

“Um ato de liberdade”: movimento de estudantes secundaristas em São Paulo, 2015^{1 2 3}

“An act of freedom”: secondary students movement in São Paulo, Brazil, 2015

“Un acto de libertad”: movimiento de estudiantes secundarios en São Paulo, Brasil, 2015

Groppo, Luis Antonio ⁽ⁱ⁾

Tomizaki, Kimi Aparecida ⁽ⁱⁱ⁾

Corrochano, Maria Carla ⁽ⁱⁱⁱ⁾

Borges, Livia ^(iv)

Ginzel, Flávia ^(v)

Biliatto, Carusa ^(vi)

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Alfenas, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0143-5167>, luis.groppo@unifal-mg.edu.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8804-8188>, kimi@usp.br

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Sorocaba, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8030-6461>, mcarla@ufscar.br

^(iv) Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Alfenas, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6691-0507>, liviafurtadob@gmail.com

^(v) Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3024-6231>, flavia.ginzel@gmail.com

^(vi) Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2921-059X>, carusagabrielamail@gmail.com

¹ Editor responsável: Helena Sampaio. <https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>

² Normalização, preparação e revisão textual: Tikinet - revisao@tikinet.com.br

³ Apoio: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Processo 302633/2018-9 (Demanda/Chamada: Chamada CNPq N° 09/2018 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ, Nível 2), Processo 428160/2018-2 (Chamada MCTIC/CNPq N° 28/2018 - Universal/Faixa C), Processo n. 315164/2020-4 (CNPq N° 09/2020 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ, Nível 2).

Resumo

O artigo trata do movimento de estudantes paulistas que, em 2015, ocuparam 219 escolas contra o projeto de “reorganização” do sistema escolar estadual, com o objetivo de analisar fatores que explicam sua emergência e disseminação. Os dados, gerados por meio de revisão bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas, foram analisados com base nos conceitos de ciclos de protesto, repertórios de contestação e “cidadanismo”. Destaca-se, nos resultados, a aproximação entre diversas redes de ativistas e estudantes. Essas redes, influenciadas pelos repertórios do ciclo global de protestos dos anos 2010, desenvolveram as principais táticas do movimento – atos, ocupações e trancamentos – e catalisaram experiências, expectativas e demandas latentes entre adolescentes.

Palavras-chave: movimento estudantil, estudantes do Ensino Médio, repertórios de contestação

Abstract

The article aims to analyze factors that explain the emergence and spread of the movement of São Paulo students who, in 2015, occupied 219 schools against the project of “reorganization” of the state school system. Data, generated through literature review and semi-structured interviews, were analyzed based on the concepts of protest cycles, contestation repertoires and “citizenship”. Among the results, the approximation between different networks of activists and students stands out. These networks, influenced by the repertoires of the 2010 global protest cycle, developed the movement's main tactics – acts, occupations and locks – and catalyzed latent experiences, expectations and demands among adolescents.

Keywords: student movement, high school students, contestation repertoires.

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar los factores que explican el surgimiento y propagación del movimiento de estudiantes de São Paulo que, en 2015, ocuparon 219 escuelas contra el proyecto de “Reorganización” del sistema escolar estatal. Los datos, creados a través de revisión de literatura y entrevistas semiestructuradas, fueron analizados con base en los conceptos de ciclos de protesta, repertorios de contestación y “ciudadanía”. Entre los resultados destaca la aproximación entre diferentes redes de activistas y estudiantes. Estas redes, influenciadas por los repertorios del ciclo global de protesta de 2010, desarrollaron las principales tácticas del movimiento - actos, ocupaciones y cerraduras - y catalizaron experiencias latentes, expectativas y demandas entre los adolescentes.

Palabras clave: movimiento estudiantil, estudiantes de secundaria, repertorios de contestación

Introdução

No final das contas, as mobilizações não são tantas pelas pautas, mas pela questão mais humana. Entrar na escola e tirar a diretora da posição dela parecia ser um ato de liberdade, uma sensação boa. Em um local que no ano inteiro te tranca e te dá os limites, você vem ocupar e passar a dizer quais são os limites.

(Miranda, São Paulo).

Este artigo traz resultados da pesquisa “*Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e auto-formação política das/dos ocupas*”⁴ a respeito da análise do movimento de estudantes paulistas do Ensino Médio que, entre novembro e dezembro de 2015, ocuparam 219 escolas estaduais. A pesquisa, de caráter nacional, tem buscado compreender as práticas políticas e formativas vividas por estudantes nas ocupações de suas escolas, bem como as influências da participação neste movimento em suas trajetórias políticas, educacionais e pessoais.

O objetivo deste artigo é analisar fatores que podem explicar a emergência do movimento estudantil em São Paulo em 2015 e que levaram à sua grande disseminação no espaço, no tempo e no tipo de instituição pública: (i) no espaço, não apenas por se espalhar por todo o estado, mas também por inspirar movimentos semelhantes, com pautas estaduais, em Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará, e até um movimento similar no Paraguai; (ii) no tempo, por ter se repetido novamente em São Paulo em abril e maio de 2016, e ainda ter motivado a segunda onda de ocupações, iniciada em outubro de 2016 no Paraná; (iii) no tipo de instituição pública, por inspirar a ocupação de prédios administrativos (como Diretorias de Ensino e o Centro Paula Sousa em São Paulo), outras instituições educacionais (como institutos técnicos federais e universidades públicas) e instituições culturais (como as Fábricas de Cultura, em São Paulo) e políticas (como a Assembleia Legislativa de São Paulo [Alesp]). Este objetivo será buscado por meio da revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses que trataram das ocupações paulistas e, principalmente, da análise de entrevistas feitas no âmbito da pesquisa nacional, com 10 jovens que, em 2015, ocuparam escolas nos municípios de Diadema, São Paulo e Sorocaba.

Após esta introdução, o artigo se estrutura da seguinte forma: apresentação das pessoas entrevistadas; análise do contexto político e educacional do movimento com base nos conceitos

⁴Resultados e fontes da pesquisa estão disponíveis no site <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/>

de repertório de contestação, ciclo de protesto e *cidadanismo*; análise da atuação de organizações e sujeitos apoiadores do movimento; análise das experiências, expectativas e demandas de adolescentes que disseminaram a tática das ocupações de escolas em 2015; finalmente, considerações que buscam sintetizar os principais resultados do artigo.

Jovens secundas: uma aproximação

Como dito anteriormente, neste artigo, a partir das experiências de 10 jovens secundas⁵ dos municípios de Diadema, São Paulo e Sorocaba, pretendemos compreender as causas e motivações do movimento estudantil secundarista contra a “Reorganização” em 2015. As entrevistas tiveram caráter semiestruturado, fazendo uso de roteiro desenvolvido pela equipe nacional da pesquisa, o qual se compõe de questões que tratam da trajetória escolar, formação política, participação na ocupação e pós-ocupação. Os convites foram feitos a partir de contatos acadêmicos e políticos dos membros da equipe, bem como por mensagens via páginas das ocupações nas redes sociais. As entrevistas duraram entre 1 e 2 horas, foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas, com o apoio do *software* de análise qualitativa MAXQDA. As primeiras cinco entrevistas foram feitas de modo presencial, em 2019 e no início de 2020, antes da eclosão da pandemia da covid-19 no Brasil; as outras cinco foram feitas de forma remota, em 2020, fazendo uso do Google Meet ou WhatsApp. As e os secundas escolheram seus próprios pseudônimos, ou seja, não são usados nomes próprios, conforme o projeto aprovado pelo Comitê de Ética da universidade. No Quadro 1 há uma síntese de alguns atributos dessas pessoas. Essas entrevistas contribuem para o conhecimento do movimento secundarista paulista de 2015 por causa da profundidade dos relatos e da profusão de dados qualitativos acerca da experiência de ocupar, sem ter a pretensão de representar de forma estatística o conjunto de sujeitos que ocuparam as escolas em São Paulo em 2015.

5 Abreviatura de “secundaristas”, termo nativo usado no movimento.

Quadro 1

Secundas de escolas paulistas ocupadas em 2015 que concederam entrevistas em 2019 e 2020

<i>Pseudônimo</i>	<i>Dados declarados (referentes ao momento da entrevista)</i>	<i>Escola ocupada</i>	<i>Atuação na ocupação</i>
Mel	Mulher, 21 anos, raça negra, não sabe sua orientação sexual. Renda Familiar (RF) de 1 Salário Mínimo (SM)	Escola periférica em Sorocaba	Militante do Levante Popular da Juventude (LPJ). Referência.
Ariel	Mulher, 20 anos, raça branca, bissexual. RF de 2 SM.	Idem	Independente. Aproximou-se do núcleo informal de referência.
Augusto	Homem, 20 anos, raça branca, homossexual. RF de 2 SM	Idem	Militante de entidades estudantis e da União da Juventude Socialista (UJS). Referência.
Doug	Homem, 20 anos, cor preta, bissexual. RF de 1 SM	Escola central em Diadema	Independente. Referência.
Máximo	Gênero não binário, 20 anos, raça indígena, homoafetivo. RF de 2 SM	Idem	Independente. Atuou principalmente na comissão de alimentação.
Su	Mulher, 21 anos, cor branca, heterossexual. RF de 3 SM	Idem	Independente. Atuou principalmente na Comissão de comunicação.
Esperança	Mulher, 22 anos, cor branca, heterossexual. RF de 8 SM	Escola central na capital	Independente. Atuou principalmente na Comissão de comunicação.
Ruth	Mulher, 20 anos, cor preta, sem orientação sexual definida. RF de 5 SM	Idem	Independente. Atuou principalmente na Comissão de alimentação.
Miranda	Homem, 21 anos, cor preta, heterossexual. RF de 4 SM	Idem	Ativista de O Mal Educado. Referência.
Berta	Mulher, 21 anos, cor branca, heterossexual. RF de 9 SM	Idem	Ativista do G.A.S. Grupo Autônomo Secundarista (GAS). Era bolsista de escola privada de elite.

Fonte: Pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016”, 2020

Vale destacar ainda que buscamos garantir que as entrevistas representassem experiências heterogêneas de participação no movimento. Desse modo, tivemos quatro secundas da capital paulista, três de um município pertencente à Região Metropolitana de São Paulo (Diadema) e três de um município do interior (Sorocaba). Enquanto a escola representada pela capital fica em bairro de classe média (e com relativo prestígio), a escola de Diadema, ainda que se localize no centro, tem menos prestígio, e a escola de Sorocaba se localiza em bairro

periférico. Seis entrevistadas eram mulheres e quatro homens, representando a tendência de maior presença das mulheres nas ocupações, conforme bibliografia consultada. Seis secundas eram independentes quando ocuparam suas escolas e quatro pertenciam a alguma organização, como ativistas de coletivos autonomistas (Miranda e Berta) ou militantes de juventudes partidárias (Mel e Augusto). Enfim, buscamos entrevistar pessoas que participaram de modo intenso na ocupação, quatro delas como “referência” (espécie de liderança reconhecida de maneira informal, caso de Mel, Augusto, Doug e Miranda), seis fazendo parte de diferentes comissões que cuidavam da escola ocupada. As idades descritas no Quadro 1 se referem ao momento da entrevista (em 2019 e 2020), não ao momento da ocupação (2015) – ou seja, se tratam de jovens com idades entre 20 e 21 anos falando de sua vivência em um protesto quando eram adolescentes do Ensino Médio.

Ciclo de protestos e repertórios de contestação

Uma primeira linha de investigação, que busca compreender a emergência e a disseminação do movimento secundarista em São Paulo, analisa os contextos nacional e estadual, especialmente em seus aspectos educacionais e políticos. Também busca analisar a relação deste movimento com o ciclo global de protestos dos anos 2010, o movimento das praças. Para tanto, parece relevante dialogar com a teoria dos processos políticos (TPP), especialmente com os conceitos de repertório de contestação e ciclo de protestos.

A *noção de repertório* tem sido a categoria mais relevante na crescente influência de Charles Tilly no Brasil (Tilly, 2012). Segundo Alonso (2012, p. 21), de uma definição estruturalista de repertório, Tilly passa a considerar uma abordagem interacionista, a qual “[...] privilegia a experiência das pessoas em interações conflituosas, e o uso e a interpretação dos *scripts* em performances”.

A palavra repertório identifica um conjunto limitado de rotinas que são aprendidas, compartilhadas e postas em ação por meio de um processo relativamente deliberado de escolha. Repertórios são criações culturais aprendidas, mas eles não descendem de filosofia abstrata ou tomam forma como resultado da propaganda política; eles emergem da luta (Tilly apud Alonso, 2012, p. 26).

Já a *noção de ciclo de protestos* foi desenvolvida por Sidney Tarrow a partir de Tilly. Ela se refere

... a uma fase de intensificação dos conflitos e da confrontação no sistema social, que inclui uma rápida difusão da ação coletiva dos setores mais mobilizados aos menos mobilizados, um ritmo de inovação acelerado nas formas de confronto, marcos novos ou renovados para a ação coletiva, uma combinação de participação organizada e não organizada e sequências de interação intensificada entre dissidentes e autoridades (Bringel, 2012, p. 48).

Deste modo, discutiremos os repertórios de contestação acionados, recriados ou desenvolvidos ao longo do mais recente ciclo global de protestos, que Paolo Gerbaudo (2017) tem chamado de movimento das praças, iniciado com a Primavera Árabe em 2011, tendo atravessado nosso país com as Jornadas de Junho de 2013. Verificar-se-á se o movimento das ocupações estudantis de 2015 e 2016 se insere nesse ciclo e, caso sim, de qual forma se insere e qual uso faz dos repertórios utilizados nesse ciclo.

A tática da ocupação

É preciso reconhecer, porém, que a tática de ocupações de escolas tem longa data, ela própria herdeira de ocupações de fábricas, como parte de greves gerais e greves estudantis (Grosso, 2006). As ocupações de escolas foram muito importantes nos movimentos estudantis de 1968, não apenas nas mais afamadas universidades europeias, em destaque na França, mas também entre estudantes do Ensino Médio em todas as partes do mundo, incluindo o Brasil e o próprio Colégio Estadual Fernão Dias (Carneiro, 2017) – que voltaria a ser tão importante no movimento de 2015. Tal tática seria recriada no início do século XXI pelos estudantes do Chile, em 2006 (em escolas do Ensino Médio) e em 2011 (em escolas e universidades) (Ruiz, 2017), logo adotada inclusive por estudantes autonomistas e dissidentes das entidades estudantis oficiais nas ocupações de reitorias de universidades públicas no Brasil em 2007 e 2008 (Bringel, 2009).

Nessa recriação, entretanto, a tática da ocupação se encontraria não apenas com os repertórios do movimento antiglobalização da virada do século XX ao XXI – de teor largamente autonomista ou neanarquista – mas também com outro ciclo global de protestos, dos anos 2010, marcado pela ocupação de espaços públicos – notadamente, as praças, como no Egito,

Espanha, Estados Unidos e Turquia, mas também a tomada de grandes avenidas da capital paulista em 2013 (Gerbaudo, 2017). Distintamente do que ocorreu em 1968, mas também diferente do que aconteceu no movimento antiglobalização, as ocupações, desde o movimento chileno dos “Pinguins” de 2006, não são elemento secundário que subsidia táticas vistas como centrais para a ação coletiva, mormente atos, manifestações e greves. Elas se tornam a tática central, o ambiente – seja a praça, seja a escola ou a universidade – que acolhe a massa dos sujeitos que protestam e as principais atividades do movimento, ainda que também sirvam como base para organizar outras táticas de protesto, como passeatas, trancamentos de avenidas e ocupações de outras instituições públicas.

A compreensão dos repertórios de contestação presentes nas ocupações de 2015 demanda retomar análises sobre *junho de 2013*. Segundo Alonso e Mische (2017), foram utilizados e recriados, nos protestos de 2013 no Brasil, três repertórios de contestação: *autonomista*, *socialista* e *patriota*.

Eis o resumo de 2013: três grupos repartidos em dois campos polares. Nas trincheiras autonomista e socialista, a demanda por expansão e melhoria de políticas sociais, transporte, saúde, educação. No *front* patriota, críticas à hipertrofia e ineficiência do Estado, aos políticos e retomada da divisa do Fora Collor: “ética na política” (Alonso, 2016).

O *repertório patriota* é importante não apenas para explicar os desdobramentos altamente regressivos da história recente do Brasil, mas também para compreender a mudança da opinião pública e do humor da sociedade civil, entre a primeira onda de ocupações (final de 2015 e primeiro semestre de 2016) e a segunda (segundo semestre de 2016), ou seja, da posição de uma maioria favorável ao protesto estudantil à posição contrária. Ainda, explica a formação de tropas de choque, auxiliares da repressão policial, que reuniram inclusive parte da comunidade escolar e local em tentativas de invasão às escolas ocupadas, apenas esboçadas em 2015, mas muito presentes em 2016, em destaque o “Desocupa Paraná”.

Já os repertórios *autonomista* e *socialista* ajudaram a fundamentar o movimento estudantil, em especial o autonomista, cuja forma de organização de teor neoanarquista tendeu a ser adotada não apenas nas ocupações orientadas por coletivos autonomistas, mas também foi adaptada pelas ocupações (minoritárias) sob o controle de entidades estudantis e juventudes partidárias e, principalmente, por estudantes independentes. Independentemente, ainda que por meio do contato com o coletivo autonomista O Mal Educado, deram início à primeira ocupação, em

colégio de Diadema em 9 de novembro de 2015. Independentes, que Ortellado chama de “estudantes autônomos” (Fachin, 2016), formaram a grande maioria das e dos estudantes que ocuparam suas escolas – ao lado de ativistas autonomistas nas primeiras ocupações na capital que se seguiram à de Diadema, depois, em todo o estado, com ou sem o apoio de coletivos, entidades estudantis, partidos e sindicatos. A predominância de estudantes independentes se repetirá como tendência nas ocupações em 2016, em todo o país.

A presença maciça e decisiva de estudantes independentes, que tenderam não apenas a cumprir tarefas nas comissões nas escolas ocupadas, mas a participar ativamente das assembleias deliberativas e a tornarem-se “referências”, evidencia a importância das práticas autonomistas e neoanarquistas nos protestos estudantis de 2015 e 2016. Mas indicam a presença de outro repertório de contestação, o qual, ao lado do próprio anarquismo, ocupou papel secundário entre as ideologias progressistas no século XX, voltando a ganhar força na virada para o século XXI: o populismo radical democrático, herdeiro do jacobinismo francês, do cartismo inglês, do populismo russo e até mesmo de experiências recentes de socialismo populista na América Latina. Gerbaudo (2017) é quem constrói a tese de que o movimento das praças, entre 2011 e 2016, combinou as táticas neoanarquistas recriadas pelo movimento antiglobalização com as pautas do populismo radical democrático, que reaparece no século XXI menos em torno de lideranças personalistas e mais em torno do chamamento à ação de pessoas “comuns”, conformando assim o “*cidadanismo*”, ao lado de expectativas de aprofundamento democrático pela participação pessoal e direta nos protestos, denúncias contra os desmandos de elites econômicas e políticas e aspirações por uma recriação democrática do Estado nacional.

Na leitura de Pablo Ortellado (2017) sobre o “*cidadanismo*” nas *Jornadas de 2013*, houve, a princípio, uma confluência entre ativistas/militantes – tanto autonomistas quanto socialistas, em especial a esquerda descontente com os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) – e cidadãos e cidadãos “comuns” que tomam a dianteira das ações, em atos cada vez mais massivos. Segundo ele, as Jornadas de 2013 foram, de início, autonomistas, mas, diante da grande afluência popular, que teria feito delas, antes, populistas radicais, a própria esquerda autonomista parece ter se assustado e até mesmo desprezado a multidão que passou a engrossar seus atos. Teria se gerado uma “insatisfação órfã” que “terminou sendo explorada mais tarde por lideranças da direita”. Ainda assim, “correntes marginais” tentaram manter vivo o “*cidadanismo*” brasileiro, buscando combinar populismo e horizontalidade, como Assembleia Popular Horizontal de Belo

Horizonte, os protestos contra a Copa em 2014 e, enfim, as ocupações estudantis em 2015 e 2016,

Há, contudo, outro elemento relevante a considerar, trazido por Rosana Pinheiro-Machado (2019), que caracteriza a fase massiva das Jornadas de Junho de 2013 como “*revoltas ambíguas*”, assim como os “rolezinhos” de jovens da periferia na virada de 2013 a 2014 e a “Revolta da Caçamba” (paralisação nacional de caminhoneiros em 2018). Elas apresentam internamente o desejo de pessoas comuns se rebelarem contra os efeitos perversos das políticas neoliberais e da crise econômica, assim como profunda insatisfação com a classe política, se expressando com pautas e demandas ambíguas do ponto de vista da classificação “esquerda” *versus* “direita”. Considerando que a maioria das ocupações estudantis em 2015 e 2016 foram em escolas públicas fora de bairros centrais e de classe média, apesar de obscurecidas por ocupações em escolas mais centrais, se buscarmos os relatos de secundas independentes nas periferias, encontramos diversos elementos destas revoltas ambíguas, como dois secundas em Diadema que se identificavam, sem muita clareza, como de “direita” e que viam no protesto a defesa do seu “direito à educação” (Su, Diadema).

As ocupações ainda flertaram com práticas comuns no cotidiano escolar, como a zoeira – um misto de sociabilidade, lazer e irreverência que caracteriza diversos comportamentos de estudantes do Ensino Médio – e que marcou a prática dos rolezinhos (Pereira, 2016). Há um esforço de secundas que foram referências de que as ocupações não apresentassem, ao menos para o público externo, traços da zoeira, para garantir um ar de seriedade ao movimento, como relatam as entrevistas de Mel, Ariel, Máximo e Berta. Inclusive graças a esses esforços, diferente dos casos anteriores citados por Pinheiro-Machado (2019), o movimento das ocupações foi bem-sucedido na aproximação tática entre o autonomismo e as e os estudantes independentes, dando um teor marcadamente progressista à ação coletiva, revivendo o “cidadanismo” esboçado nas Jornadas de 2013.

Conjuntura e estrutura

É relevante destacar os principais *elementos conjunturais e estruturais* que, segundo a bibliografia sobre as ocupações paulistas e as entrevistas, conformam o contexto em que estes repertórios de contestação – em especial o autonomismo e o “cidadanismo” – são mobilizados

pelo movimento estudantil. Entre os elementos conjunturais, além do já citado ciclo de protestos dos anos 2010, destacam-se:

- expansão do ensino médio, aumentando consideravelmente a presença de adolescentes das camadas populares nesse nível de ensino;
- crescente crise econômica no país desde o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014), fruto da chegada relativamente tardia no Brasil dos principais efeitos negativos da crise financeira mundial iniciada em 2008;
- instabilidade sociopolítica no país desde as Jornadas de 2013, minando a ampla mas frágil e contraditória coalizão política e social remendada nos governos Lula (2003-2010);
- contínua investida de interesses privados nos sistemas educacionais brasileiros, os quais vão adquirir caráter francamente gerencialista e privatista desde novas “reformas” implementadas por governos estaduais – anunciando os rumos das políticas nacionais de educação após o golpe institucional de 2016 (Barros, 2017; Catini & Mello, 2016; Fulfaro, 2020; Piolli et al., 2016; Corti, Corrochano & Silva, 2016).

Entre os elementos conjunturais, em 2015, destacam-se, cada qual respondendo a um elemento estrutural:

- permanência da precariedade das condições de vida das camadas populares, ao lado da ameaça de ainda mais precarização, afetando sobretudo as pessoas mais jovens, o que é evidenciado pelos dados acerca do empobrecimento, desemprego, desalento e trabalho informal deste grupo etário (Barros, 2017);
- dificuldades de Dilma Rousseff, no início de seu segundo mandato, efetivamente governar, enquanto se forma uma frente política, social e midiática, amparada por protestos informados pelo repertório patriota, preparando o que seria o golpe institucional de 2016;
- Especificamente no estado de São Paulo, dando continuidade ao processo de adoção de políticas neoliberais na educação básica, iniciada pelo governo paulista ao menos desde a primeira “Reorganização” de 1995, o governador Geraldo Alckmin, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), lançou uma nova “Reorganização” em 23 de setembro de 2015, a qual previa o fechamento de dezenas ou centenas de escolas, a

transferência de centenas de milhares de estudantes com a adoção de escolas de ciclo único, a dispensa de dezenas de milhares de docentes sob contrato temporário e a redução da oferta do ensino médio noturno e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outros (Goulart et al., 2017).

A “Reorganização”, orientada por fundações empresariais, buscava se justificar com o argumento de que a separação das escolas por ciclos aumentaria a qualidade da educação, com base em um estudo muito contestado feito pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (Piolli et al., 2016). Entretanto, seus reais objetivos eram: o corte de gastos; a abertura do caminho para mais escolas de tempo integral, “uma modalidade que permite a participação de empresas privadas na gestão escolar” (Campos, 2019, p. 79); a continuidade da municipalização do Ensino Fundamental; e a revalorização de dados espaços urbanos que eram de interesse do mercado imobiliário e de grandes obras de infraestrutura de mobilidade (Giroto et al. 2017).

É justamente este último elemento, o anúncio da “Reorganização”, que origina o movimento estudantil, primeiro, na forma de atos e manifestações em municípios do interior com o incentivo das subseções do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). De certa forma, o movimento dava continuidade, depois de um breve hiato, à mais longa greve de docentes da rede pública estadual paulista, iniciada em março de 2015. Essa greve, que se opôs ao fechamento de milhares de salas de aula e à demissão de docentes em contrato temporário, além de questões salariais e demandas estruturais, recebeu o apoio relevante de estudantes, mas acabou fracassando, após 3 meses, sem qualquer abertura de diálogo pelo governo (Fulfaro, 2020).

A greve dos professores durou muito tempo. Sempre que os professores faziam greve, os alunos ficavam muito contra, por causa da reposição. Mas nesse caso os alunos ficaram muito a favor. Foi em uma manifestação [durante a greve] que eu conheci outros estudantes que eram ou não de grêmios e a gente decidiu fundar a União Sorocabana dos Estudantes Secundaristas (USES) (Augusto, Sorocaba).

Temos aqui, um primeiro elemento do que podemos chamar de *latência* (Melucci, 1989) do movimento secundarista de 2015, justamente, a participação de um relativo contingente de estudantes no movimento grevista docente. Esta participação discente, rara em outros tantos

movimentos de greve de docentes da Educação Básica⁶, também indica outros elementos importantes desta latência, como a relação com a escola e as expectativas em relação ao ensino, tensionadas ainda mais diante de um dos elementos conjunturais citados acima, qual seja, a precarização das condições de vida e de trabalho das juventudes populares.

Experiências e motivações

As entrevistas possibilitaram apreender experiências educacionais, políticas, sociais, culturais e religiosas, anteriores ao movimento. De fato, as trajetórias escolares e de formação política de secundas que entrevistamos trazem à tona aspectos relevantes e por vezes pouco visíveis nas análises.

A escola e o protesto

Sobre as experiências escolares, as três escolas das quais as pessoas entrevistadas pertenciam parecem conformar uma *cultura escolar autoritária*, “*bancária*” e *despolítica*, em especial em São Paulo e Sorocaba. A postura autoritária das três direções se destaca, em especial na escola da capital, severamente criticada por Esperança e Miranda, enquanto a perseguição pós-ocupação marca a atuação da direção de Sorocaba, segundo Augusto e Mel. Augusto afirma que, dada a perseguição e as ameaças da direção ao longo de 2016, ele se transferiu para escola no Espírito Santo, onde completou seu Ensino Médio. Já Ariel foi constrangida pela direção a delatar as demais pessoas que teriam liderado a ocupação, sob a ameaça de ser revelada à sua família a sua bissexualidade. Segundo Miranda, sobre a escola da capital, que apesar de ficar em região central recebia em sua grande maioria estudantes das periferias, a gestão

6 O que em 2015 era uma relativa novidade, se tornaria uma tônica nas ocupações em 2016, ou seja, a ação coletiva de estudantes secundaristas em concomitância ou em apoio à greve docente, como no Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Sul e Paraná.

... tratava os alunos como um risco em potencial para a sociedade. A escola estava ali para adestrar eles, no sentido de que existe uma série de prescrições que era para colocar o aluno dentro do espaço escolar Não existia outra forma de lidar com o aluno que não fosse pela burocracia, porque lá deu a regra, é regra Era aquela gestão da Febem⁷, no fim das contas (Miranda, São Paulo).

Os relatos sobre a relação com a docência e o cotidiano escolar são mais positivos na escola de Diadema. Parte da docência havia se envolvido com a greve de 2015 e apoiou os primeiros atos contra a “Reorganização”, mesmo que com certa desesperança, após a frustração da greve, segundo Doug⁸. Mas nas outras duas escolas também encontramos relatos sobre a importância de algumas e alguns docentes, em especial de disciplinas como Sociologia, História e Geografia, tanto na trajetória escolar quanto na formação política de discentes.

Três pessoas entrevistadas relatam terem sofrido *bullying*, principalmente por *homofobia e gordofobia* (Ariel, Doug e Máximo). Entretanto, boa parte dos relatos, inclusive dessas três pessoas, destaca a importância das amizades, especialmente com estudantes, em alguns casos também com docentes, levando à criação de um laço afetivo com a própria escola.

Deste modo, se não é incorreto dizer que o movimento das ocupações constrói, como uma ação prefigurativa, uma “outra escola” com suas atividades políticas e formativas, como tantos trabalhos têm demonstrado, parece apressado dizer que era uma ação coletiva contra a escola. É um movimento que, sim, reconhece os limites e precariedades das escolas públicas, critica a cultura escolar hegemônica, mas se constitui a princípio pela defesa do espaço da escola – contra seu fechamento, ou contra a transferência em massa de estudantes – e o direito à educação. Certamente, evolui para a defesa da docência ser ouvida – e da docência também, já que não tinha sido consultada sobre a “Reorganização” – e leva ao reconhecimento da e do secunda como sujeito político, enquanto acrescenta à pauta original, problemas estruturais, de gestão e de ensino-aprendizagem, tanto as gerais da rede, quanto as específicas de cada escola (Barros, 2017; Januário et al., 2016; Soares, 2019).

7 Refere-se à Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, antiga denominação da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP).

8 Depois do fracasso da longa greve docente, ao desânimo da docência estadual se somou a crescente precarização do trabalho, baixos salários e sensação de abandono, o que explica que 11% da força de trabalho docente da rede estadual tenha evadido em 2015 – mais de 26 mil pessoas, entre efetivas e temporárias (Corti, Corrochano & Silva, 2016). Nas entrevistas, foi recorrente o tema do grande número de faltas de docentes.

Formação e mobilização política

Os relatos sobre as experiências políticas prévias demonstram uma tendência: as e os secundas que tiveram posições de referência e/ou se envolveram no movimento desde a sua organização tinham alguma *formação política prévia*, oriunda da influência familiar ou da participação em alguma organização ou ação política. Entretanto, o caso de Ariel explicita a importância do efeito contágio não apenas para o grande número de escolas ocupadas, mas para que estudantes sem interesse político prévio se envolvessem com a ação: “A minha experiência foi a ocupação, eu caí de paraquedas lá” (Ariel, Sorocaba).

As famílias das duas estudantes com maior renda econômica, Ruth e Berta, também tinham maior envolvimento prévio com a política partidária e movimentos sociais progressistas de São Paulo. Mel diz que sua mãe tinha sido filiada ao PT e Esperança narra que sua mãe, quando jovem, tivera algum envolvimento com o movimento feminista. Contudo, em outros casos, o envolvimento da e do secunda com a política se deu à revelia de suas famílias, cujas tendências ético-políticas eram mais conservadoras, em alguns casos sob a influência da religião evangélica (Doug e Ariel), do passado militar do pai (novamente, Doug) ou da profissão do pai (policial militar, caso de Su). Parte das e dos secundas eram lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais (LGBTI+), o que agravou esses conflitos familiares, como no caso de Augusto, expulso duas vezes da casa de seus pais, primeiro, quando assumiu sua orientação sexual, segundo, pelo envolvimento nas ocupações.

Augusto e Mel participavam de organizações políticas pertencentes ao campo popular: Augusto, após se engajar no grêmio de sua escola e ajudar a fundar a Uses em 2015, ingressa na UJS e na União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). Mel é apresentada por seu professor ao LPJ. Miranda e Berta pertenciam a coletivos autonomistas: Miranda, que conhecera O Mal Educado nos primeiros atos contra a “Reorganização”, relata também a aproximação de membros do G.A.S. – em geral, estudantes bolsistas de escolas particulares – com estudantes de sua escola, que organizaram a segunda ocupação no estado; Ruth era do G.A.S., que conhecera em evento promovido pelo coletivo na escola particular de elite da qual ela era bolsista. Quanto a Máximo, ele colaborava com atividades de um grupo *anarcopunk*; mas, assim como Ruth, é mais central na trajetória de Máximo suas experiências com as artes – Ruth também era estudante de curso técnico de teatro na Escola Técnica Estadual (Etec) das Artes, Máximo se dedicava à dança.

Segundo Januário et al. (2016, p. 23), em 2013 há a “emergência de uma espécie de ampla disposição de luta entre uma geração de estudantes de escolas públicas, que antecede Junho de 2013 e ultrapassa as desocupações de escolas em dezembro de 2015”. Barros (2017) vai encontrar esta disposição nas periferias da capital paulistana, em especial pela conjugação entre adolescentes secundaristas das classes populares e coletivos autonomistas, movimentos sociais e organizações socialistas fora do campo popular – que, em geral, eram compostos por pessoas vindas das classes médias. Barros (2017) descreve que o coletivo Malambe e o cursinho popular mantido por ele, oriundos de sua cisão da União de Núcleos de Educação Popular para Negras, Negros e Classe Trabalhadora (Uneafro) na zona leste de São Paulo, foi fundamental para o processo de formação e engajamento político das e dos adolescentes que fizeram a ocupação que ele pesquisou, uma das primeiras a acontecer, em coordenação com a “Frente” autonomista.

Campos (2019) afirma que se compunha, já há alguns anos, nas periferias paulistanas, uma *rede de ativismos* pouco estruturada, de oposição de esquerda ao PT, que realizava trabalho de base e protestos, envolvendo cursinhos populares, movimentos culturais, grupos sindicais críticos ao complexo sindical fiel ao PT, juventudes partidárias do Partido Socialismo e Liberdade (Psol) e Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) e coletivos autonomistas de luta pelo transporte e educação. A proposição das ocupações de escolas foi mais uma iniciativa dessa rede, a mais bem-sucedida, de modo que se pode considerar que tais ocupações foram “fruto do encontro de uma disposição de luta que os estudantes já carregavam ... com uma rede de militância construída ao longo de anos, que soube dialogar com aquela disposição” (Campos, 2019, p. 84), que teve O Mal Educado como seu principal articulador e liderança informal, “catalisador da virada tática” do movimento contra a “Reorganização”. (Campos, et al., 2016, p. 60).

A primeira semana de ocupações, a partir de 9 de outubro de 2015, teve nove escolas ocupadas, quase todas coordenadas pela Frente Autonomista. Entretanto, na segunda semana, quando ocorre a “viralização” da ação coletiva, ela se dá fora do controle da Frente (Campos, et al., 2016).

Das 10 pessoas que entrevistamos, metade já vinha participando dos atos prévios às ocupações contra a “Reorganização”. Os relatos reconhecem a necessidade da “*virada tática*”, diante da pouca repercussão dos atos e da crescente repressão policial:

A gente não começou direto com as ocupações. Quando a gente recebeu a notícia da “Reorganização” escolar, primeiro a gente falou com alguns professores. A gente tentou ver com eles o que eles poderiam fazer, mas eles estavam completamente desesperançosos A gente chegou a ir na Diretoria Regional de Ensino, a gente chegou a ir na Câmara dos Vereadores, a gente fez um abaixo-assinado com mais de 13 mil assinaturas E a gente viu que mesmo a gente tentando utilizar todos esses aparelhos, que já eram aparelhos políticos meio que comuns, que já eram o básico que a gente deveria fazer, quando a gente viu que isso não estava funcionando, foi aí que a gente decidiu partir pra radicalidade (Doug, Diadema).

Estas experiências políticas prévias vão contribuir para um processo potente de criação de sujeitos políticos, durante o protesto.

Sujeitos políticos

Praticamente todas as pessoas entrevistadas tinham muita clareza sobre a pauta principal do movimento, ou seja, barrar a “Reorganização”, ainda que nem todas no momento que decidiram participar da ocupação de sua escola, como Mel e Ariel. Mel, recém-ingressa no LPJ, decidiu apoiar o movimento sem saber muito da sua razão: “Quando eles falaram sobre a ocupação das escolas, a princípio eu não tinha entendido. Eu fui muito pelo... Sabe? Todo mundo vai e aí eu fui”. Quanto à Ariel, assim ela relata:

A professora deixou quem quisesse sair da aula. Ela saiu e eu fui chamando outros alunos nas demais salas, dando socos nas salas e dizendo que estava acontecendo a ocupação. Trouxe uns 100 alunos atrás de mim, eu vim assim na frente, vitoriosa. Mas eu não sabia muito bem o que estava acontecendo, os motivos do movimento. Não era muito ligada em jornal. Explicaram o que estava acontecendo, sobre a Reforma das escolas, que era um ato político. Quem quisesse poderia ir embora, mas eu fiquei (Ariel, Sorocaba).

Marca a ocupação da primeira escola, em Diadema, o seu caráter independente, apesar de adaptarem a cartilha de O Mal Educado e rejeitarem com veemência a intromissão de entidades estudantis e partidos, tal qual ocupações organizadas por autonomistas. Em seus relatos, rapidamente as e os estudantes de Diadema passam da defesa pessoal de sua escola e do desejo de permanecer nela, que teria seu ensino noturno fechado, à defesa de que discentes que estavam terminando o Ensino Fundamental pudessem permanecer nesta escola: “A gente conseguiu o que ela queria, que era ficar bem na escola por mais um ano, por mais um tempo. Não só para nós. Inicialmente era uma coisa meio egoísta mesmo, mas a gente conseguiu para os outros alunos de outros anos”

(Su, Diadema). Por sua vez, Doug explicita a conjunção entre motivações de ordem pessoal e de ordem coletiva para a ação coletiva, afora o desejo de comprovar a capacidade política de tais sujeitos:

Eu não sei o porquê de alguém não lutar contra o fechamento de 94 escolas. Isso pra mim era inconcebível Isso está errado, não tem como a gente só aceitar esse negócio. São mais de 300 mil alunos que vão ser remanejados contra a vontade, fora professores e funcionários que vão ser demitidos. Então, foi uma revolta coletiva, a gente viu que estava errado e disse: “A gente precisa fazer alguma coisa!” (Doug, Diadema).

Há outro elemento ainda mais geral nos relatos, também muito presente na bibliografia: secundas misturavam o desejo de serem ouvidas com a indignação de serem desconsideradas como sujeitos políticos, subestimadas pelo fato de serem adolescentes e estudantes do Ensino Médio. Há também uma ampliação do espaço público – das questões que podem ser debatidas e das próprias pessoas que têm o direito de debatê-las.

Enxergar a mobilização secundarista como uma luta de todos, inclusive daqueles que não estavam diretamente relacionados com as questões educacionais, implicava questionar ao menos dois aspectos: primeiramente, o estatuto do objeto em disputa; em segundo lugar, o estatuto das falas dos agentes envolvidos no debate sobre a medida. Tornar a reorganização um assunto aberto à discussão de qualquer um, significava enxergá-la como algo da alçada pública, que destoa do campo especialista ao qual o projeto tinha sido relegado (Soares, 2019, p. 80).

Os relatos, como dito, destacam a atitude autoritária e arrogante do governo, que considerava as pessoas mais afetadas pela “Reorganização” como incapazes de participar da formulação de políticas educacionais.

A “Reorganização” escolar inclusive ia me afetar, teria de mudar de escola. Para muitas pessoas, as escolas próximas iam ser fechadas, ia ter superlotação, remanejamento, sem perguntar nada para ninguém. Nós somos bonecos? Não pergunta para ninguém? Você está falando de discussão pública! Aí ele decide superlotar mais ainda. A gente já tinha salas superlotadas Ninguém botava fé que a gente ia conseguir, que não ia bagunçar, quebrar as coisas. Onde isso teve, foi porque teve invasão da escola Ver uma galera que se entendeu como ser político, querendo aprender, escutar, fazer, era muito interessante A gente tem de entender que não foi perfeito, mas que foi algo, que foi um grito, que vieram com um tapa e a gente não ficou quieto (Ruth, São Paulo).

A gente tinha essa pauta principal, que era acabar com a reestruturação do Alckmin, mas eu acho que tinha uma pauta bem maior, que era justamente essa coisa da politização dos jovens, de criação de um movimento político, de mostrar que a gente poderia, sim, fazer as coisas, ser protagonistas da nossa educação, de rever um modelo de ensino, de rever esse sistema de ensino (Berta, São Paulo).

O primeiro objetivo, lógico, era barrar a “Reorganização”. Mas, para além, acho que era mostrar que os estudantes de escola pública estão ali, existem, sabem dos problemas e que querem melhoras, assim, para mostrar: “estou aqui e vocês não vão fazer o que vocês quiserem com a gente” (Esperança, São Paulo).

Note-se que os três relatos anteriores pertencem a mulheres secundas. De acordo com a análise das entrevistas, podemos afirmar que o processo de *subjetivação política* propiciado pelas ocupações foi ainda mais potente. Como afirma Pacheco (2018) sobre as ocupações paranaenses de 2016, as ocupações estudantis tomaram as identidades mantidas na sombra ou excluídas no espaço escolar, tantas vezes submetidas ao *bullying*, como vimos anteriormente, e as colocaram no centro, em papel de protagonismo, por meio da ação coletiva.

Todo mundo era horizontal, mas as meninas é que acabavam sendo mais ativas lá dentro. Pelo que eu li, tenho estudado, isso não é algo só lá de Diadema, mas em todas as ocupações. Não só as meninas, mas os homossexuais também. As meninas também e os meninos LGBTI+ geralmente estavam à frente, são mais ativos. Não sei porquê, eu ainda não sei, mas a gente é que tomava à frente mesmo das coisas e já ia organizando e foi o que aconteceu (Su, Diadema).

Há, neste sentido, um deslocamento de identidades da margem ao centro, mas que constrói um lugar e um processo que prima pela igualdade, pelo direito de todas as pessoas agirem e se manifestarem. Não apenas mulheres, mas, segundo os relatos, também pessoas LGBTI+ e pessoas negras. A causa comum, uma pauta geral de defesa do direito à educação, reuniu pessoas de diferentes posições ideológicas e identidades, inclusive que traziam preconceitos homofóbicos, machistas e racistas, ao lado de protagonistas feministas, LGBTI+ e negras – levando à construção de uma unidade ou coletividade, em que práticas formativas de combate aos preconceitos e discriminações foram fundamentais (Campos et al., 2016).

Efeito contágio

Há um potente *efeito de contágio* do movimento das ocupações. Primeiro, pela ação relativamente planejada de coletivos autonomistas ao lado de estudantes independentes, seguido

de certo esforço de entidades estudantis e juventudes partidárias (bem-sucedido em alguns poucos municípios, como Sorocaba). Segundo, uma disseminação irresistível por estudantes independentes, de forma predominantemente autônoma em relação a entidades, partidos e sindicatos – ainda que, em muitos casos, com seu apoio material e político.

Na verdade, a primeira escola ocupada em Diadema foi uma ocupação largamente independente, surpreendendo até mesmo os coletivos autonomistas que articulavam a ação com maior ênfase em outras escolas.

Em Diadema eram secundaristas autônomos, então, muito dessa inexperiência do processo político eu acho que foi a dificuldade, mas também foi um trunfo, porque como a gente não tinha noção de quais eram as regras do jogo, a gente fazia o que a gente entendia que era o mais certo a ser feito. Então, a gente não se pegava muito com legislações, com impedimentos jurídicos A gente não tinha todo esse cuidado, todas essas minúcias que muitas dessas organizações pelegas têm o tempo inteiro (Doug, Diadema).

A produção acadêmica tende a seguir a cobertura jornalística e a própria atenção de organizações partidárias e sindicais: se em geral, em um breve preâmbulo, reconhecem que a ocupação na escola Fernão Dias não foi a primeira, em seguida, a narrativa tende a se concentrar nessa escola central paulistana. A atenção não é de toda injusta, já que a Fernão Dias se tornou o epicentro da fase inicial das ocupações, da repressão e da judicialização. Centenas de policiais cercaram a escola nos primeiros dias da ação, enquanto centenas de apoiadoras e apoiadores, primeiro, fizeram vigília nas ruas em frente, depois alimentaram a ocupação de inúmeras e criativas práticas formativas e culturais.

Entretanto, a mobilização começou e, a partir de certo momento, se disseminou por estudantes independentes, em geral em lugares esquecidos, como escolas de bairros periféricos e municípios interioranos de médio e pequeno porte.⁹ Não se deve esquecer, porém, que o próprio corpo discente da segunda ocupação vinha, em sua maioria, da periferia ao centro para estudar. Um relato indica o quanto estudantes independentes, mais próximos do “cidadanismo” que de pautas autonomistas e socialistas, teriam reduzido a ambiguidade ideológica de sua revolta e evitado que as ocupações fossem outra revolta ambígua graças à aproximação com o repertório autonomista:

⁹ Segundo Romancini e Castilho (2017, p. 100), em São Paulo em 2015, 87 escolas foram ocupadas na capital (39,5% do total de escolas ocupadas), 48 (22%) na Região Metropolitana e 84 (38,5%) no interior e litoral.

Eu acho que muito de autonomismo, de não acreditar totalmente nas instituições e nem em partido nenhum, mesmo ele sendo de esquerda, trouxe um ganho político muito grande para as pessoas, pelo menos da minha escola, que participaram das ocupações. Porque era uma visão muito diferente do que eu já tinha visto, eu não sabia que essa esquerda existia, então acho que esse foi o maior ganho político (Esperança, São Paulo).

Estudantes independentes passam a usar outra prática de autonomistas e entidades estudantis: o *intercâmbio solidário entre as escolas ocupadas*: “... com o objetivo de unir e fortalecer o movimento, pequenos grupos de alunos de diversas escolas passaram a visitar outros colégios, a compartilhar as experiências que tiveram antes e após o levante para os que não haviam participado das ocupações e dos protestos nas ruas” (Sordi & Moraes, 2016, p. 4). Nesse intercâmbio, por exemplo, Su e Máximo descobriram que escolas ainda mais periféricas que a sua sofriam não apenas mais precariedades cotidianas e pouco apoio durante a ocupação, mas foram reprimidas com mais severidade pela polícia:

Entrevistador: *A polícia invadiu a escola?*

Máximo: *Na nossa escola não, nas outras em Diadema a polícia entrou, tirou foto.*

E: *Por que você acha que eles entraram lá e não na de vocês?*

M: *Porque a gente é central Como tinha mais classe média, você ia mexer com quem não quer mexer.*

E.: *Lá nas escolas de periferia, eles eram organizados como vocês?*

M: *Eles eram bem organizados, mas eu acho que a gente tinha mais pessoas pra ajudar, acho que isso foi diferencial.*

Essas e outras práticas políticas, como o intercâmbio, que se tornaram também práticas de autoformação, conduzidas tantas vezes de forma independente por estudantes secundaristas, criaram e renovaram a disposição ao engajamento e luta de adolescentes e jovens flagrada por Januário et al. (2016), não apenas em São Paulo, mas em todo o país, como se veria ao longo de 2016.

Considerações finais

Elementos estruturais e conjunturais, tanto em âmbito mundial quanto nacional, foram fundamentais para contextualizar a origem do movimento das ocupações estudantis no Brasil, mais especificamente em São Paulo no final de 2015. Encontramos, no cenário global, uma crise financeira e econômica que se arrasta desde 2008, cujos efeitos sociais e econômicos, ao lado de uma crescente desconfiança com as limitações da democracia representativa liberal e governos autoritários, motivou um ciclo de protestos iniciado com a Primavera Árabe em 2011. No cenário nacional, apesar de certa demora para a chegada dos efeitos da crise financeira, seus efeitos desestruturaram os modos de sobrevivência das classes populares e desestabilizam o sistema político, algo revelado intempestivamente pelas Jornadas de 2013. Ao mesmo tempo, os anos anteriores haviam assistido a uma grande expansão do ensino médio, com o aumento expressivo de jovens das camadas populares nesse nível de ensino. Localmente, o governo estadual de São Paulo deu início a um novo ciclo de políticas neoliberais e gerencialistas na educação básica, após ignorar uma das mais longevas greves docentes, desconsiderando inclusive que havia ao menos um novo elemento: o apoio de número relevante de estudantes à greve.

O movimento estudantil não começou imediatamente com as ocupações, adotada apenas quando se considerou que a tática mais tradicional dos atos públicos era insuficiente. Para o início desses atos, no interior, desde um pequeno município, a atuação das subseções do sindicato docente foi importante, recriando a aliança entre docentes e discentes ensaiada na greve. Já para a adoção da tática das ocupações, bem como da tática do bloqueio de vias, foi fundamental o efeito catalisador de coletivos e estudantes autonomistas, em destaque a “Frente” reunida pelo O Mal Educado na capital – da qual participavam Miranda e Berta. As entidades estudantis e juventudes partidárias do campo popular tiveram papel auxiliar ou complementar em diversos casos, reforçando o sentido principal do movimento de barrar a “Reorganização”, como comprovam os relatos de Augusto e Mel (Sorocaba); no entanto, sujeitos do campo popular tiveram inúmeras divergências com autonomistas e estudantes independentes, por vezes tentando dotar o protesto de sentidos aquém ou além do seu mote principal.

Os sujeitos fundamentais do protesto, entretanto, foram *estudantes independentes*: nas primeiras ocupações, com o incentivo ou apoio organizacional de redes de coletivos autonomistas e socialistas. Vimos o apoio organizacional para independentes de São Paulo, nos

relatos de Esperança e Ruth, assim como o incentivo na escola de Doug, Máximo e Su, em Diadema. Em um segundo momento, secundas independentes passaram a agir com total autonomia em relação às organizações e sujeitos que, inicialmente, mobilizaram a ação coletiva, como atesta o exemplo de Ariel, em Sorocaba. Independentes foram principais responsáveis pela veloz e capilar disseminação da tática das ocupações de escolas.

Apesar dos holofotes sobre as escolas centrais, tanto às de São Paulo quanto às de grandes municípios do interior, foi enorme a importância de escolas e sujeitos que tendem a ser ainda mais eclipsados. Além de adolescentes e secundaristas, independentes tendem a ser filhas e filhos das classes populares, de escolas periféricas ou de pequenos e médios municípios na Região Metropolitana de São Paulo, interior e litoral. Não são sujeitos que apenas engrossam ou seguem protestos que outros catalisam: na verdade, o primeiro ato contra a “Reorganização” foi na pequena Rancharia, em 28 de setembro, assim como a primeira ocupação de escola foi em Diadema, em 9 de novembro. Esta adesão maciça de estudantes independentes ao protesto – ainda que não tenha sido a maioria do corpo discente de suas escolas, mas suficiente para manter a ocupação ao menos por alguns dias – indica o quanto o movimento ganhou seus principais contornos desde um amplo leque de experiências escolares, sociais, culturais e mesmo políticas de tais adolescentes do Ensino Médio.

As 219 escolas ocupadas contam o início de um *ciclo de ocupações estudantis* em todo o Brasil, mas também contam histórias singulares, diferenciadas de acordo com o tipo de escola (prestigiosa, central ou periférica), de acordo com a relação com a comunidade escolar e a comunidade local (do apoio à oposição, passando pela indiferença e culminando na invasão) e as táticas repressivas usadas por governo e polícia, construindo, enfim, pautas específicas (denunciando improbidades na gestão, precariedades na escola ou demandando a garantia de não haver perseguição ao final do movimento) (Campos et al., 2016).

Os relatos sobre as *experiências escolares* e a *formação política* das pessoas que entrevistamos trazem diversas vivências que iluminaram o momento da latência do movimento de 2015. Foram se configurando roteiros que explicaram, inclusive em meio a elementos heterogêneos e contraditórios, os motivos da adesão ao protesto e, mais do que a adesão, o protagonismo de independentes na mobilização da maioria das escolas, a despeito daqueles que foram relegados à posição de apoiadores, como entidades estudantis, sindicato docente, juventudes partidárias e, até mesmo, coletivos autonomistas – apesar da inspiração autonomista das ocupações

independentes. Entre os elementos: o amor à escola – lugar de parte importante da trajetória pessoal e de amizades – ao lado da crítica ao ensino, à gestão e às precariedades do espaço escolar; a defesa da sua escola, que se amplia como a defesa do direito à educação como conquista individual e coletiva; a trajetória pela adolescência e pela escola entre o sofrimento do *bullying* e oportunidades de construção de sua identidade; experiências culturais e políticas diversas, na cidade ou na própria escola; apoio e exemplos da família, tanto quanto o movimento de ruptura parcial ou total com a herança ético-política do grupo familiar de origem, entre outros.

Apesar da desmobilização, da regressão das oportunidades de engajamento ativista ou militante, das memórias angustiantes da repressão na ocupação e na perseguição pós-ocupação – que levaram a um relato de depressão entre as pessoas entrevistadas (Mel) –, dos conflitos com a família e de tantas outras dificuldades econômicas e educacionais, as pessoas que entrevistamos nunca negaram a plenitude da participação no movimento das ocupações, apesar do tom de desilusão de Ruth. Elas carregam *a experiência como aprendizado ético-político fundamental*, quiçá decisivo, para suas vidas. Lançam mão desse aprendizado em suas vidas pessoais, nas suas trajetórias educacionais e atuações políticas intermitentes. Estas experiências e esses sujeitos – ansiamos, ao menos – parecem conformar parte da latência de futuros movimentos progressistas.

A interpretação da latência de um movimento estudantil secundarista, como o paulista de 2015, ajuda a conhecer as possibilidades e as dificuldades de atuação política de adolescentes de camadas populares, discentes de escolas públicas de Ensino Médio. Vislumbramos sujeitos capazes de tomar decisões, com grande conhecimento sobre as pautas do protesto e habilidade para costurar uma rede de apoio e para disseminar a tática das ocupações. Encontramos, longe de uma ação coletiva meramente reativa, “espontânea” ou dirigida por pessoas adultas, um movimento protagonizado por secundaristas e capaz de expressar as demandas, anseios e angústias da condição adolescente e estudantil. Daí a força desse movimento e sua capacidade de modelar uma forma de ação coletiva juvenil adotada em todo o país em 2016.

Referências

- Alonso, A. (2012). Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. *Sociologia & Antropologia*, 2(3), 21-41. <https://doi.org/10.1590/2238-38752012v232>
- Alonso, A. (2016, setembro 25). A política das ruas. *Folha de S.Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/angela-alonso/2016/09/1816167-a-politica-das-ruas.shtml>.
- Alonso, A., & Mische, A. (2017). Changing Repertoires and Partisan Ambivalence in the New Brazilian Protests. *Bulletin of Latin American Research*, 36(2), 144-159. <https://doi.org/10.1111/blr.12470>
- Barros, C. P. P. (2017). *Contestando a ordem: um estudo de caso com secundaristas da Zona Leste Paulistana* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-05042017-083348/publico/2017_CaetanoPattaDaPorciunculaEBarros_VCorr.pdf
- Bringel, B. (2009). O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. *EccoS Revista Científica*, 11(1), 97-121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097006>
- Bringel, B. (2012). Com, contra e para além de Charles Tilly: mudanças teóricas no estudo das ações coletivas e dos movimentos sociais. *Sociologia & Antropologia*, 02(3), 43-67. <https://doi.org/10.1590/2238-38752012v233>
- Campos, A. M. (2019). Escolas de luta, ladrões de merenda: dois movimentos das ocupações secundaristas em São Paulo. In J. Medeiros, A. Januário, & R. Melo (Orgs.), *Ocupar e resistir. Movimentos de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)* (pp. 79-102). Editora 34.
- Campos, A. M., Medeiros, J., & Ribeiro, M. M. (2016). *Escolas de luta*. Veneta.
- Carneiro, S. (2017). Ocupar, resistir e a luta nas redes sociais. *Comunicações*, 24(2), 137-150. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n2p137-150>
- Catini, C. R., & Melo, G. M. C. (2016). Escolas de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1177-1202. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163403>

- Corti, A. P. O.; Corrochano, M. C.; Silva, J. A. (2016). “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação & Sociedade*. 37 (137), 1159-1176. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167337>
- Fachin, P. (2016, maio 18) A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de Junho de 2013. Entrevista especial com Pablo Ortellado. *Revista IHU-Online*. Recuperado de <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/555196-a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho-de-2013-entrevista-especial-com-pablo-ortellado>
- Fulfaro, A. A. (2020). *Escolas ocupadas e formação política: da luta estudantil à reação conservadora*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/343775>
- Gerbaudo, P. (2017). *The mask and the flag*. Populism, citizenism and global protest. Oxford University Press.
- Giroto, E. D., Passos, F. G., Campos, L., & Oliveira, J. V. P. (2017). A geografia da Reorganização Escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. *Educação Temática Digital – ETD*, 19(1), 134-158. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647805>
- Goulart, D. C., Pinto, J. M. R., & Camargo, R. B. C. (2017). Duas reorganizações: do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. *Educação Temática Digital – ETD*, 19(1), p. 109-133. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>
- Grosso, L. A. (2006). *Autogestão, universidade e movimento estudantil*. Autores Associados, 2006.
- Januário, A., Campos, A. M., Medeiros, J., & Ribeiro, M. M. (2016). As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. *Revista Fevereiro*, 9. Recuperado de <http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=12>
- Melucci, A. (1989). Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova*, 17, 49-66. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451989000200004>
- Ortellado, P. (2017, junho 20) “Cidadanismo” interrompido. *Folha de S.Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-ortellado/2017/06/1894308-cidadanismo-interrompido.shtml>

- Pacheco, C. S. (2018). *Ocupar e resistir: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital UFPR. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55227>
- Pereira, A. B. (2016). *A maior zoeira na escola. Experiências juvenis na periferia de São Paulo*. Editora Unifesp.
- Pinheiro-Machado, R. (2019). *Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual*. Planeta do Brasil.
- Pioli, E., Pereira, L., & Mesko, A. S. R. (2016). A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, 2(1), 21-35. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i1.71>
- Romancini, R., & Castilho, F. (2017, agosto). “Como ocupar uma escola? Pesquisa na Internet!?”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. *Intercom – RBCC*, 40(2), 93-110. <https://doi.org/10.1590/1809-5844201726>
- Ruiz, O. A. (2017). O Movimento Estudantil no Chile, 2006-2014. Uma abordagem do ponto de vista da cultura e identidades. *Nueva Antropología*, 30(87), 131-152. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v30n87/0185-0636-na-30-87-131.pdf>
- Soares, A. P. (2019). *As ocupações secundaristas de 2015: Viver entre iguais no mundo da desigualdade*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
- Sordi, D. N., & Morais, S. P. (2016). “Os estudantes ainda estão famintos!?”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. *Religación*, 1(2), 25-43.
- Tilly, C. (2012). Movimentos sociais como política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 3, 133-160.

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 04 de janeiro de 2022; revisado em 04 de janeiro de 2022; aceito para publicação em 24 de fevereiro de 2022.

Autor correspondente:

Gropo, Luís Antonio - Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro – Alfenas, MG, Brasil, 37130-001.

Contribuições de autoria:

Gropo, Luis - Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Supervisão (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Tomizaki, Kimi Aparecida - Conceituação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Supervisão (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Corrochano, Maria - Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Borges, Lívia - Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Ginzel, Flávia - Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Biliatto, Carusa - Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).