F.

Você mencionou que tinha vários grupinhos que cada dia ia organizando as tarefas, e a ideia era rodiziar, mas nem sempre acontecia, como você acabou de contar... você consegue lembrar para mim, **ENTREVISTADA**, quais grupos, ou dar alguns exemplos de... enfim, dos grupos que você conseguir lembrar? Você falou esse da comunicação... que mais?

ENTREVISTADA

Isso. Tinha o da comunicação, tinha o da limpeza... Quando as funcionárias da faxina não conseguiam ir, né? Tinha... na verdade, elas raramente entravam. O pessoal de fora ficou, na verdade, preocupado em questão da gente mexer com fogo, com panela, sabe, pra gente poder fazer as coisas para comer, então a gente deixava, às vezes, um adulto só entrar pra intermediar, como se a gente fosse criança de 5 ou 6 que não pode mexer com fogo. Então eles ficavam preocupados nesse sentido. Mas então tinha o grupo da limpeza, tinha o grupo da da mídia, da comunicação... tinha o grupo do planejamento de atividades... tinha um grupo de quem ia organizar a sala, de quem ia colocar a mesa para todo mundo comer... era bem, bem regradinho. E quem não fizesse sabia que tava sendo meio folgado, sabe? Não tinha assim um super castigo para quem não fizesse, a gente só sentava com a pessoa e falava, "Olha, se você tá aqui dentro, dentro desse movimento de ocupação, de movimentação, você precisa fazer jus ao que você está querendo dizer pras pessoas. Então o mínimo é você ajudar e colaborar com todo mundo.

F.

Tá. E rolava bem com essa conversa, assim, essa conversa... era o bastante, assim, pra dar conta do problema que surgia?

ENTREVISTADA

(Rolava). Na verdade, dentro da ocupação é... eu não sei, assim... de 10%, um exemplo, assim, de 10%, 6 eram de pessoas que realmente tavam ali por uma causa e (se inteiravam) em dividir grupo e fazer isso, aquilo e aquilo, e o que a gente vai fazer e o que a gente não vai fazer, e os outros 4% eram de pessoas que só tavam dando número mesmo, sabe?

F.

Sim, sim.

ENTREVISTADA

Que ficavam no pátio... andando de skate... Sabe, é... conversando, mas não... não procurava assim inteirar... Era mais somar um número.

F.

Sim. Tava ali junto, apoiando, mas não estava necessariamente inteirado no que estava acontecendo, assim...

ENTREVISTADA

[...] (Exato).

F.

[...] assim.

ENTREVISTADA

Mas de certa forma era importante, porque, né...

F.

Sim, sim, nesse sentido de ocupar [...]

ENTREVISTADA

(formava) número, pelo menos.

F.

[...]o espaço, né, eu lembro... muito pequeno, assim, terceira, quarta série, que a gente queria muito jogar bola e a gente tinha que pular o muro da escola se quisesse ter uma trave, assim, né? E aí, tipo, hoje, muitos anos depois e sendo professor de psicologia e dando estágio de psicologia escolar, eu fico pensando... olha o grau de de loucura, né? Quer tá no espaço, quer usar aquilo que tem disponível no espaço e você tem que passar por... por...

ENTREVISTADA

Por toda essa aventura, né?

F.

Por toda essa aventura eventualmente ser confundido com alguém que está tentando entrar e roubar alguma coisa. Não, a gente só queria entrar e jogar bola, assim... tipo...

ENTREVISTADA

Exatamente. Coisa simples. Verdade.

F.

Sim. Que passa por essa... que você falou lá no começo, né, de... do direito ao espaço, enfim, aí ao usufruir o espaço a gente tem uma visão muito esquisita de educação no sentido de "vem, estuda e sai", né? A gente não pensa que tipo, não... Tipo, podia estar aqui usando isso para fazer outra coisa, inclusive andar de skate.

ENTREVISTADA

É o que a gente chama de educação, né, porque se for pra falar uma opinião pessoal mesmo, a gente nunca teve... é... educação... uma noção de educação mesmo dentro do espaço da escola pública. Você nunca vai ver, por exemplo, uma escola pública que o método de ensino **Waldorf**, por exemplo. Nunca... nunca teve isso e, acredito que se dependerem deles, nunca vai ter também.

F.

Sim. Pra além do **Waldorf**, o que que você acha que falta? Qual que é a distância, né, da educação pública pra isso que a gente tá... mais ou menos em acordo de que seria uma boa educação, né?

ENTREVISTADA

Citando... citando não. Só... dando exemplo mesmo, do que eu percebo hoje, o nível de educação que a gente tá, pra um máximo que a gente poderia chegar - o mínimo, na verdade, um método Paulo Freire, por exemplo. Que não... pra mim, o que não tem na escola pública. Uma vez uma pessoa falou para mim que o que a gente tem na escola pública é, sim, o método Paulo Freire. Mas eu não... falei, então você me explica como que está funcionando. Porque eu estudei no **Stela**, e depois eu vim a fazer psicologia, eu entendi o que é o método Paulo Freire, e eu nunca tive contato com esse método dentro da minha escola.

F.

Sim. Sim, é... é, eu sei exatamente o que eu estava falando, assim. Eu como supervisor de estágio de escolar eu vivo isso todo ano, assim, né. É muito engraçado. "Ah, a educação tá ruim por causa do método Paulo Freire". "Ah, é? Tá bom. Vamos ler o Paulo Freire então". Aí lê... "Ah, isso é o Paulo Freire?", "É... é assim a educação que você teve na escola?", "Não.", "Então... alguém... alguém está errado nesse meio campo aí, mas enfim...".

ENTREVISTADA

Exato.

F.

ENTREVISTADA, sem querer te alugar muito mais, mas ainda... fazendo algumas perguntas finais, é... Como, como, como você pensa essa... Como, como que você avalia o que que foi o movimento, assim, né... tanto no seu processo pessoal, assim, né, você que comentou que você ocupou esses espaços, que eram coisas que você gostava bastante, de comunicação e tudo mais, além de... do interesse com as preocupações das causas sociais, enfim, dessa formação... Mas tanto também no grande esquema das coisas, né, agora que a gente já passou... 5 anos... 2015, 16, 17, 18, 19, 20... é, 5 anos... como que você avalia os efeitos do movimento, né? Aquilo que o movimento deixou de de... De efeito?

ENTREVISTADA

À época, eu avalio como sendo muito bom, porque a gente conseguiu meio que afastar um pouco aquele interesse que o governo estava tendo, né, da reorganização e tudo mais. Mas eu sinto que, de certa forma, foi bom só pra época, porque depois, foi... assim, deixou um legado, né? Deixou um legado do que as pessoas deveriam fazer quando o governo tá deixando a desejar. Mas, ao mesmo tempo, se perdeu, né? Eu acredito que os valores, um pouco daquilo que a gente deixou em 2015, se perdeu, porque hoje em dia é difícil você ver pessoas interessadas em querer mudar. E se tem pessoas interessadas em querer mudar, essas pessoas já tão uma universidade. Eu vejo assim, pelo menos, e aí estão tentando trazer esse... como eu posso dizer... esse sentido de insatisfação que as pessoas (não) tem por estar sempre num modo cômodo, sabe? Hoje em dia, por exemplo, é que eu não... como hoje eu estou em outro patamar de minha vida, já terminando a faculdade e tudo mais, já se passou muito tempo, eu não tenho mais contato, assim... dia a dia com pessoas que tinham 16, 17 anos, então não tem como eu dizer muito, mas eu acredito que dificilmente elas tem esse senso que a gente teve em 2015.

F.

Sim. E... Nesse sentido, também. de uma ponderação geral sobre o processo todo, como que foi, assim, voltar pro funcionamento regular da escola, né? Como que foi esse processo de desocupar...? Quer dizer, a gente viu que o poder público tava intransigente no primeiro momento, daí depois caiu o secretário de educação, **Herman**... E aí, depois a política foi suspensa... e, nesse momento, essa vitória, né, como você falou, bastante pontual. Do tipo: o poder público propôs, a gente era contra, bateu o pé, e aí eles

retrocederam. E como que foi esse processo, né, de desocupar então e voltar para o funcionamento normal da escola?

ENTREVISTADA

A gente saiu na época com um misto de... bom, a gente teve êxito, e a outra parte de... como eu posso pôr em palavras pra você? Eu, pelo menos, se for para falar sobre a minha opinião, eu saí com um misto de alegria e tristeza, porque eu sabia que seria temporário, que ia cair, de certa forma, no esquecimento. A gente tinha feito a nossa parte ali no momento, mas que de certa forma, o poder público ia perceber que deu uma esfriada e ia tentar voltar de novo com essa proposta, porque é o que eles sempre fazem, né?

F.: Sim...

ENTREVISTADA

Se tem uma revolta popular do pessoal eles... retrocedem, mas depois eles percebem que as pessoas, à medida que elas se distraíndo, eles voltam com a proposta de novo. Pelo menos é o que eu sempre percebi, assim, de diversas pautas que já teve. Foi... a gente já tava também um pouco cansado da ocupação porque tava desgastando a gente de diversas formas. Teve muita pressão da diretoria de ensino, teve pressão da nova diretora da escola, porque aquele ano, se salvo não me engano, eles tinham mudado a diretora da escola, então a diretora da escola, ela tava... ela tinha chegado àquele ano já com um sangue no olho de querer fazer uma mudança e a gente pegou ela de surpresa logo no primeiro ano dela, naquela escola, a gente já tinha ocupado. E muitos já tavam com esse sentimento de vestibular. Eu mesmo tava no terceiro ano do ensino médio. No meu primeiro e segundo ano eu fiz cursinho na Unesp, e no terceiro ano eu deixei de fazer cursinho na Unesp porque eu tava participando daquela ocupação. Então, assim, eu também já queria... eu pensei, "Poxa, eu fiz a minha parte, acredito que todo mundo fez a parte, né, que tinha que ser feita, mas agora que a gente está sendo obrigado...", porque aí começou pressão de tudo quanto é lado: policial, é... pressão da diretoria de ensino... Então aí a gente desocupou e aí cada um entendeu que tinha feito a parte de cada um e foi para um lado.

F.

Sim, sim. E... nesse sentido, o que você acha que foi mais marcante do processo como um todo, assim?

ENTREVISTADA

Do processo como um todo foi conseguir ocupar. A gente sabia nem o que era ocupar um espaço. Que, como eu tinha falado para você, a gente entra e sai da escola de forma muito mecânica. Mas a gente entrar e passar o dia inteiro numa escola que não é integral... Até praticamente morar lá dentro, ao ponto de fazer comida, dormir, levar colchão, roupa de cama, sabe? Travesseiro, edredom... Isso era uma coisa que eu jamais ia imaginar fazer dentro de uma escola.

F.

Sim.

ENTREVISTADA

O mais marcante para mim foi conseguir ocupar de fato. Porque eu achei, de começo, que a gente não ia conseguir. A partir do momento que a gente conseguiu, eu fiquei... "Uau. A gente conseguiu". Foi

bem... foi bem bacana. Nossa, eu sempre vou contar isso. Até... quando eu for velhinha, porque eu não imaginava, (sabe?)

F.

Sim... é uma experiência incrível, assim. Quanto mais eu estudo, mais eu vejo o quão incrível foi, assim, ela é bem.

ENTREVISTADA

(trecho inaudível)

F.

É, sim, sim... O que eu tinha pensado, **ENTREVISTADA**, pelo menos... eu consegui acho que dá conta de tudo o que eu tinha pensado... eu não sei se tem mais alguma coisa que eu não abordei ou que eu não comentei ou que eu não perguntei, e que você acha que seria importante... destacar ou não deixar passar batido... Tem alguma coisa nesse sentido?

ENTREVISTADA

Olha, que eu me lembre, não... eu acho que a gente sintetizou bastante. Porque foi basicamente isso que a gente conversou, sabe? Eu sempre... é, assim, de toda a minha experiência da ocupação, eu sempre sintetizo os principais polos, que são os mais importantes mesmo, pra quando a gente está numa discussão desse tipo, porque foi verdadeiramente o que aconteceu. Acho que não tem algo que eu estou deixando passar, assim.

F.

Sim. E... e nessa síntese, o que você diria é que é... o apoio da comunidade, né, o quanto que o movimento partiu dos estudantes, mas contou com o apoio de fora... e... o quanto isso acabou sendo bastante importante, mas bastante pontual também... seria nesse sentido que você diz de síntese?

ENTREVISTADA

É, é... por exemplo, é tanto da parte da comunidade quanto da parte de outras faculdades, quanto da parte da discriminação que a gente teve que mostrar para a população, tentar tirar a venda do olho deles e... mostrar verdadeiramente o que estava acontecendo ali na época, sabe? Então assim, ocupação, é... as atividades dentro da escola... é a gente desmentir os boatos de uso de droga... tudo, sabe. Eu acho que eu realmente não estou deixando passar nada, porque foi o que eu vivi, entende?

F.

Sim.

[Trecho final suprimido, inicia-se um conteúdo de conversa informal e a entrevista é encerrada logo após]

Apêndice II – Transcrição das entrevistas de estudantes chilenos

Abaixo estão as referências de onde foram extraídos os trechos de falas, bem como as respectivas declarações, dos estudantes secundaristas chilenos que participaram no movimento de ocupação de escolas em 2006. Os textos não estão em nenhuma ordem particular.

Texto:

GARCÍA-HUIDOBRO, J.E.S. ¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006? De la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria. Ponencia en Seminario sobre Docentes y Estudiantes de Educación Secundaria, organizado por Fundación Santillana. Buenos Aires, mayo 2007.

Trechos:

“Este es un primer paso para lograr un movimiento estudiantil más organizado, comprometido y que también pueda proponer cambios, alejándose de la pasividad que ha caracterizado por tantos años a los jóvenes” (p.4).

“Antes de ser privados, somos todos estudiantes. Nos parece que ha llegado el tiempo de movilizarse en conjunto para cambiar, definitivamente, la estructura educacional del país y deseamos modificaciones a la LOCE, ley que no nos satisface a cabalidad” (p.4).

Conversaciones sobre la Movilización de los Estudiantes Secundarios (2006)

“...hemos ganado bastante... se cuenta la conformación de una asamblea nacional bastante amplia... Creemos que hemos ganado en los temas reivindicativos económicos que habíamos planteado al gobierno... Sin embargo, aún nos queda por avanzar, nos queda la transformación de los temas estructurales, por los que seguiremos luchando de otra manera” (p.5) dirigente Juan Carlos Herrera

“Pensamos que es imprescindible que la voz de los estudiantes secundarios se haga escuchar a través de nosotros mismos y no a través de intermediarios ajenos al movimiento de los secundarios. Queremos que los demás escuchen en vivo y en directo lo que pensamos. Esta es la principal razón del por qué participamos en el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación” (p.5). Entrevista a la dirigente María Huerta.

“Nuestro gran logro es que las [demandas las] pusimos en el debate público. Lo valioso e importante de lo que hemos hecho es que nuestra generación, a raíz de ese descontento y la constante lucha de demandas históricas, ha hecho historia. Somos los bien llamados ‘hijos de la democracia’, sin miedo a decir lo que pensamos, sin represión, ni callados por nadie” (p.5). Jofré Leal, Pablo

“La Asamblea está por propuestas en conjunto, sin mirar de donde vengo y cuánto tengo. Lo que queremos es que ricos y pobres o vulnerables tengan igualdad frente a la educación. Los jóvenes están cansados de constatar que rindieron una mala PSU en comparación con el resultado obtenido por un joven de colegio particular. Están cansados de cargar ese sentimiento de ‘por qué a mi el Gobierno no me dio la educación que merecía o la que yo quería’. Es hora que se comprenda que nosotros estamos luchando por un derecho a la educación y no por un privilegio” (p.5-6) María Huerta

“Yo creo en el libre albedrío de que uno se puede educar donde a uno le plazca. Pero, la educación no puede estar al servicio de una economía neoliberal ... nosotros comprendemos como neoliberalismo en la educación el hecho de que cualquier persona pueda abrir una institución educacional, pueda enseñar lo que quiera, cobrar lo que quiera y hacer lo que quiera de las personas que estudian ahí... Es cuestión de mirar alrededor y constatar que el sistema económico neoliberal que nos rige permite sólo a los que tienen dinero acceder a una educación de mejor calidad, a colegios mejores equipados, en fin. Ahí se ve el neoliberalismo que considera a la educación como una empresa más. Yo creo que cuando los sostenedores cumplen con su rol y se apegan a la malla curricular y le exigen al alumnado, no está mal. Pero está mal cuando un sostenedor hace de un Liceo una empresa para obtener beneficios económicos, cobra dinero y no enseña ni entrega educación de calidad” (p. 7). Maria Huerta

Asocian la ideología neoliberal con la libertad de empresa en educación y consideran la educación como un servicio que no debería buscar beneficios económicos: “El tema de la libertad de enseñanza versus el derecho a la educación, que es un tema fundamental a lo menos para nosotros los secundarios”. Aprueban la posibilidad de “tener la facultad de elegir entre muchas modalidades de educación de calidad” pero se oponen a una “libertad de enseñanza que abra las puertas al lucro, como la interpretan algunos personajes”(Huerta, 2006).

“el problema radicaría en que muchos de los establecimientos municipales no tienen los recursos necesarios para implementar un servicio educacional de calidad (...) pues tienen serios problemas económicos y/o sus municipios son muy pequeños. Esto genera una inmensa desigualdad, pues las comunas con más recursos ofrecen una educación de mayor calidad, mientras que las comunas más pobres mantienen serias deficiencias (...) lo que se refleja en pobres resultados académicos en las mediciones nacionales (SIMCE – PSU), reproduciendo y agudizando un esquema social desfavorable para los más desposeídos” (p.7).

Estudiantes Secundarios de la Región Metropolitana (2005)

"La reforma educacional y el sistema municipalizado no es satisfactorio, hay discriminación, exclusión, centralización y falta de recursos. No vamos a estar tranquilos hasta que haya un cambio constitucional en este sentido" (p.8).

Sebastián Vilches

“En primer lugar, existe una evidente sobrecarga horaria de los ramos considerados como los más importantes (lenguaje, matemática, historia, etc.), lo que se traduce en un agotamiento general por parte del alumnado, dificultando seriamente el logro de un aprendizaje de calidad, pues resulta imposible mantener la concentración y motivación en esas condiciones” (p.8). Estudiantes Secundarios de la Región Metropolitana (2005)

"La Jornada Escolar Completa (JEC) no cumple con los objetivos, ha tenido más de 10 cambios y cada uno peor que el anterior. La estructura era para que los estudiantes no salieran a delinquir, ni tomar ni usar drogas y que ocuparan ese tiempo mejor. Pero lo único que hace la jornada es recargar el horario de los alumnos y profesores y que el rendimiento baje. Es una explotación mental. Cómo pueden resistir tantas horas, luego irse al pre universitario o a trabajar después. Es obvio que puede ser útil para el futuro, pero no la forma de impartir la enseñanza" (p. 8). Sebastián Vilches

Texto:

QUINTERO, M. M. Que la educación retorne al Estado Entrevista al Vocero de ACES César Valenzuela. **Juventud Rebelde de Cuba**. 13-06-2006

Trechos:

—¿Cuál es esa nueva etapa de lucha?

—En un primer ciclo habíamos convocado a movilizaciones, y en el segundo a paros indefinidos y tomas de colegios. La etapa que se inicia ahora es de información, para tratar de generar un proyecto de ley que cambie la estructura de la educación chilena.

—¿Cómo la cambiarían?

—En Chile no existe el concepto de Estado-docente. No es el Estado el que brinda la educación; esta se encuentra a cargo de los gobiernos locales que aquí se llaman municipalidades...

—¿Tiene eso relación con la Ley Orgánica Constitucional impuesta durante el régimen de Pinochet, que ustedes han protestado?

—Exactamente. Esa es la última ley que dicta Pinochet. Y estipula, entre otras cosas, que cualquier persona puede abrir y cerrar establecimientos educacionales sin tener conocimientos pedagógicos, de modo que nosotros pasamos a ser un simple número económico, más que involucrarse el Estado en la calidad de la educación. El Estado solamente brinda el dinero —muy escaso, por demás— por cada educando en clase.

—¿Qué ha significado para ustedes estar tres semanas ocupando los planteles, en la calle, enfrentando a los uniformados?

—Sin dudas, este tiempo durmiendo en malas condiciones, comiendo mal, ha generado un agotamiento. Pero sabemos que esto no lo podemos dejar por agotamiento. Iniciamos otra fase.

—¿Cómo valoran los anuncios formulados por la presidenta Michelle Bachelet a tenor de sus exigencias?

—Bien. Creo que la Presidenta ha abierto nuevos caminos para los estudiantes. Pero aún falta, y eso es lo que estamos reclamando.

—¿Dónde estarían esos «nuevos caminos»?

—Tú sabes que de todas maneras el gobierno, por sí solo, no tiene la facultad de cambiar ciertas leyes, por ejemplo. Eso lo tiene que hacer el Parlamento. Y los legisladores han hecho un compromiso con nosotros de crear, juntos, un proyecto de ley que pueda ser aprobado.

—¿Qué diría esa legislación?

—Nosotros queremos que la educación retorne al Estado, directamente al Estado.

—¿Qué demandas respondidas hay después de este período de movilizaciones?

—Vamos a tener un pase escolar para el transporte que nos reduce el dinero que hay que pagar, todos los días de la semana y las 24 horas del día. Para el 80 por ciento de los más pobres, será gratuita la prueba de selección universitaria, es decir, la prueba para postular a la universidad.

—Cuando uno mira a Chile, observa una gran beligerancia de ustedes, los más jóvenes. ¿A qué atribuyes esta combatividad juvenil?

—¿Sabes lo que pasa? A raíz de esa horrible dictadura que tuvimos, muchos de las generaciones anteriores, cayeron. Surgió la generación del «no estoy ni ahí», del conformismo... Pero nosotros somos hijos de la democracia, nacimos en democracia, y es por eso que vamos a seguir peleando por lo que consideramos justo.

Texto:

CHAUVIN, I. D. El baile de los que sobran. Los estudiantes secundarios chilenos y la posibilidad del desacuerdo. **Visualidades**, Goiânia v.12 n.1 p. 00-00, jan-jun, 2014.

Link: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/33692>

Trechos:

“No estaba ni ahí, pero volví” - Consigna en el Fotolog “Tómame un liceo”

Como plantea Juan Ortega Fuentes, los estudiantes dieron “lecciones de cívica con uniforme” porque lograron “romper con el cerco mediático hacia los temas sociales y deslegitimar un modelo informativo que los ridiculiza” (p. 16).

Las declaraciones de los estudiantes hablan, sin embargo, de otras diferencias: “No estamos pidiendo más recursos, se está proponiendo la voluntad de construir una mejor educación al servicio del pueblo chileno”, declaró uno de los voceros apuntando su mirada hacia la LOCE (“Cronología de la revolución pingüina”, Blog El beat del tambor).

Texto:

FERRETTI, P. & MASSARDO, J. El mayo de los estudiantes secundarios. Un movimiento social emergente que pone en evidencia los rasgos sociales y culturales del modelo neoliberal en Chile. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa**. 2006

Trechos:

“Por el desprestigio que nos estaba trayendo la marcha, el poco control que podemos tener de eso. Entendemos que la toma es la única medida para controlar totalmente lo que está pasando”, indica Cesar Valenzuela, otro de los voceros de los estudiantes. La idea es ahora realizar “actos culturales que se enmarquen dentro de jornadas reflexivas”, señala Karina Delfino, también dirigente estudiantil, proponiendo “que los establecimientos abran sus puertas para hacer foros y debates sobre los temas que preocupan a los jóvenes” (p. 3).

Luego de la jornada del 30 de mayo las conversaciones se reabren. La posición inicial del ministerio de Educación que buscaba “dialogar sólo con los estudiantes que no estuviesen en “paros” o “tomas”, era abandonada, y la presidenta manifestaba que este cambio no representaba “ninguna contradicción” del Ejecutivo, al mismo tiempo que el vocero de gobierno, Ricardo Lagos –hijo del ex-presidente de la

República del mismo nombre–, señalaba que esperaba que “comenzara un diálogo constructivo, de muy buena fe” con los estudiantes.¹³ Sin embargo, como podía esperarse, el diálogo se fue empantanando, y al no encontrar una salida por esta vía, los estudiantes llamaron a un paro social de carácter nacional para el lunes 5 de junio. “No estamos conformes con la respuesta del gobierno –dijo Juan Carlos Herrera, otro de los voceros estudiantiles–, no obtuvimos propuestas por parte del ministro de Educación, esperamos que el viernes sí se den soluciones porque hay un ultimátum y de no ser así la movilización nacional del día lunes sigue en pie y la convocatoria a todo el pueblo chileno a manifestarse” (p. 5).

Texto:

GONZÁLEZ, J. CORNEJO, R. SÁNCHEZ, CALDICHOURY, J.P. Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. **Observatorio Chileno de Políticas Educativas** – Universidad de Chile. 2008

Trechos:

Por otra parte, el movimiento de estudiantes secundarios subvierte el esquema liberal torno a la participación de los sujetos como individuos en los formatos de la democracia electoral, instalándose como sujeto colectivo desde una identidad popular, interviniendo desde ahí en el espacio político. Sobre esto un estudiante planteó: “La ciudadanía te pone en un nivel de par con el otro... nosotros “no estamos ni ahí” con usar el término de ciudadano. Nosotros somos pobres.” (p. 43)

Además, extensos sectores estudiantiles movilizados lograron articular, en su discurso y en su práctica, una crítica radical al “modo de vida” hegemónico en la sociedad neoliberal chilena, que ellos asocian al individualismo, el consumismo, la competencia, el comportamiento acomodaticio y la falta de conciencia social y disposición a movilizarse. Como señaló un vocero nacional en entrevista exclusiva, “nuestra crítica no es contra la exclusión. Es contra los modos de relaciones humanas que existen y esa relación humana no permite un desarrollo del ser humano. Hay una limitante entre los parámetros para desarrollar tu vida y cuáles son los idearios para desarrollarlos: Nuestros padres trabajan para vivir y viven para poder trabajar y nos crían pa lo mismo...” La construcción de estos niveles de conciencia y crítica al “modo de vida neoliberal” es uno de los elementos más llamativos de este movimiento (p. 43).

C) Unión entre sectores sociales fragmentados: Otro elemento innovador del movimiento corresponde a la irrupción de amplios sectores de la juventud marginal urbana. Este sector, tradicionalmente excluido de la participación política contingente logró articularse y eventualmente conducir a jóvenes de las clases “medias”, con mayores perspectivas de integración social, pertenecientes a los llamados liceos “emblemáticos” de la capital y algunos establecimientos privados. Este elemento contribuyó a la masividad del movimiento e incorporó algunas temáticas que inicialmente no estaban instaladas con suficiente potencia. A pesar de esta tradicional fragmentación, la movilización logró establecer una alianza política entre ambos sectores, relación inédita en el Chile posdictadura y, de alta peligrosidad para la estabilidad de la sociedad dual neoliberal. La tensión tradicional entre sectores de clase altamente bombardeados por la ideología del arribismo y/o la exclusión no dejó de existir, manteniéndose dificultades y desconfianzas dentro del movimiento. “Ellos (César Valenzuela, Karina Delfino) tienen la carrera corrida, seguro que en un tiempo más van a aparecer de candidatos a diputados...¿se imaginan?; un diputado opresor más!” (Estudiante del Colegio Carolina Llona). Sin embargo la potencia que tuvo la configuración de un nosotros alrededor de las demandas de igualdad y calidad educativa fue un paso importante que logró que el movimiento, poco a poco, fuera tomando una identidad de clase, que logró una alta identificación de la ciudadanía, sobre todo de los sectores más excluidos

Texto:

The Clinic Online. "A mí me agrada mucho que Lavín sea ministro de Educación". 2011

Trechos:

Cinco años después de la movilización que obligó a derogar la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), Julio Isamit estudia derecho en la Universidad Católica. Habla apurado. Dice que tiene que hacer muchas cosas y quiere hacerlas todas. En su discurso sigue presente la calidad de la educación y aún tiene una relación estrecha con algunos de sus antiguos compañeros de revolución. Excepto con María Jesús Sanhueza: "desgraciadamente la última vez que vi a la Jechu fue en el colegio. Después de eso, solo la he visto por la prensa".

-¿Cuándo te diste cuenta que algo funcionaba mal en la educación?

-En el colegio. Cuando estaba en el Instituto Nacional me tocó ver a alumnos que venían de todas las comunas, de realidades muy distintas. Me di cuenta de que yo tenía la suerte de estar en un buen liceo pero esa no era la suerte que tenía la gran mayoría de los jóvenes que estudiábamos en colegios públicos. Eso me abrió mucho los ojos de la mala calidad educacional que tenemos.

-¿Qué fue para ti la Revolución pingüina?

-En lo personal, me marcó la motivación. Hizo que yo me preocupara por mejorar la calidad de la educación.

-Si estuvieras de nuevo en el 2006. ¿Volverías a hacer lo mismo?

-Putá, es muy difícil. Volveríamos a hacer el mismo movimiento, aunque hay 2 o 3 cosas que haríamos distintas. En lo personal, habría preparado mucho mejor la PSU. A nivel público, con la experiencia de hoy día habríamos hecho un movimiento más respetuoso y efectivo. Nosotros tuvimos éxito en denunciar el problema, pero no se lograron medidas más concretas. Una de las dificultades que tuvimos fue que cada dirigente tenía distintas soluciones. Queríamos llegar a lo mismo, que era trabajar por la educación de calidad para los más pobres. Ahora, en los medios para llegar a eso discrepamos radicalmente.

-¿Cómo consideras que los trató Bachelet?

-Mira, el gobierno de Bachelet dio muchas señales equívocas. Yo me acuerdo que hubo una protesta en que parece que se les pasó un poco la mano y Bachelet reaccionó destituyendo al comandante de carabineros que estaba a cargo. Hay que distinguir también entre quienes están ejerciendo su derecho legal a protestar y los que son delincuentes. A esos hay que tratarlos como lo que son.

-La nueva ley de educación que se debatió en una comisión de educación elefantiásica ¿Te dejó conforme?

-Es que la propuesta de ley se rechazó casi entera. Sin prejuicio de que hay una foto en que se agarraron todos de la mano aprobando la ley, esa misma ley recibió la semana siguiente 100 indicaciones distintas. A mí los acuerdos en educación no me llaman mucho la atención. Yo prefiero mucho más un liderazgo. En el último año no he visto ninguna foto con todos los políticos tomándose de la mano, pero si he visto leyes aprobadas.

-¿Qué bases dejó para poder trabajar en el futuro?

-Dejó dos cosas positivas. Rescato el hecho de que hasta hoy existan jóvenes trabajando por la calidad de la educación. Segundo, rescato el que hayamos sido propositivos.

Las revoluciones estudiantiles de hoy

-¿Cómo ves al movimiento estudiantil actual?

-Tienes dos partes. Están los secundarios que planean irse a paro. Yo nunca apoyé los destrozos en los colegios. Los que estudiamos en los colegios públicos sabemos lo que cuesta renovar esa infraestructura. Ahora en el Barros Borgoño tienen pérdidas millonarias. En cambio, nosotros el Instituto Nacional lo dejamos mejor que como estaba. El movimiento universitario está bien encaminado al exigir un cambio en la educación superior, pero debería exigir más para los más pobres. Todos se llenan la boca con los más pobres, pero la verdad es que no hay vías de solución para ello. Los más pobres están hoy día en las universidades privadas.

-¿Siguen siendo los paros una medida efectiva de presión?

-La verdad es que no. Los paros y tomas son buenos para difundir problemas, pero no para encontrar soluciones. Yo creo que más que los paros de la Confech, lo que se tiene que hacer ahora es conversar en una mesa de diálogo. Con los paros veo dos opciones: que se radicalicen en extremo y se tomen todas las universidades o que esto pase sin pena ni gloria. Ninguna de esas opciones me gusta. Lo mejor es que el tema se hable.

Un ministro Top Ten

-¿Qué piensas del ministro Joaquín Lavín?

-A mí me agrada mucho que Lavín sea ministro de educación. Es un Top Ten de la política chilena en el Ministerio de Educación. Sin desmerecer a otras personas, ya estábamos acostumbrados a que se pueda poner a cualquiera de ministro de Educación, sin que nadie alegue. Que hayan puesto a Lavín como ministro de Educación es algo que la ciudadanía ha valorado.

-¿Esta bien que lo hayan increpado como pasó en el centro cultural Gabriela Mistral?

-No. En eso yo soy muy duro. Nada justifica la agresión a ninguna persona ni mucho menos a una autoridad del estado. Eso habla muy mal de las peticiones de estos jóvenes. Me parece cobarde que le peguen al ministro. Nadie de mediano criterio puede apoyar algo así. Nadie cree que fue algo bueno. Eso no demuestra que quieran trabajar por causa nobles.

En cambio nosotros nunca tuvimos la actitud cobarde de agredir a un ministro. Nunca necesitamos pegarle a un ministro o tirarle agua a una ministra para que nos pescara.

-¿Algún día se va a poder mejorar la calidad de la educación y entregarle más oportunidades a los más pobres?

-Me parece que sí. El problema de la educación es que hay muchas cosas que cambiar y se deberían hacer todas de una sola vez. Ese es el problema estructural que existe. Están bien las medidas que se han hecho de incentivar a los docentes de calidad, pero se necesita reformar el estatuto docente. Yo cuando chico era mucho más autoflagelante y creía que la educación era pésima y la verdad es que la educación superior chilena es bastante buena. A nivel sudamericano las universidades chilenas son excelentes. Para

los países vecinos, la Universidad Católica de Chile es como Harvard. Lo que pasa es que el nivel escolar es el mediocre. Por eso hay mucha deserción.

Texto:

PEÑA Y LILLO, M. “Por lo menos nos dieron las ganas de luchar”. **Nomadías**. Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. 2009.

Trechos:

“No es necesario salir a la calle para darse cuenta de que en un lugar viven las personas sin plata y en otro, las personas con plata; que los que no tienen plata deben tomar una micro, y los otros pueden andar en auto, es una cuestión cotidiana.”

(María Jesús Sanhueza, vocera Asamblea de Estudiantes Secundarios 2006)

“Lo que querían los estudiantes es un cambio del modelo educativo, que va más allá de la Loce, de la Jornada Escolar Completa, de la PSU o de la tarifa escolar. El cambio del modelo educativo lleva a toda una voluntad y un cambio de miles de factores, no tan solo la culpa que puede tener el profesor, el alumno o la infraestructura de mi colegio, parte de la voluntad de los gobernantes y los parlamentarios para cambiar, primero la Loce, cambiar la forma en que se ve la educación en Chile.”

(Fernanda Gajardo, vocera zonal norte Asamblea de Estudiantes Secundarios 2006)

“Lo que me llamó la atención al relacionarme con estudiantes de sectores más vulnerable es esa angustia que tienen, esa angustia de que ellos saben que venir al colegio es un cacho, sienten que no son tratados dignamente, que no tienen comedores donde comer y saben que los están engañando. Ellos no quieren ser otra generación que salga las calles a patear piedras como son las pasadas. Tenían esa angustia, pero también por otro lado tenían miedo, tenían mucho miedo a la represión, a qué les iba a pasar si se tomaban el colegio, qué iba a pasar si salían a la calle.”

(Felipe Rivera, alumno del Instituto Nacional en 2006)

“Vivíamos en un buen barrio donde estas cosas casi no se hablan y me tuve que cambiar de casa a Recoleta y llegué al Paula Jaraquemada que es un liceo supermal mirado, tiene muy bajo nivel académico, con suerte entran unas cinco niñas a las universidades públicas cada año. Cuando yo llegué, quedé impresionada por el comportamiento de las niñas, por los recursos pedagógicos que tenían, por los profesores como eran, no porque fueran malos, sino porque se trabaja distinto y porque la cercanía al profesor, al alumno, es distinta.”

(Fernanda Gajardo, vocera zonal norte Asamblea de Estudiantes Secundarios 2006)

“Partimos porque creíamos que no era posible que nosotros fuéramos estudiantes y no estuviéramos haciendo nada por cosas que tal vez a nosotros todo no nos tocaba, pero no significaba que el que estaba al lado tuyo que podía estar en las mismas que tú no se merecía una mejor educación, una mejor calidad. Entonces, esa vez llamamos a asamblea en el patio y yo partí en la tarde al “Aplik” (Liceo de Aplicación) a inscribirnos en la lista a ver cómo se estaban moviendo las cosas.”

(Marianne Von Bernhardt, dirigente del colegio Altamira de Peñalolén en 2006)

“En esa reunión que hubo en el patio nos dimos cuenta de que realmente, bueno de partida no sabíamos, esa fue la instancia para darnos cuenta de que teníamos que hacer algo, y ahí todos coincidíamos en eso, todos coincidíamos en que no podíamos quedarnos como si nada, en el fondo nació de todos nosotros, nosotros fuimos los que dijimos, ya, vamos a apoyar.”

(Simón Arriagada, estudiante colegio Altamira de Peñalolén en 2006)

“Para la primera marcha eran muy pocos los que sabían lo que se estaba haciendo, eran muy pocos. Pero yo siempre he sido de la idea de que un estudiante no tiene para qué saberse la LOCE, si entra a su sala y sabe que lo están engañando, o toma un libro del Ministerio de Educación y sabe que no sirve, o entra a su cocina a comer, a pedir sus raciones, y se da cuenta que son malas. No tiene para qué leerse lo que inventaron por Jornada Escolar Completa para saber que con esa cantidad de horas de clases se cansa. Entonces a eso íbamos nosotros, de esa forma entramos a todas las cosas, al comprender los temas rápido se podía actuar de una manera más directa.”

(Maximiliano Mellado, dirigente liceo Manuel Barros Borgoño en 2006)

“Para lograr hacer algún daño teníamos que generar una masividad, y esa masividad la generamos a través de las necesidades básicas que son de todos, obviamente, no todos no tienen plata para comer, pero el sistema educacional actual no nos favorecía, todos teníamos problemas en los colegios, la infraestructura, teníamos problemas en la calidad de la alimentación que nos daban, teníamos distintos problemas que hacen que generemos una idea en común y que se genere un discurso respecto a ese tema, que sobrepasa el linaje político.”

(Javier Ossandón, dirigente del Liceo de Aplicación en 2006)

“Si yo les digo a los cabros que vamos a parar por la LOCE, no pasa nada, hay que combinar eso, la publicidad es parte de nuestra vida, tú les decías vamos a salir por el decreto 524, nada, pero si tú les decías el pase escolar, la micro... El que subiera los 10 pesos de la micro, moviliza a todos, ahora hacen esos cambios en diciembre para no generar problemas. Había que aprovechar ese impulso para tirar el resto de los temas.”

(César Valenzuela, vocero Asamblea de Estudiantes Secundarios en 2006)

“Nos cuestionamos hartos en plantear los temas, porque eran temas fuertes y fue como de repente darse cuenta lo que querías plantear, por lo que querías protestar, que era la Loce, que era la JEC, que era la municipalización, y que eran cosas que efectivamente estaban ligando al sistema educacional chileno en una crisis y ver que se podía tocar, y que se podía tocar directamente y de que, comillas, estábamos haciendo algo grande también es algo que te enciende mucho, porque te das cuenta de la importancia que está teniendo.”

(Víctor Órdenes, dirigente Instituto Nacional en 2006)

“Para mí no existía colegio particular o colegio subvencionado o colegio municipal, éramos estudiantes. Daba lo mismo si vivías en La Cisterna y otro vivía en El Arrayán, daba lo mismo, daba lo mismo quiénes eran tus papás o quiénes dejaron de ser, en qué colegio o cuánta plata, era un tema mucho más de fondo de si eras privado o eras particular o subvencionado.”

(Marianne von Bernhardt, dirigente del colegio Altamira de Peñalolén) Organización

“Yo creo que el gran problema fue que nosotros nunca tuvimos claro hasta dónde íbamos a llegar. Cuando tú te sientas a una mesa de negociación, tienes que tener claro cuál es el 100%, pero tienes que

transar, entonces, hay que tener claro hasta dónde vamos a transar... Nunca lo tuvimos claro, o por lo menos que yo me acuerde no lo tuvimos claro. A lo mejor ciertas personas sí lo tenían claro, pero como movimiento en general, no. Yo creo que eso fue un grave problema.”

(Karina Delfino, vocera de la Asamblea de Estudiantes Secundarios en 2006)

“La gente de izquierda cree que el movimiento estudiantil tenía que apelar a la sociedad, los gremialistas que sólo debía hacerlo en el ámbito secundario, pero esas articulaciones siempre tienen que tener el respaldo de las bases, si al fin y al cabo fuera una asamblea de dirigentes el apoyo no hubiera sido tan masivo.”

(María Jesús Sanhueza, vocera Asamblea de Estudiantes Secundarios 2006)

“(En cuanto a influencias políticas en la Asamblea) estaba la Concertación y la izquierda. Germán (Westhoff, dirigente del Instituto Nacional) era la única persona militante de un partido de derecha. La Concertación era minoritaria, y la izquierda mayoritaria, pero obviamente, como en el resto del país, se divide en distintos actores, la Jota, los otros grupos, independientes...”

(María Jesús Sanhueza, vocera Asamblea de Estudiantes Secundarios 2006)

“En general el movimiento secundario, al menos mi impresión, siempre ha estado ligado a la izquierda, y ese era el mensaje que también querían entregar siempre. De hecho cuando yo entré fue muy difícil. Cuando nosotros llegamos fue como centro de alumnos nuevo, el centro de alumnos anterior había estado un par de veces ya, manejaba el cuento y se habían entramado algunas relaciones personales, afectivas, de amigos, y fue complicado, porque el mensaje que entregaban los más antiguos, la María Huerta, César (Valenzuela) y la Karina (Delfino) era un poco, oye, esto es de izquierda, esto es nuestro trabajo, y nosotros llegábamos un poco a revisar el cuento.”

(Germán Westhoff, presidente del Centro de Alumnos del Instituto Nacional en 2006)

“Al principio la mayor actividad fue informar hacia fuera. Mi responsabilidad era informar a los demás, incitar a que se movilizaran. Y así, hacer una base de datos con los datos de toda las personas que estaban participando, su cargo, su mail, teléfonos, para que pudiéramos organizarnos bien, hacer reuniones, nos reunimos varias veces de repente los privados de Peñalolén, nos reuníamos, o también todos los colegios de Peñalolén, después se hizo una división por zonas, entonces como zonal oriente, nos reuníamos con gente de la zona, iba gente a la asamblea, entonces, en el fondo, todo lo que se recogía de la asamblea me lo mandaban a mí, me lo hacían llegar y yo se lo pasaba a todas las personas, se los hacía llegar para que se lo hicieran llegar a los demás colegios.”

(Simón Arriagada, estudiante colegio Altamira de Peñalolén en 2006)

“Cuando tú firmas un papel pidiendo autorización para una marcha a la Intendencia, ellos te hacen firmar un documento que dice que tú aseguras que no hay violencia en las calles, o sea, que aseguras la tranquilidad, y eso tú nunca lo vas a poder asegurar. No se podían hacer las marchas, por ejemplo, acá el liceo Manuel Barros Borgoño (en Santiago Sur) en las mañanas tú salías y no alcanzabas a llegar ni siquiera a la Plaza Almagro, porque te dispersaban inmediatamente para no llegar a la Alameda. Entonces, ahí empezó a surgir la idea de qué podemos hacer, tomémonos los colegios.”

(Maximiliano Mellado, dirigente liceo Manuel Barros Borgoño en 2006)

“Hubo un periodo en que acá llegaban al Instituto y al Liceo de Aplicación oleadas de, no sé, 800 personas, 200 personas, 300 personas al día que venían a protestar, a mostrar el apoyo, pero venían a

dejar la cagá, y era ese el discurso, y venían claramente a eso. Llamaba la atención dentro de los grupos de exaltados muchos no tenían fundamentos. Nosotros hablábamos con nuestros compañeros, les decíamos que se sumaran a la asamblea, se fueron sumando mucho”

(Víctor Órdenes, dirigente Instituto Nacional en 2006)

“Al principio cuando salíamos a las marchas y quedaba la embarrada, como mil detenidos, los carabineros, a mí en la calle me decían que los estudiantes estaban puro leseando, me decían, anda al colegio o déjense de hacer destrozos. Entonces, los medios de comunicación mostraban los destrozos, la gente veía vandalismo. Nos empezamos a tomar los colegios y empezaron a privilegiar la entrevista a los mismos estudiantes, los objetivos que nosotros nos estábamos planteando, las consignas que tenían las tomas, y la percepción de la gente también cambió. A mí ya no me decían anda al colegio, sino que sigan, ojalá que lo consigan, puras cosas así, entonces, cambió tanto en medios de comunicación como lo que pensaba la gente, porque ahí quedó todo más claro.”

(Karina Delfino, vocera de la Asamblea de Estudiantes Secundarios en 2006)

“Trabajamos en mejorar nuestra imagen, porque duele que a uno lo traten como que anda con capucha y esas cosas, porque yo, por ejemplo, nunca le he tirado una piedra a un carabiniere y duele que nos traten así.”

(Felipe Rivera, alumno del Instituto Nacional en 2006)

“Los estudiantes tenían conciencia de que si hacían destrozos lo que iba a primar era eso. La idea de la toma de los colegios era que no primara el destrozo, sino que los objetivos por los que nosotros estábamos en la toma. Pero tomaron conciencia, y en ese sentido los dirigentes fueron muy importantes, no estoy hablando de presidentes de centros de alumnos, sino que dirigentes como tal, los que llevaban la toma. El hecho de que cuando los colegios se entregaron no tuvieran ningún destrozo adentro, fue importante para nosotros, uno, porque ganamos respeto y dos, porque cada uno lo supo conservar. Ese respeto se hizo parte de ese movimiento, cada uno quiso cuidarlo, y lo cuidamos bien.”

(Karina Delfino, vocera de la Asamblea de Estudiantes Secundarios en 2006)

“Cuando vimos que los estudiantes en el centro se estaban moviendo dijimos ya, averigüemos, saquemos la Loce por internet, hablemos, juntémonos con la gente del Instituto Nacional o de otro colegio que nos explique. Eso ayudó mucho para que colegios como el mío que no tenían idea de nada, porque tampoco hay algo dirigencial, no teníamos un centro de alumnos conformados como el Caín (Centro de Alumnos del Instituto Nacional), tampoco hay colectivos que den a conocer esas inquietudes. Pero de esa manera pudimos, y fue la única manera de entender lo que estaba pasando, y tratar de explicarlo. Yo tenía que digerirlo primero y tratar de ponerlo en otras palabras para que las niñas lo entendieran, porque las niñas no te entienden lo que es la libertad de enseñanza, no te entienden lo que es la Loce en sí y qué problemas puede llevar que cualquier sostenedor pueda abrir un colegio. El problema que ven las niñas es su sala, su baño, su patio, lo que les afecta directamente.”

(Fernanda Gajardo, vocera zonal norte Asamblea de Estudiantes Secundarios 2006)

“El tema de fondo no eran las demandas económicas, el tema de fondo era la Loce y era la calidad de la Educación, la igualdad de la educación, eso era por lo que se estaba luchando. Pero en cuando a la información, al principio fue bien lenta, como que nadie sabía desde antes o muy pocas personas estaban enteradas de lo que estaba pasando, y de ahí con la llegada del paro se dieron todas las instancias para informarse, y mucha gente se enteró y a algunos les interesó.”

(Simón Arriagada, estudiante colegio Altamira de Peñalolén en 2006)

“Nuestro llamado fue a la sociedad en general y no a grupos políticos, no fue al Partido Comunista, ni al Partido Humanista, sino que ellos nos apoyaron a nosotros como movimientos sociales que tienen hijos estudiando o gente que participa de esta educación y que se pudiera manifestar en contra de ella y pudieran manifestar su opinión.”

(Karina Delfino, vocera de la Asamblea de Estudiantes Secundarios en 2006)

“Yo empecé a conocer el movimiento a través de la tele, de esos famosillos llamados voceros y de lo que hablaban. Después empezaron a irse los colegios a toma y ahí ya me picó el bichito a mí, el bichito de hacer cosas, de empezar a estudiar y a moverme.”

(Eduardo Álvarez, dirigente Liceo Industrial Particular Cerrillos en 2006)

“Si no hubiesen existido, si los medios de comunicación nunca nos hubiesen tomado en cuenta, nosotros no podíamos haber manifestado todo lo que manifestamos a la sociedad.”

(Karina Delfino, vocera de la Asamblea de Estudiantes Secundarios en 2006)

“La prensa fue nuestro aliado, tú puedes hacer mucho trabajo, pero si nadie lo ve... Si tú estás haciendo cosas, tienes 20 colegios tomados, pero si nadie sabe no pasa nada. Pero si sale en la prensa los 20 los puedes multiplicar por no sé cuánto, porque los otros cabros van viendo, se van dando cuenta de lo que va pasando, se va a ver la efervescencia. Para eso sirve la prensa, para citar reuniones, se trata de ocupar los medios. A veces nosotros citábamos conferencias para puro dar jugo y entremedio de la conferencia decías ‘mañana hay asamblea nacional aquí’ y como entremedio salía, en el fondo no decías nada en la conferencia, pero era para citar asamblea.”

(Maximiliano Mellado, dirigente liceo Manuel Barros Borgoño en 2006)

“Toda la efervescencia social que había, todo el auge que tuvo en la prensa, que también es un factor importantísimo, y también a esto se suma un factor en que la prensa, por verse agredida, sus camarógrafos que fueron agredidos por Carabineros, le dio un enfoque de tal manera que toda la sociedad repudió el proceder policial, incluso llegaron cartas internacionales brindando apoyo al movimiento, repudiando los actos y quizás llamando la atención de cierta manera al gobierno.”

(Víctor Órdenes, dirigente Instituto Nacional en 2006)

“(La amplia llegada que generaron los estudiantes ante la opinión pública) no fue conscientes, obviamente buscábamos de difundir la idea, pero no buscábamos el hecho de caerle bien a la gente, no nos interesaba, porque tampoco era nuestra planificación hacerlo. Había una conciencia sí de que la cuestión estaba mala, y eso lo que te genera es que también hay una conciencia de querer cambiar esa cuestión que está mal.”

(Javier Ossandón, dirigente del Liceo de Aplicación en 2006)

“Por supuesto, el hacer conciencia fue gracias a los medios, porque nosotros podíamos hacer conciencia en la calle, tú me puedes ver en el Paseo Ahumada hablando con la gente, pero no vas a lograr llegar a todo Chile, ahí son fundamentales los medios. Lo más importante, sí, es que la gente vea, o sea, cuando están pasando la información en la tele, la gente se quede viendo, porque si la gente no da rating, quiere decir que no le interesa, al final el medio es el que difunde, pero igual es la gente la que lee, así es que no es que los medios influyan sobre la gente y la convenzan de que la educación está mala, sino que le acuerda a la gente que la educación está mala.”

(Felipe Rivera, alumno del Instituto Nacional en 2006)

“La gracia del medio de comunicación es que llega a todos lados, o sea, de Arica a Punta Arenas ven el canal Siete o ven el Trece, y eso sirvió en su momento, ahora el problema fue cuando ya se empezó a hacer demasiado común, o sea, que a los cabros los perseguían como si fuera farándula, que a los cabros los perseguían, los llamaban a cada rato, entrevistas a cada rato, llegaban todos los periodistas a los colegios, entrevista, entrevista, entrevista, si esto parecía reality show en algún momento. Eso también te genera un aislamiento y una enajenación de parte de los dirigentes al movimiento, que ese es el gran error que se cometió.”

(Javier Ossandón, dirigente del Liceo de Aplicación en 2006)

“Cuando se aburrieron de nosotros empezaron a tirarnos pura mierda, se trató de recuperar a la prensa, se trató de que fueran a las conferencias, la prensa ya no llegaba a las conferencias, si la última conferencia masiva fue la del paro nacional y después ya llegaban cinco medios de comunicación, y los mismos cabros salían a buscar a esos medios de comunicación que faltaban para tratar de seguir expandiéndolo, pero ya no los pescaban, porque ya no les vendía.”

(Javier Ossandón, dirigente del Liceo de Aplicación en 2006)

“Entre las claves del arrastre del movimiento y el espacio que ganó en la prensa, primero están las expectativas que genera Michelle Bachelet, un gobierno de la ciudadanía, una mujer, madre, da la sensación de que se acerca más a los niños, es una imagen, una idea preconcebida. La figura de Michelle Bachelet, después el gobierno de Michelle Bachelet que es un gobierno que está recién partiendo, acomodando sus piezas, a los personajes que va a incluir, gente nueva, por lo menos en la parte alta, entonces empieza un poco sin estabilidad. Y eso genera gran impacto, sobre todo en las cosas sociales, justamente los secundarios fuimos los primeros. Me da la impresión de que la gente quiso ver a Bachelet cómo reaccionaba frente a un problema, esa era la gran expectativa, siempre se habló de su competencia, si iba a ser competente en relación a esos temas.”

(Germán Westhoff, presidente del Centro de Alumnos del Instituto Nacional en 2006)

“Lo brígido era que uno empezó a pelear no por uno, sino que por estar, por figurar, se dejó de lado que éramos un movimiento, que éramos una unidad, porque en verdad éramos una unidad, pero hay algunos que el ego sube mucho. El vocero era el que hablaba, eso no más, el que hablaba por todo.”

(Marianne von Bernhardt, dirigente del colegio Altamira de Peñalolén)

“Los partidos se metieron mucho, ese fue un gran error de la asamblea, pero no fue un error de los chiquillos fue de todos, yo creo que si los partidos políticos no se hubiesen metido tanto, la asamblea no hubiese cagado. Es que se empezaron a meter muchas personas de afuera que no tenían nada que ver. Por ejemplo, partió como movimiento secundario y empezaron a recibir ayuda de universitarios y bacán, recibir en apoyo de otros grupos, de sindicatos, pero de repente se empezaron a meter, a meter a meter, a meter la cuchara, que querían opinar y dar ideas. Una cosa es que nos quieran apoyar. Una cosa es que nos quieran apoyar y otra cosa es que quieran que sus ideas se cumplan. Empezó a crecer pero a la vez a diluirse.”

(Daniela Estrada, dirigente colegio Cambridge en 2006)

“Algo que sí es muy importante aclarar es que todos los partidos en cierto momento, de todos los partidos, desde los de extrema derecha hasta los de más izquierda, como el PC, el PS, de todos los

partidos se dijo no a las tomas, se dijo, bajen las tomas y todos los dirigentes, los representantes o los participantes del movimiento, supieron decir no, supieron decir el movimiento por sobre los partidos.”

(V́ctor Órdenes, dirigente Instituto Nacional en 2006)

“De la asamblea, en el colegio, en la toma, los papás. Me llamó un día mi mamá y me dijo ya, córtala con esto, no viste lo que dijeron que les van a dar todo, y daba rabia, daba pena, porque uno se daba cuanta, hice tanto para esta cagá de medidas que nos están regalando, que deberían ser muchas más. En ese momento ya todos nos dábamos cuenta de que la ida al consejo asesor era inminente, que teníamos que subirnos, porque si no íbamos a quedar muy mal, nos iba a reventar la prensa. Salía muchas veces de que no se suban por el chorro, pero por qué, si no es nada de lo que pedimos nosotros, no es ni siquiera un cuarto, entonces qué, qué es lo que está pasando, cuál es la voluntad política que existe, y cómo el gobierno puede ser tan manipulador y sabe que lo es y sabe cuánto puede controlar a su gente, de dar a conocer unas medidas de esa manera, dejándonos a nosotros por el suelo y a la Presidenta en las nubes, porque enalteció totalmente con lo que hizo, y supo hacerlo. Nos ganó, lamentablemente.”

(Fernanda Gajardo, vocera zonal norte Asamblea de Estudiantes Secundarios 2006)

“Fuera de las demandas que todos conocen, yo creo que hay algo primordial, que nadie ha tomado en cuenta como uno de los logros del movimiento de estudiantes secundarios del 2006 fue el hecho de consagrar a un sector de los jóvenes, que no sean universitarios, como un actor social más, un actor social que tenga opinión con respecto a diferentes temas, por ejemplo, cuando estuvo de moda la pastilla del día después, ahí estaban los secundarios. Cuándo en un tema así les iban a preguntar a los secundarios, jamás.”

(César Valenzuela, vocero Asamblea de Estudiantes Secundarios en 2006)

“Hay muchos logros, yo creo que el primero y más importante es haber ganado el respeto ante la opinión pública. Respeto al movimiento no había ninguno, tú salías a la marcha y decían ‘ah, de nuevo, otro año más que van a salir’. Segundo, que pudimos instalar las demandas de nosotros como una demanda pública, que lo pudimos instalar en la conciencia de cada persona y que pudimos reformar la agenda de gobierno, o sea, la educación estaba tomada en cuenta, pero ahí, había temas más importantes, educación pasó sobre todos los temas que había antes y ocupó un puesto principal o casi principal en la agenda de gobierno, eso fue un logro del movimiento.”

(Karina Delfino, vocera de la Asamblea de Estudiantes Secundarios en 2006)

“Hoy en día se ha visto un crecimiento total de organizaciones distintas, de colectivos, de centros de alumnos, de todos los interesados en esta cuestión. Esa es una ganancia fundamental, el hecho de que más cabros estén hoy en día pensando que la cosa está mal y hay que cambiarla. La otra ganancia, no lo veo en el hecho de la plata, en las becas, sino en el constante temor de que vuelva a surgir. Hay una preocupación constante que hoy en día tienen los poderosos de qué pasa si esta hueá resurge de nuevo, qué cagá nos dejan ahora.”

(Javier Ossandón, dirigente del Liceo de Aplicación en 2006)

“Yo ahora me paseo por la calle y la gente te habla, te ayuda, te dice fuerza, qué bueno que lo tomen con madurez, qué bueno que hicieron esto y eso para ti como persona te engrandece demasiado, te engrandece decir, por lo menos lo hice, a pesar de que no haya conseguido nada, siento que se hizo conciencia en mucha gente. Hay quienes dicen que no conseguimos nada, pero por lo menos nos dieron las ganas de luchar.”

(Maximiliano Mellado, dirigente liceo Manuel Barros Borgoño en 2006)

“Esto fue un fenómeno que tuvo una fuerza increíble, tuvo un auge, incluso logró algo que no se había logrado, uno en el momento quizás no lo vio, pero después al detenerte a pensar un poco te das cuenta como de lo grande que fue de repente el hecho de haber juntado tanto a los colegios particulares privados como a los municipales, como a los subvencionados y aunarlos con una sola voz, un solo grito, es algo que de verdad marca un hito, es algo que de verdad a mí me sorprende, y hoy en día con esta segunda ola de movimiento que se vio no se cumplió, no se llegó a eso, quizás porque no era el momento para volver al movimiento.”

(Víctor Órdenes, dirigente Instituto Nacional en 2006)

“Yo nunca me imaginé ver mi colegio tomado ni ver paros nacionales ni ver 800 mil estudiantes movilizados en todo el país, el 95% de los estudiantes secundarios de todo el país parados, no me lo imaginé, a lo más imaginé que iban a haber muchas marchas, mucha violencia en las calles, pero que no iba a pasar al segundo semestre, pero cuando vi el segundo semestre otra vez más de 30 mil estudiantes movilizados, colegios tomados, desalojos me hace recordar el 68 en Francia y otros movimientos estudiantiles grandes en el mundo.”

(Maximiliano Mellado, dirigente liceo Manuel Barros Borgoño en 2006)

Texto:

VERDUGO, M.B. Los "pingüinos", a 10 años de la revolución. La Tercera. 2016

Trechos:

“Hoy la educación es una prioridad nacional y eso sin duda es mérito del movimiento en que nos tocó participar”, señala el ex líder del movimiento, Julio Isamit, en ese entonces secretario ejecutivo del centro de alumnos del Instituto Nacional y ahora coordinador general del movimiento Republicanos.

El 2005 se comenzó a gestar la revolución. Ese año se realizaron asambleas y reuniones para "entregar un documento a Sergio Bitar, el ministro de Educación de esa época. Fue en noviembre cuando armamos una propuesta con una organización que teníamos en Santiago. El se comprometió a realizar el traspaso al próximo ministro, pero la propuesta se perdió", cuenta Karina Delfino, ex presidenta del Liceo A °1 Javiera Carrera, otrora líder del movimiento y actual concejala PS por Quinta Normal.

Había una agenda corta, con temas como la PSU y el pase gratuito, y una agenda larga, que abordaba otros como la reforma a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Loce), explica Isamit: “La discusión en un comienzo era concreta y el foco era la calidad de la educación, tema que se ha abandonado en los últimos años”.

Para César Valenzuela, ex alumno del Liceo Confederación Suiza, vocero de la naciente Aces, y ahora abogado, el movimiento partió porque compartían un diagnóstico: "El sistema municipal no daba y no da para más. Había un cuestionamiento al sistema educacional completo, aunque más enfocado en el secundario".

Al comienzo de la “Revolución Pingüina” no hubo una participación mayoritaria. Apenas algunos colegios de Santiago participaron de las marchas. El movimiento creció tras recibir las respuestas del gobierno, catalogadas como insuficientes.

En mayo las manifestaciones se multiplicaron y tomaron fuerza a lo largo del país. “En los días que se convocó a paro nacional estimamos que alrededor de un millón de estudiantes se plegaron al movimiento, entre municipales, particulares subvencionados y particulares pagados”, recuerda Isamit.

Sobre esto, Maximiliano Mellado, uno de los voceros más jóvenes del grupo y hoy periodista, afirma que “había más pluralismo en esa época. Si miras nuestra dirigencia había de todo. César era del sector de izquierda, militante activo del Partido Socialista y Julio (Isamit) de derecha”.

Este último remarca que existía una transversalidad política. “Nos pusimos de acuerdo personas que pensábamos radicalmente distinto, pero había un consenso: nos teníamos que jugar por la calidad de la educación”.

En esa misma línea, Delfino sostiene que “éramos parte del movimiento porque representábamos a los colegios. Todos los dirigentes entendieron que el tema fundamental fue convertirnos en actores sociales y posicionar un tema”.

Para Valenzuela, el 2006 reveló una realidad que se siguió discutiendo en 2011 de una manera más profunda. “Lo posible del 2006 es distinto a lo posible del 2011. Si no hubiésemos tenido la primera movilización, para el 2011 no habríamos tenido los avances que se lograron con la revolución”, sostiene.

“Nosotros teníamos dos agendas, una corta donde discutíamos de becas de alimentación y que a los técnicos que hacían la práctica se les pagara, y también temas trascendentales, en una agenda larga, en donde había temas como la Loce. Era más estructural. Nos cuestionamos el sistema educacional y la demanda era específicamente sobre eso”, explica Delfino.

Ya en 2011, sostiene la concejala, había un avance en el tema educacional. “Ahí se empezó a cuestionar todo un sistema, se habló de nueva Constitución, de reforma tributaria y eso se da porque vamos avanzando de nivel”. Con un pase que dura todo el día y con raciones alimenticias de mejor nivel, señala Delfino, se dio espacio para que la agenda se centrara en los puntos a largo plazo. “No teníamos cubierto todo eso hace 10 años”, añade.

Pero la gratuidad en la educación sí estaba instalada en los pingüinos. “Pensamos un gran movimiento que hablara de educación desde lo más básico hasta el nivel superior. Era nuestro mayor desafío. Luego de que el movimiento y la sociedad se empoderara, se podía empezar a cambiar el sistema educacional entero”.

Por otro lado, para Mellado, a pesar de los avances, aún falta hablar del corazón de la demanda que tuvo el movimiento del 2006: la calidad. “Hoy hablamos de gratuidad, pero no aún de calidad, y esa es la gran deuda que existe. Que actualmente pueda estudiar gente gratis en la universidad es un salto enorme, pero aún falta”, sostiene.

Una visión similar tiene Isamit, quien remarca que se pasó de hablar de calidad a temas de financiamiento. “La discusión ha ido evolucionando en estos últimos 10 años y ha llegado al punto del financiamiento, que significa hacerse cargo de un problema real de los chilenos: la alta tasa de endeudamiento”.

Según Isamit, en 2006 el foco era la calidad y hoy se ha abandonado: “Por desgracia, ni el gobierno ni gran parte de los actuales dirigentes estudiantiles están preocupados de la calidad”.

Texto:

BBC. Entrevista a vocera de la ACES (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios). 2006

Trechos:

Entrevista a vocera de la ACES (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios)

ENTREVISTA A MARÍA JESÚA SANHUEZA. JUNIO 06, 2006

¿Por qué les parece insuficiente el paquete de medidas anunciado por el gobierno a través de la presidenta Michelle Bachelet?

Es que para nosotros nunca fue el objetivo conseguir solamente reivindicaciones económicas. Teníamos un objetivo bastante claro que era la reforma a la ley LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza). Y este es el punto que aún no se ha esclarecido bien. Asumimos que las propuestas planteadas por Michelle Bachelet son el producto del esfuerzo de nuestros compañeros y asumimos como una victoria lo que hemos logrado. Pero seguimos luchando por el máximo fin que es cambiar la ley de educación... Pero el gobierno anunció que enviará un proyecto al Congreso para modificar la ley de educación... Queremos que se esclarezca la manera en que se va a hacer el proyecto, que la presidenta se reúna con nosotros para hacer estos, que nos determine las fechas, los plazos de la mesa de trabajo que se va a establecer, que se garantice que los otros actores de la educación también van a participar de ese proyecto y que todo eso quede claro en un acuerdo protocolar que lo podamos firmar con ella.

¿Por qué es importante la modificación de la ley de educación?

No es una ley que asegure la calidad de la enseñanza. Al contrario, la deja sin ningún resguardo. Nosotros queremos que constitucionalmente se regule bien la calidad de la enseñanza. Que los colegios tienen que tener un resguardo del Estado. Que se garantice como un deber del Estado el darle educación a sus ciudadanos.

¿Y en qué términos está planteada ahora la demanda por el acceso gratuito al transporte público?

Exigimos que el transporte fuera gratis para todos los estudiantes de educación secundaria. El gobierno se opuso a esta demanda. Entonces ahora nuestra propuesta es que creemos que existen otras formas alternativas de garantizar que los alumnos asistan al colegio, como una rebaja en el pasaje o gratuidad para los quintiles más pobres de la población. Pero necesitamos una solución porque muchos de nuestros compañeros no pueden asistir a clases por que no tienen los recursos para hacerlo.

¿Cuáles son entonces ahora los puntos del petitorio por el que ustedes se van a movilizar?

Queremos que la presidenta Bachelet nos de la certeza de que vamos a participar en el proyecto de ley LOCE, que va a haber una mesa de trabajo con fechas, que vamos a tratar el tema de la municipalización

(control municipal de los colegios), que vamos a participar en la reforma a la jornada escolar completa y que el tema de la tarifa escolar en el transporte público se va a solucionar.

¿Qué pasa si el gobierno accede a uno de los puntos, como el de participación en la reforma de la ley de educación, pero no en el de la tarifa escolar? ¿Estarían dispuestos a deponer la movilización?

En ese caso se tiene que reunir la asamblea de estudiantes y definirlo. Pero el gobierno ya ha planteado que hizo su máximo esfuerzo y que no están dispuestos a realizar nuevas concesiones.

¿Hasta dónde están dispuestos a seguir con la movilización?

Es que las cosas que estamos pidiendo no son cosas tan abstractas tampoco. Son cosas que van a beneficiar a todo el país. Creemos que si el conflicto se alarga es porque buscamos una mejora para el país.

¿Por qué este movimiento estudiantil se generó en este momento histórico y no antes? ¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que ocurriera?

Hay un punto súper importante que en los años anteriores no acontecía, que es el tema de la información. Hoy en día la mayoría de los estudiantes chilenos están informados de por qué la educación chilena está en crisis. En años anteriores los estudiantes no sabían de los problemas. Este año nosotros informamos a nuestras bases, a nuestros compañeros de colegio, y ellos mismos fueron planteando las soluciones. Por otro lado, este año las distintas organizaciones estudiantiles tuvieron la voluntad política para trabajar en conjunto. Eso es un hecho crucial. Este año por primera vez todos los referentes se aunaron en una gran asamblea.

¿Pero quiénes están liderando las decisiones de la asamblea?

En nuestra asamblea hay gente de derecha y de izquierda y la crisis de la educación es algo que los atraviesa a todos. Es un movimiento transversal. Nadie podía negar la crisis.

¿En qué se refleja la crisis de la educación chilena que tu mencionas?

La desigualdad que existe en la educación chilena es abismante. Los alumnos de colegios municipalizados obtienen resultados muy inferiores que los de colegios privados. Es un número muy reducido de estudiantes que provienen de colegios municipales y que ingresan a la universidad. Y así se va perpetuando la desigualdad en la educación.

¿Y cambiando la ley de enseñanza se puede enfrentar esta crisis?

Claro porque le entregaría más herramientas a los estudiantes de colegios públicos para que puedan progresar, para que se puedan desarrollar.

¿En qué consiste la movilización convocada para el próximo lunes?

Nosotros estamos llamando a un paro reflexivo. No estamos llamando a los estudiantes a salir a la calle, sino que a quedarse en los colegios para discutir propuestas. Por eso es reflexivo. No estamos llamando a marchar.

¿Qué otras organizaciones sociales se han sumado?

Se han sumado los trabajadores de la salud, los funcionarios públicos, los profesores.

Texto:

CATALÁN, B. S. María Jesus Sanhueza: “El movimiento secundario tiene organización política”. El Ciudadano. 2008.

Trechos:

-¿En qué están ahora?

-El trabajo que se realiza es con perspectiva de proceso. Por lo menos en La Florida, que es la comuna en que estudio, realizamos un cordón comunal, pues nuestra visión de organización es el territorio, y la importancia radica en que cada espacio sea capaz de tomar sus propias decisiones. A lo largo de la Historia de Chile y de los movimientos, el pueblo no es considerado, pero al fin y al cabo, es el único legítimo para decidir su futuro. Este trabajo se replica hoy en otras comunas y regiones del país.

-¿Cómo va el movimiento respecto al 2006?

-Comencé a participar en el 2004 cuando tenía 14 años en un colectivo del Liceo Carmela Carvajal, aparte estaba el Liceo de Aplicaciones, el Liceo 1 y eso era. Sin embargo, ahora vivo en una comuna donde no había organización y ahora sí la hay. Entonces veo que el proceso del movimiento secundario ha pasado de ser un movimiento muy chico, a tener grandes movilizaciones y ser un movimiento político, con objetivos y organización política.

-¿En qué parte funciona?

-En Ñuñoa, La Florida, Santiago Centro, Maipú, Puente Alto, Pudahuel. Por ejemplo, en la calle de mi colegio hay cuatro más que poco a poco se fueron sumando al cordón.

-La desaparición de los voceros relevantes del movimiento ¿De qué forma les afecta?

-Lo importante es que el trabajo no pase por una persona específica, que no pase por mí ni por él. Así el movimiento va a perdurar estando presente en más compañeros, luego los secundarios salimos del colegio y alguien debe quedar como responsable de seguir el trabajo.

-¿Cómo se produce el proceso de desmovilización?

-Vivimos una fuerte desmovilización, donde se expulsaron compañeros que se movilizaban. Se aplicó la Ley Penal Juvenil. Hay compañeros en Fiscalía Militar firmando después de un año. Sin embargo si ves la Asamblea, respecto del 2006, está menos movilizada. Hay menos marchas, se bajaron las tomas de golpe y porrazo: al “Aplica” (Liceo de Aplicación) y al Amunátegui los desalojaron 7 veces. No había como remontar el proceso de movilización, pero sin embargo el proceso de organización y articulación es más complejo y de largo aliento. Eso nadie lo ha detenido ni lo va a detener.

-¿Influyó el aparataje del Estado y las comisiones?

-Al hacer el análisis pasado el tiempo, vemos que el único error es haber trabajado en el Consejo (Asesor), el haber creído en el gobierno, y finalmente desmovilizarnos, desradicalizarnos.

-¿Les descoloca que les pongan de intermediario a una ministra “amigable”?

-El tema del ministro no. Descoloca más bien la represión, pues desde los secundarios de la Asamblea, nunca se tomó un acuerdo con la ministra. Nos bajamos del Consejo Asesor, nunca firmamos un papel ni en el tema del pase. Hubo un intento el año pasado de crear un nuevo referente donde participó la directiva del Instituto Nacional, la del IMBA, pero fue un intento que no tuvo mucha trascendencia con las bases. Así hoy todos los colegios se están organizando y entendiendo el valor de la Asamblea, ahí están los del Lastarria, los del IMBA, del Borgoño, del Liceo 7, del Carmela, etc.

-Tenían antecedentes, el 2006, sobre los escándalos de corrupción en Educación

-Sí, de cierto modo. Es algo que vemos a diario. En nuestros colegios se falsifican las asistencias, no se dan todas las becas alimenticias, siempre el rumor de pasillo “que el sostenedor es un ladrón”. De hecho la consigna de las movilizaciones del 2006 era contra la educación de mercado, contra el lucro, y en el tema financiamiento. Nuestra demanda era el fin a la subvención y eso salió de un Congreso donde participaron delegados de todas las regiones del país. En ese entonces ya vivíamos claramente el tema de la corrupción.

- ¿Qué te parece que sus demandas no estén dentro de la Ley General de Educación, próxima promulgarse?

-Era de esperarse, puesto que el Consejo nunca fue una instancia representativa de los sectores sociales, y es por eso que movilizarnos ya es un tema que se baraja al interior de la asamblea. Lo que falta es una cosa mucho mayor. Más que una ley, se trata de transformar el sistema, eliminarlo de raíz. Si la educación es de mercado, es porque vivimos en un sistema de mercado.

Texto:

SEGUEL, A. A. “Tenemos razón y somos mayoría”: El movimiento estudiantil secundario chileno en 2006. **Conflicto Social**. Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Año 4, N° 5, Junio, 2011.

Trechos:

“Hay que partir de la idea básica de que los jóvenes no estamos de acuerdo con el modelo educacional. La Ley Orgánica de Enseñanza (LOCE) establece un sistema que permite que cualquier persona con dinero, y que sólo tenga cuarto medio, pueda formar una institución educacional, en la cual pueda enseñar lo que quiera, como quiera, con lo que quiera, y luego cobrar y cobrar dinero, sin que esos recursos se vean reflejados en la calidad de los centros educacionales...” (p. 425).

Entrevista a María Huerta, Punto Final, Año XL, N° 617, Edición del 16 al 29 de junio de 2006, Pág. 5

“Por sobre el derecho a la educación, privilegió la libertad de enseñanza, interpretada en el sentido, por ejemplo, de que los centros educacionales puedan exigir 100 mil pesos mensuales a un padre y no dar buena educación a sus hijos. Es una libertad económica, a partir de la cual muchas personas han hecho un negocio redondo con la Educación” (p. 425).

Entrevista a María Huerta, Op. Cit. pág. 5

“...el ministerio no está en condiciones de pedirnos que paremos las movilizaciones, porque hemos dialogado hace un año y seguimos abiertos a conversar, pero tenemos todo el derecho de organizarnos... las movilizaciones no van a parar...” (p. 247).

Entrevista a Gonzalo Cabrera, presidente del CCAA Liceo de Aplicaciones 2006, El Mercurio, 25 de mayo de 2006. Pág. 16.

“...nos sentimos victoriosos, sentimos que hemos ganado, que le hemos doblado la mano al gobierno, que faltan puntos, que faltan temas estructurales y de fondo y que esos serán planteados en la medida de las discusiones que se den al interior de los colegios” (p. 249).

Entrevista a Juan Carlos Herrera, vocero ACES, 9 de junio de 2006. La Nación On Line.

“Para nosotros es un logro haber puesto en la palestra pública el tema [del lucro] de la educación, es una utilidad como dicen los economistas...” (p. 431)

Entrevista a Maria Huerta, Revista Punto Final, Op. cit. Pág. 5

Texto:

SERÓN, C. J. R.; ROJAS, D. O. G. **Revolución Pingüina: Caracterización del caso y descripción de los usos dados.** Tesis para optar al título de Periodista y al grado de Licenciado en Comunicación Social a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Escuela de Periodismo, Instituto de Comunicación Social, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. 2008

Trechos:

“En 2005 comenzaron las primeras discusiones entre los estudiantes de Santiago, en que figuraba el propio César Valenzuela... Las temáticas planteadas allí fueron precisamente la LOCE, la JEC, la gratuidad del pasaje escolar, entre las más fundamentales” (Esteban Blanche, vocero de la región de Los Lagos en la ANES).

“La dinámica que primero se dio fue entre los emblemáticos de la comuna de Santiago, el Nacional, el Liceo 1, el 4, el 7, el Confederación Suiza. La típica coordinadora que se dice regional pero que reúne más a los de Santiago” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“El rompimiento del diálogo gatilló a que el movimiento estudiantil optara por comenzar con las protestas de manera local, primero en Santiago y luego ciudad por ciudad, hasta llegar a formarse un movimiento nacional” (Esteban Blanche, vocero de la región de Los Lagos en la ANES).

“...nos empezamos a juntar en diciembre de 2005 a raíz de la propuesta del seremi de Educación que fue entregada al ministro Bitar, pero pasaba el tiempo y el ministro no daba respuesta... Luego asumió Bachelet y Zilic no nos reconoció el documento. Fue ahí cuando se comenzaron a desatar las primeras movilizaciones” (Maximiliano Mellado, presidente del Liceo Manuel Barros Borgoño y vocero de la ANES).

“En mi colegio empezamos desde principio de año con el estudio del petitorio, igual tenía un aspecto particular porque en mi colegio teníamos harta represión, de partida está en Providencia una comuna de derecha. Entonces nos juntábamos en asambleas clandestinas que se hacían en los recreos y horas de almuerzo y si la dirección se llegaba a enterar anotaba a las niñas” (María Jesús Sanhueza, representante del Liceo Carmela Carvajal de Prat y vocera de la ANES).

“A raíz del trabajo que nosotros manteníamos con el seremi de Educación fuimos conociendo gente de la provincia que se fueron integrando, pero la mayoría eran colegios de la comuna de Santiago. Posteriormente a esto, en el 2006, llegaron otros dirigentes con una línea distinta a la que nosotros habíamos tenido” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“Cuando entramos en la ACA y tuvimos los votos necesarios, cambiamos los estatutos existentes por una declaración de principio que hiciera de la nueva coordinadora una organización horizontal y más participativa” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“Para empezar eran cabros nuevos para nosotros, que no habían estado en el trabajo que conciliamos con las autoridades luego de las movilizaciones del 2005... Si bien ellos llevaban las mismas demandas nuestras, la forma era distinta” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“...los primeros voceros, Karina, Cesar, María Jesús y no me acuerdo del nombre, pero ‘Comandante Conejo’ se eligieron por votación en la asamblea a principio de año, cuando todo estaba en pañales” (Diego Guerra, Centro de Alumnos del Instituto Nacional).

“...siempre el nacional en lo que es movimiento estudiantil, ha estado en la cabeza, entonces los otros colegio más ‘chicos’ quisieron dárselas de grandes y dejar al nacional abajo” (Diego Guerra).

“...eso nos benefició mucho, el saber hablar, al tener que ir a otros colegios o dar declaraciones, ya que los periodistas veían la insignia y acercaban el micrófono” (Diego Guerra, Centro de Alumnos del Instituto Nacional).

“Las demandas desde hace más de una década que eran muy similares. La LOCE venía poniéndose en los petitorios desde el ‘90. El tema de la gratuidad de la tarifa venía del 2005, porque ese año también hubo tomas de colegios. Y el petitorio para la movilización del 2006 se construyó en la asamblea a través de comisiones, por ejemplo se hizo una comisión para la LOCE. Pero primero las peticiones se acordaron en los colegios y después se consensuó en la asamblea” (María Jesús Sanhueza, vocera de la ANES).

“Las demandas por las que salimos a marchar el 26 de abril no se comparan con las demandas con que terminamos. Se partió por el tema del pase escolar, la gratuidad de la tarifa escolar, PSU y después se pasó al tema de la LOCE y la JEC. Nos dimos cuenta que estos temas más el de pagar las prácticas en los colegios técnicos profesionales no sólo eran temas de nosotros, sino de todos” (Maximiliano Mellado, presidente del Centro de Alumnos del Liceo Manuel Barros Borgoño).

“El calibre de las demandas también era distinto. La PSU por ejemplo ellos creían que tenía que ser gratis para todos y nosotros que debía serlo sólo para los que lo necesitaran. Nosotros lo mirábamos desde el punto de vista del Estado, que no puede hacerse cargo de la educación de todos, pero ellos

ponían el argumento de que la educación era un derecho y que era para todos” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“Nuestras demandas eran muy básicas: comida, pase escolar gratuito y los problemas con la JEC que afectaba a todos los liceos de Valdivia. Por lo que cualquier problema a nivel nacional nosotros también lo teníamos. En Valdivia la JEC está pésimamente implementada, no existen talleres y entras y sales de noche del liceo, todo esto provoca un desgaste demasiado grande” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Estudiantes Secundarios de Valdivia y vocera del Liceo Armando Robles Rivera).

“...reclamábamos contra la JEC ¿Por qué en el Nacional no hay JEC? Simple, sin JEC obtenemos más de 20 puntajes nacionales y somos el primer colegio de Chile. Los colegios con JEC no... eso porque en el Nacional no se pesca la reforma, cada ramo hace programas de estudios anuales, que incluyen lo que dice el ministerio y un sinfín de cosas más” (Diego Guerra, Centro de Alumnos del Instituto Nacional).

“A principio de mayo... se acordó poner a la LOCE dentro de las demandas importantes del movimiento secundario. Si bien se pedían modificaciones, no estaba claro punto por punto cuáles eran esas modificaciones ni qué era lo que se quería hacer. Si esto se hubiera llevado a una votación para sacar una propuesta concreta, sin duda que hubiese ganado terminar con la educación subvencionada, pero nunca se hizo” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“...no fue sino hasta que se inició la toma en el Instituto Nacional, que ahí dentro comenzamos a hablar sobre la LOCE, la municipalización como causales del problema de calidad de educación” (Diego Guerra, Centro de Alumnos del Instituto Nacional).

“En general pretendíamos que no hubiera destrozos en las marchas, pero de igual forma presionamos porque sabíamos que la fuerza que nos daba el estar todos unidos bajo una sola organización. Por lo tanto sabíamos que todos los colegios que estuvieran en condiciones de movilizarse lo iban a hacer, y eso era lo que había que aprovechar para firmar por lo menos los temas de la agenda corta” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“Habíamos tenido varias manifestaciones con mil detenidos cada una y se planteó la primera posibilidad de ir al Congreso a exponerle a los parlamentarios el tema de la LOCE... En esa oportunidad, un grupo liderado por el Conejo llamaron a movilizaciones ese día, y a pesar de que la asamblea a nivel general no la apoyó, ellos fueron igual” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“La prensa marcó mucho. Por ejemplo, la imagen de un carabinero que tira del pelo a una niña durante la marcha y la bota, dio la vuelta al mundo, igual que la de un periodista de la Bio- Bio que es golpeado en el suelo por un grupo de carabineros de fuerzas especiales” (Maximiliano Mellado, presidente del Centro de Alumnos del Liceo Manuel Barros Borgoño).

“Cuando veíamos que se llevaban mil detenidos en todas las marchas le planteé a la asamblea que nos tomáramos los liceos, rescatando un poco lo que se había hecho antes y se hizo. Eso fue fundamental porque no había control en las marchas. Entonces creo que esa fue la estrategia más fuerte y que mayor impacto causó en la sociedad en términos de credibilidad” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“En un comienzo se hizo igual que en años anteriores: marchas, paros, cosas así. Al ver que eso no daba resultado, que todo seguía igual, se pensó en algo que tuviera más peso, algo que remeciera todo, por eso se inició una toma” (Diego Guerra).

“... el Barros fue el que tuvo una de las tomas más masivas y estuvo en la primera oleada de ocupación de colegios alrededor de 3 días antes del 21 de mayo. En ese período nos reunimos con la FECh y empezamos a pensar qué hacer y alguien dice ‘¿y si nos tomamos los colegios?’, pero no estaban muy de acuerdo y sólo aperraron cuatro colegios: el Nacional, el Aplicación, el Confederación Suiza y Amunátegui y esa noche quedaron en pie dos, que fueron el Nacional y el Aplicación” (Maximiliano Mellado, presidente del Centro de Alumnos del Liceo Manuel Barros Borgoño).

“Hacíamos las cosas pensando en la gente para que nos viera bien y tuviéramos su apoyo. Concientizábamos, nos subíamos en las micros a hablar con la gente, panfleteábamos en el centro, macheteábamos y mientras se pedía plata se explicaba siempre el porqué. Cuando estaba la prensa siempre se daba declaraciones para informar a la gente. En el fondo, hacer conciencia ciudadana y explicar que las cosas no eran como se veían. También se hacían tocatas, actos culturales, muestras de teatros en los colegios y exposiciones” (Maximiliano Mellado, presidente del Centro de Alumnos del Liceo Manuel Barros Borgoño).

“Eso yo creo que fue súper uniforme para todos los colegios. Se hacía comisiones dependiendo de cada necesidad: seguridad, alimentación, difusión y propaganda, también se hacían talleres: de educación popular, de marxismo que hacíamos nosotras mismas” (María Jesús Sanhueza, vocera de la ANES).

“Dando charlas en distintos colegios de la capital, sirviendo de puente entre regiones y la capital (el contacto de Temuco con la asamblea acá en Santiago, era yo), en fin, acercando el movimiento a la periferia. Al visitar a los establecimientos uno buscaba acercar los colegios más ‘chicos’ a todo lo que se desarrollaba y que manejaran la misma información que nosotros, que por no tener una insignia en su pecho, no se sintieran menos, porque la causa era una sola... llegaba gente de otros colegios de Santiago pidiendo ayuda en esa materia y cuando uno les explicaba, ellos tomaban apunte y escribían ‘LOSE’” (Diego Guerra, Centro de Alumnos del Instituto Nacional).

“...la idea era esa, ya que al ser menores de edad la gran mayoría de los escolares no teníamos siquiera derecho a voto, por lo que la única forma de lograr algo, era así, haciendo algo de peso, con efectos transversales, sociales, políticos, etc.” (Diego Guerra, Centro de Alumnos del Instituto Nacional).

“Lo que nosotros queríamos era que se pudiera gestar una iniciativa política, no queríamos plata, queríamos reformas, conciencia de las autoridades. Nunca quisimos a la presidenta de rodillas con ultimátum, de hecho lo encontraba absurdo, no puedo creer aún todo lo que le complicamos al gobierno, eso demuestra una falencia tremenda. Muchos decían, ‘pero si son cabros chicos, cómo les pueden estar dando problemas’. En ese sentido, nuestro movimiento era mucho más puro, porque queríamos cambiar la mentalidad de la clase política” (Esteban Blanche, vocero de la región de Los Lagos en la ANES).

“...a comienzos de mayo llegó una carta a mi nombre de la provincial de educación llamándonos a articularnos como secundarios, lo que fue muy extraño porque yo no era del centro de alumnos... Fue sólo tras la seguidilla de marchas en Santiago en que ya se notaba que el movimiento apuntaba a cambios estructurales en la educación, cuando decidimos reestructurar la federación de estudiantes secundarios de Valdivia” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Estudiantes Secundarios de Valdivia y vocera del Liceo Armando Robles Rivera).

“En mi colegio partió desde los terceros y cuartos medios. Esos cursos comenzaron a sacar las mesas y las sillas de las salas y a dejar todo en el pasillo. Los primeros y segundos nos siguieron y sacaron sus mesas y sillas también, y formamos una barrera en la entrada del liceo. El director nos apoyó en todo esto. Después pusimos carteles afuera que trataban sobre lo que pedíamos: LOCE, PSU gratis, que nos den más cantidad de almuerzos, que arreglen las goteras” (María José Soto, vicepresidenta del Centro de Alumnos del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna de Valdivia).

“A nivel valdiviano todo el movimiento partió del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna. En realidad los chicos no sabían por qué se lo tomaban, lo hicieron por monos. No sabían lo que era la LOCE” (Cristian Pérez, presidente de la Federación de Estudiantes Secundarios de Valdivia).

“En esa reunión, que fue el jueves anterior al paro nacional se decidió por mayoría de los colegios, apoyar la movilización nacional con un plazo máximo para tomarse los liceos del día martes 30 de mayo a las 2 de la tarde. Pero ese mismo viernes ya estaban la mayoría de los liceos tomados y el lunes se estaban tomando los particulares subvencionados” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Estudiantes Secundarios de Valdivia y vocera del Liceo Armando Robles Rivera).

“...nos sentíamos discriminados y rechazados por los otros liceos, como por el Salesiano que no hicieron nada. Pero igual nos sentíamos orgullosos de haber sido el primer liceo en toma en Valdivia... Además nosotros que partimos comenzamos a quedar excluidos, quedamos en segundo plano” (María José Soto, vicepresidenta del Centro de Alumnos del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna).

“Esa primera semana fue de puras reuniones, de juntarnos a debatir, que lo que íbamos hacer, de cómo apoyar a los chicos que estaban en toma y de cómo lo íbamos hacer con la alimentación” (Cristian Rizzo, presidente del Centro de Alumnos del Instituto Salesiano y representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“Durante las tomas de los colegios en Valdivia todos los colegios nos ayudamos entre sí con comida, frazadas, colchones” (Cristian Pérez, presidente de la Federación de Estudiantes Secundarios de Valdivia).

“Para cooperar organizamos un sistema de turnos. Afortunadamente tuvimos el apoyo de los apoderados. Había una comisión de cocina que estaba compuesta por algunos alumnos y apoderados los que se turnaban para hacer el almuerzo y la cena cada día.” (Jorge Patiño, relacionador público de la Federación).

“Nosotros aprovechamos la instancia nacional para incorporar nuestras demandas locales. Y eso lo hicieron casi todas las regiones del país... Porque queríamos que la gente se diera cuenta que la educación no es buena y que Chile tiene los recursos para tener una mejor educación. Y por otro lado que se cumpla lo que demandábamos” (Cristian Pérez, presidente de la Federación de Estudiantes Secundarios de Valdivia).

“Adherimos al paro nacional convocado el 30 de mayo. A partir de ahí, organizamos a nuestro colegio, mantuvimos el paro por cerca de 8 días y nos unimos a la Federación de Estudiantes Secundarios de Valdivia” (Luis Vera, representante del colegio particular subvencionado Domus Mater).

“Tuvimos el apoyo del Windsor School que iban a dejarnos cajones de manzanas y yogurt todas las mañanas...Del alemán iban a dejarnos los útiles de aseo, no sólo a nosotros, sino a todos los liceos municipales” (Jorge Patiño, relacionador público de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“Cada establecimiento construía su petitorio, como federación reuníamos todos los petitorios y luego el representante de cada colegio le preguntaba a las bases para que lo apruebe” (Cristian Pérez, presidente de la Federación).

“Se hizo un plenario de la Federación en el Armando Robles el día miércoles 31 en el que se juntaron todos los presidentes de los centros de alumnos de la provincia y cada presidente traía sus peticiones locales” (Jorge Patiño, relacionador público de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“En cuanto al pasaje escolar nosotros pedíamos que se respetara el pase, los siete días de la semana sin límite horario. Pero no pedíamos gratuidad” (Jorge Patiño, relacionador público de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“Teníamos organizadas las demandas a nivel de liceo, ciudad, provincia y región, pero en realidad eran todas las mismas. Acá en Valdivia juntábamos las demandas de todos los colegios y llevábamos el petitorio a Santiago” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“...se generó una relación realmente muy cálida entre Valdivia y el resto de las comunas de la provincia” (Esteban Blanche, presidente del Centro de Alumnos del Liceo Rodolfo Amando Philippi de Paillaco y vocero regional).

“Como Federación estábamos divididos en tres zonas: norte, centro, que era Valdivia, y sur. Con ellos hacíamos reuniones en distintas partes, ya sea en Lanco, La Unión, para no hacerlos venir a ellos siempre. Fuimos a ver la realidad de Mehuín incluso” (Jorge Patiño, relacionador público de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“A nivel local conversamos con Arturo Alvear, director provincial de educación, con Nelson Sanhueza del registro curricular, también conversamos con María Angélica Rodríguez del DAEM y con el alcalde de Valdivia tratamos temas de falta de sillas, mesas, etc. y eso lo podíamos solucionar a nivel local y provincial. Pero las negociaciones que abarcaban toda la región se llevaban a Santiago” (Cristian Pérez, presidente de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“No estábamos de acuerdo con la existencia de colegios particulares subvencionados. Nos oponíamos porque sabíamos en carne propia lo que era lucrar con la educación...Por lo tanto nuestra principal demanda era el cambio en el modelo de educación para terminar con esta situación...” (Juan Pablo Gerter, vocero del Colegio Domus Mater).

“Las demandas económicas fueron para mí lo esencial durante la mayor parte del tiempo. Cuando ocurre la toma del Aplica y del Nacional antes del 21 de mayo, fueron los medios los que posicionaron en la discusión nacional la LOCE y la municipalización, no fueron los estudiantes” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“...de hecho fue en el nacional donde se empezó a hablar de ‘LOCE’ y ‘municipalización’ antes sólo era ‘problemas de la educación’” (Diego Guerra, Centro de Alumnos del Instituto Nacional)

“...la LOCE no regula 100% el libre mercado en términos de competencia. No hay una competencia real entre quienes manejan lo grandes monopolios de la educación y se permite el ingreso de colegios chicos con sostenedores chicos que, si bien van generando diferencias que son convenientes para el sistema, no dan rigurosidad a la competencia ni permiten generar líneas de desarrollo más duradero” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“...nosotros siempre tuvimos el mismo petitorio desde marzo. Lo que pasa es que después había más fuerza de nuestro lado y cobertura mediática, entonces le dimos más protagonismo a la LOCE y a la JEC” (María Jesús Sanhueza, vocera de la ANES).

“Para un loco de izquierda que quiere cambiar el sistema verse peleando una ley constitucional le levanta el ego, cosa que le ocurrió a la María Jesús...la mayoría de los chiquillos en los liceos no sabía y no sabe lo que es la LOCE, así que no podemos decir que era un interés “secundario”, sí dirigencial...Si bien se pedían modificaciones, no estaba claro punto por punto cuáles eran esas modificaciones ni qué era lo que se quería hacer” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“...después que tuvo el impacto mediático todos nos vimos obligados a discutirla en los colegios y ponerla sobre la mesa” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“...nuestra presencia y participación era crucial para el movimiento porque si no nos plegábamos, perdía el carácter nacional. De nosotros dependía finalmente qué tan grande iba a ser la movilización” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Estudiantes Secundarios de Valdivia).

“En un comienzo iba a ir el representante del Instituto Alemán, Diego Briot, que era la mejor carta... Pero hubo resquemores en que fuera alguien de un colegio particular... Al final se votó que fuéramos Cristian Riffo y yo, porque Cristian Pérez no podía dejar el Liceo Industrial, era peligroso porque podían hacer cualquier cosa” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Valdivia).

“Fue sorpresa para mí que me hayan nombrado representar a Valdivia y a los colegios municipales por el hecho de pertenecer a un colegio particular subvencionado... No teníamos los mismos problemas que los colegios municipales, pero si creíamos que el fondo del movimiento era totalmente justo y legítimo por lo que el apoyo de los particulares y subvencionados era importante” (Cristian Riffo, presidente del Centro de Alumnos del Instituto Salesiano).

“Al principio no nos hacíamos la idea de viajar, no sabíamos cómo ni cuándo, pero después se hizo una ‘cucha’, en la que los colegios particulares fueron los que más aportaron y al final el Domus Mater, el Windsor y el Instituto Alemán fueron los que financiaron nuestro viaje” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“En Santiago fue llegar a una ciudad “bombardeada”... tengo imágenes impactantes, los colegios eran verdaderos bunkers, todas las mesas y sillas con las patas para afuera, tomas muy bien organizadas” (Cristian Riffo, representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“...parecía zona de guerra con vidrios quebrados, llenos de piedras, alumnos apaleados” (Daniela Belmar, vicepresidente de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“...en el Insuco 2 estaban reunidos dirigentes de diferentes regiones más todos los de Santiago. Eran más de 400 jóvenes en una cuadra que estaba con todas las mesas y sillas con punta. Arriba se veían chicos encapuchados, afuera todos los móviles de prensa con sus furgones, antenas, con despachos en directo, era un tremendo espectáculo” (Cristian Riffo, representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“Estuvimos desde las 10 de la mañana hasta las 10 u 11 de la noche analizando la propuesta que había hecho la presidenta el jueves anterior. Hasta que en la noche nos dicen que representantes por cada región íbamos a ir a hablar con el Ministro de Educación justamente para conversar con mayor profundidad la respuesta que había dado el gobierno, porque en la asamblea concluyeron que las respuestas eran insatisfactorias” (Cristian Riffo, representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“Como región la propuesta también fue rechazada, si bien yo tenía mi posición no importaba porque estaba representando a toda la provincia. Todo el tiempo tuve contacto telefónico con Cristián Pérez y la Federación no estuvo satisfecha con el acuerdo” (Cristian Riffo, representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“...si le preguntas a cualquier estudiante si siente que ganó algo con las movilizaciones te va a decir que no. Por lo menos nosotros sentíamos que habíamos ganado hartito, pero eso no nos da conformidad. El problema es que en ese momento no fuimos capaces de generar un discurso para contraponer eso” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“... nos pasaron una sala para las regiones, que no tenía ni sillas, ni mesas, así que nos tuvimos que sentar en el suelo. Mientras que los de Santiago estaban en un auditorio súper cómodos tomando cafecito. Son signos que uno va leyendo, si bien ellos habían comenzado el tema, ahora era nacional” (Cristian Riffo, representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“En las asambleas nacionales, en el momento de las votaciones, surgía un sentimiento regionalista muy fuerte, porque los de Santiago siempre querían hacer valer más su voto. Aludían a que eran el 60% del total de estudiantes del país, que es cierto, pero no podían valer más que doce regiones, no correspondía” (Esteban Blanche, representante regional ante la ANES).

“Durante toda la reunión revisamos todos los documentos con el ministro y sus asesores. Zilic tuvo una muy buena disposición, siempre abierto al diálogo. Íbamos viendo los avances que se habían logrado, presupuestos, en fin, hasta que la María Jesús se para y pasa hablando despacito con todos los dirigentes diciendo ‘antes que termine nos vamos’. Y así fue, antes de que terminara de hablar el ministro, la Joshu se paró y dijo ‘todo lo que nos propone no nos interesa, no lo aprobamos’, y todos la siguieron y salieron. Yo apoyaba el movimiento, pero creo que hay que tener respeto, fui el último en pararme de la mesa, agradecí y me fui. Ahí se fue mostrando la hilacha de ciertos dirigentes que creían que tenían todo el poder en sus manos y fueron arrogantes y se obsesionaron con el tema” (Cristian Riffo, representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“Esa noche tuvimos una conversación muy interesante donde cada uno realmente presentó su opinión, analizamos lo que había pasado y sacamos muchas conclusiones y otros dirigentes se cerraron. Ahí nos dimos cuenta que era un movimiento nacional con toda la opinión pública presente. Yo era de la idea que el movimiento debía cortarse ahí y lo dije, otros plantearon lo mismo, creo que fueron los del Nacional. Pero las mujeres que estaban ahí estaban completamente cerradas (María Huerta y María Jesús)” (Cristian Riffo, representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“Creo que después el ala más dura del movimiento, que era liderada por Conejo, terminó siendo más fuerte que nosotros, porque después se rompió esto de estar encerrados en los colegios y se salió a un paro nacional, que en lo personal lo encontré absurdo” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“...llegó un momento en que a mí la asamblea ya no me representaba, ni yo tampoco a ella, entonces era absurdo (continuar en la vocería)” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“...César y Karina renunciaron, y eran los únicos que lo hacían bien, la Jochu y el ‘Comandante Conejo’ de partida se enredan solos para hablar, hablan hablan y no dicen nada (Diego Guerra, Centro de Alumnos del Instituto Nacional)”.

“...Definitivamente hay un antes y un después en el movimiento con la salida de César Valenzuela. En nuestra relación con la prensa también, porque él captaba la atención de los medios. Para los medios, la salida de César marca el comienzo de la división del movimiento y de ahí para adelante no hacen más que mostrar los desórdenes de las asambleas, que siempre existieron y que no era nada negativo. Si primero nos levantaron, después no botaron al suelo” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“...él (César) fue sin duda una de las mayores víctimas o de los precios más altos pagados en esa revolución. Sin duda que esa fue la intervención más fuerte de un partido político para muchos de los que participamos” (Esteban Blanche, vocero regional ante la ANES).

“Después supimos que efectivamente hubo presiones del PS, porque él era una de las figuras más fuertes y más creíbles de la asamblea. Para muchos lo que él decía era lo correcto y lo seguían y si la Karina lo apoyaba, más aún” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“Lo que se había logrado era histórico, más raciones alimenticias, becas de PSU, pero la gran piedra de tope en la reunión en el INBA y porque se continuó con las movilizaciones era el tema de la LOCE y que la educación deje de ser municipal y pase a ser estatal” (Cristian Riffo, representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“...nosotros como regiones necesitábamos elegir vocero porque no nos conocíamos...los dejamos a ellos porque estaban más cerca de Santiago y les era más fácil viajar. Porque de repente llamaban a asamblea de un rato para otro y había que estar, sino te perdías de toda la discusión” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Valdivia).

“Ese día aparte de Tomás Hirsch y Florcita, fue también Marcel Claude y dijeron que él nos había influenciado, pero nada de eso pasó. Él nos habló para explicarnos la influencia que tenía la economía

en el modelo, cosas que muchos no sabíamos” (Daniela Belmar, vicepresidenta de la Federación de Estudiantes Secundarios de Valdivia).

“Después volví a Valdivia, el domingo tuve una reunión con Cristián Pérez solo los dos y le dije mi opinión respecto del tema. El tema era que ya no había nada más ganar porque el gobierno no iba a dar pie atrás, no se iba a conseguir nada más” (Cristian Riffo, representante de la Federación de Estudiantes de Valdivia ante la ANES).

“Tanto desde la derecha, como desde la Concertación e incluso del PC se decía dejémoslo hasta aquí y sentémonos a conversar. Y desde la izquierda planteábamos generar un programa de acciones que nos permita mantener la discusión a nuestro favor en términos mediáticos” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“No acá no. Algunos tenían sus tendencias políticas de izquierda, otros de centro derecha, en fin. Pero cuando tomábamos una decisión lo hacíamos todos como secundarios, todos se sacaban la camiseta de su partido político” (Cristian Pérez, presidente de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“Nosotros acá nos reunimos con el diputado Alfonso De Urresti, pero también éramos consientes que a los políticos teníamos que dejarlos un poco al margen, es decir no agarrar ningún color político y en eso fuimos bastante prudentes y cautelosos” (Cristian Riffo, presidente del Centro de Alumnos del Instituto Salesiano de Valdivia).

“...después de la primera semana de la toma (tomamos conciencia del efecto político de la movilización). Porque con las tomas comenzaron a acercarse los políticos” (Cristian Pérez, presidente de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“...no queríamos correr el riesgo de que comenzáramos a aparecer en las noticias por desordenes o porque salimos a la calle” (Cristian Riffo, presidente del Centro de Alumnos del Instituto Salesiano de Valdivia).

“En Santiago el golpe fue más mediático, en lugar de enfocar las informaciones a los secundarios se preocuparon de la señora que se robó la mesa. Por esa razón los secundarios decidieron quedarse al interior de los establecimientos” (Cristian Pérez, presidente de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“Lo mejor fue que a nivel nacional decidimos no salir a las calles, porque a la gente le molesta. A la opinión pública, que era a quien había que ganarse en ese momento, si podíamos manejar los medios a nuestro favor, teníamos a la opinión pública a favor. Fue más un manejo mediático” (Cristián Pérez, presidente de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“Tener paralizado a todo Chile sin subvención estatal era algo que tenía a todos los municipios muy complicados, porque las pérdidas fueron millonarias. Pero como estrategia, la presencia de los estudiantes en las calles fue súper positiva, ya que la represión policial sólo se veía en Santiago. Hubiese sido difícil ver la misma actitud de los carabineros acá” (Esteban Blanche, presidente del Liceo Rodolfo Amando Philippi).

“La segunda vez no fui a Santiago yo me marginé porque a esa fecha ya había una resolución del gobierno, la Presidenta Bachelet ya había hablado en cadena, ya se había bajado César Valenzuela y varios más. Es decir la cosa ya no daba para más, ese fue el momento en que por ambiciones personales de algunos dirigentes nacionales siguió la semana en que no debió haber seguido” (Cristian Riffo, vocero de la Federación de Estudiantes Secundarios ante la ANES).

“...decidimos continuar el paro hasta que se definiera el número de secundarios que participarían...Luego acordamos que el viernes se soltaban todos los colegios de Chile. Nosotros en provincia nos tomamos los liceos una o dos semanas, pero en Santiago ya llevaban como un mes y tanto” (Daniela Belmar, vicepresidente de la Federación de Estudiantes de Valdivia).

“Eso yo no lo compartí, que la justificación para mantenerse en paro fuese tener el 50% más uno en el consejo asesor. Y por eso se me tildó de amarillo o de lo que fuera, pero yo les decía que no se sacaba nada con tener mayoría en ese consejo si de ahí no se iba a sacar nada” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“Además estaban los del Lastarria molestando, tratando de jugar al malo. No sé si son DC, pero parece. Con todo eso creo que lo mejor fue bajar la movilización” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“Se recibieron presiones desde los gobiernos regionales, como del ministerio y de los partidos políticos. Por ejemplo, cuando llevábamos más de tres semanas en movilización me tocó conversar con una estudiante de Punta Arenas que me contó que el seremi de Educación les realizó ofrecimientos de nueva infraestructura a cambio de terminar las movilizaciones. Era una presión administrativa, que acá también se vivió. Hacían reuniones en la provincial de educación con los apoderados para que dejáramos las tomas, pero ellos no hicieron caso” (Esteban Balnche, presidente del Centro de Alumnos del Liceo Rodolfo Amando Philippi).

“Y es también en ese período en que empiezan las amenazas más fuertes que si no nos bajamos va a pasar esto... Y las reuniones eran bastante tensas en ese momento. También nosotros queríamos cortar el tema luego porque estábamos todos cansados, el tema ya no daba para más. Cuando empezamos nunca pensamos que íbamos a llegar hasta ahí, pero cuando estábamos ahí se conversó que el tope máximo era hasta un día antes del mundial” (Maximiliano Mellado, presidente del Centro de Alumnos del Liceo Manuel Barros Borgoño).

“En el fondo paramos las movilizaciones y nos subimos al Consejo pa’ callar a la prensa que nos decían ‘cabros de porquería déjense de hueviar’, ‘están reclamando y no saben por qué’. Bueno, nos subimos al Consejo para decir que no nos gustaba y después por negociados políticos decidieron quedarse para ver lo que ganaban” (Juan Carlos Herrera, vocero de la ANES).

“Pero al final el paro terminó por el mundial, que es otra cosa que me pareció media rara. Creo que por un lado fue inteligente porque la prensa no nos iba a pescar más, pero por otra no fue muy inteligente estratégicamente, se notó mucho e incluso se reconoció públicamente que fue por eso” (César Valenzuela, vocero de la ANES).

“Al final era mucho el tiempo en paro, estaban cansados después de un mes y medio. Como colegio dejamos la toma únicamente porque ya no podíamos sostenerla más, porque estábamos perdiendo el apoyo de la gente” (Daniela Belmar, representante del Liceo Armando Robles de Valdivia).

Apêndice III – Perguntas Orientadoras

Perguntas orientadoras (estudantes)

História pessoal (motivações, contextos, indignações)

- Quantos anos tinha na época das ocupações, em qual série estava, nome da escola e quanto tempo estudava nela.
- Sabemos que o que deu início ao processo que vai culminar nas ocupações foi a proposta de reorganização do Governo Estadual, conta como foi o momento anterior da ocupação, como ficaram sabendo sobre a reorganização.
- Gostaria de saber sobre o início da ocupação da escola em que participou, como foi esse momento.

EIXO 1 – Cotidiano no interior das ocupações

- Como era a organização do dia-a-dia da ocupação?
- Como foi a relação entre quem era contra e quem era a favor?
- Relação com a comunidade (escolar, não-escolar, mídia)?
- Como eram as atividades formativas nas ocupações?

EIXO 2 – Opressão e Violência

- No cotidiano escolar é muito comum reclamações sobre violência e humilhação entre alunos, ou professor-aluno, (*bullying*), como foi isso no interior das ocupações?
- Muitos relatos falam que à frente das ocupações estavam aqueles envolvidos na luta contra as opressões (machismo, homofobia, racismo, transfobia...), como era isso?
- Como foi a relação com a polícia (nas manifestações de rua e nas ocupações)

EIXO 3 – Formação política e disputas

- Como era a relação do movimento de ocupações com outras entidades que se solidarizaram às pautas dos estudantes?
- Apesar dos apoios, parece que teve uma tensão tanto com entidades representativas dos estudantes, quanto com setores de juventude dos partidos de esquerda. O que você pode me falar sobre isso?
- Estudando percebi que o movimento teve influência de setores e organizações anarquistas, conta como foi.
- Anteriormente às ocupações você tinha alguma experiência de organização político-participativa (grêmios, coletivos, partidos)? E depois?

EIXO 4 – Os efeitos do movimento

- Como avalia os efeitos do movimento? (em nível pessoal; em nível social e político)
- Como foi desocupar e voltar ao funcionamento regular da escola?
- O que marcou mais nessa experiência?

PARA CONCLUIR: existe algo que não abordei e você acha que seria importante destacar?