



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e
Sociedade
Brasil

de Roig Catini, Carolina; Moura de Cavalcanti Mello, Gustavo
ESCOLAS DE LUTA, EDUCAÇÃO POLÍTICA
Educação & Sociedade, vol. 37, núm. 137, outubro-diciembre, 2016, pp. 1177-1202
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87349469016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ESCOLAS DE LUTA, EDUCAÇÃO POLÍTICA*

CAROLINA DE ROIG CATINI¹

GUSTAVO MOURA DE CAVALCANTI MELLO²

RESUMO: Este artigo trata das recentes jornadas de lutas protagonizadas por estudantes secundaristas, em particular o movimento de ocupação das escolas estaduais paulistas, ocorrido no final de 2015. Pretende-se analisar em largos traços o contexto político, econômico e educacional em que tais embates se inserem, bem como refletir sobre seus potenciais formativos e organizativos, considerando a forma e os conteúdos da ação dos secundaristas à luz da crítica aos modos dominantes de educação. Este estudo teve por esteio dados de observação e conversas informais travadas durante visitas a escolas ocupadas, análise de produções culturais e episódios emblemáticos desenvolvidos pelos estudantes no interior de suas lutas, além de reportagens jornalísticas e trabalhos acadêmicos.

Palavras-chave: Educação formal. Lutas sociais. Movimento de secundaristas. Ocupações de escolas.

SCHOOLS IN STRUGGLE, POLITICAL EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses the recent days of fighting enthralled by high school students, in particular the movement of occupation of the São Paulo state schools, which occurred at the end of 2015. We intend to analyze in broad terms the political, economic and educational context in which such conflicts are fall lie and to reflect on its formative and organizational potentials, considering the form and the contents of the students actions in the light of the criticism of the dominant modes education. Such study will be based on data observation and informal conversations established during visits to occupied schools, on analysis of cultural productions and emblematic episodes developed by students within their struggles, and on journalistic news and academic papers.

Keywords: Formal education. Social struggles. High school movement. Schools occupations.

*Artigo resultante um Projeto de Pesquisa Exploratória interdisciplinar, desenvolvida no âmbito da Rede Escola Pública e Universidade.

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) – Campinas (SP), Brasil. E-mail: ccatini@unicamp.br

²Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Departamento de Economia – Vitória (ES), Brasil. E-mail: gustavo.m.mello@ufes.br

DOI: 10.1590/ES0101-73302016163403

ÉCOLES DE COMBAT, ÉDUCATION POLITIQUE

RESUME: Cet article décrit les récentes journées de lutte des étudiants secondaires (lycéens), en particulier le mouvement d'occupation des écoles publiques dans l'état de São Paulo, qui ont eu lieu à la fin de 2015. Nous avons l'intention d'analyser en termes généraux le contexte politique, économique et éducationnel de ces conflits, aussi bien de réfléchir sur leurs potentialités de formation et d'organisation, en considérant la forme et le contenu de l'action des lycéens à la lumière de la critique des modes dominants de l'enseignement. Cette étude est basée sur l'observation et les conversations informelles établies avec les étudiants au cours des visites dans les écoles occupées, l'analyse des productions culturelles et des épisodes emblématiques développés par les étudiants au sein de leurs luttes, aussin bien que des articles de presse et des travaux académiques.

Mots-clés: Éducation formelle. Luttes sociales. Mouvement des étudiants. Occupation des écoles.

*“Mas não estaremos perdidos, e venceremos,
se não tivermos desaprendido a aprender”
(Rosa Luxemburgo)*

Introdução

O que aprendemos com a tomada das escolas pelos estudantes no Estado de São Paulo, no final de 2015? Como se tornou jargão — durante aqueles meses de ocupação — dizer que “os estudantes estavam dando a lição”, subvertendo seu papel social de “alunos”, parece sensato destacar os novos elementos trazidos pela forma de luta dessas ocupações, cuja força ultrapassou os muros das escolas e ensaiou uma relevante resistência ao caráter conservador e empresarial das políticas sociais atuais; e, ao mesmo tempo, tentar aprender o significado desse movimento, o que ele nos diz sobre nosso momento histórico, sobre as lutas do presente e sobre a forma social da educação. Sobre tudo, cabe indagar sobre os potenciais educativos da luta secundarista como negação determinada da heteronomia, do autoritarismo e da precarização que fundamentam a proposta de “reorganização” do ensino estatal.

Tais indagações foram enfrentadas por meio da análise de estudos acadêmicos e de reportagens jornalísticas sobre o recente movimento secundarista, bem como de materiais reunidos por meio de observações diretas e de conversas infor-

mais travadas em visitas a escolas ocupadas nas cidades de São Paulo e Campinas. Ademais, este estudo passa pela interpretação de textos, imagens, letras de músicas, vídeos e outros materiais, produzidos em grande parte pelos próprios estudantes ao longo desses meses de luta, de modo a apreender a maneira pela qual a educação política autônoma foi colocada em prática à revelia da educação formal, corroborando uma possível renovação na formação de uma “classe combatente” (BENJAMIN, 2005). Nesse sentido, o texto propõe que a ocupação das escolas afrontou a crescente afirmação da lógica mercantil e empresarial na gestão da rede pública de ensino.

Por certo, uma avaliação rigorosa do movimento de ocupações de escolas exige outras investigações, e sua importância efetiva só poderá ser considerada tendo em vista seus desdobramentos no tempo, bem como as reações estatais que já provocou e continuará a provocar. Por ora, é necessário articular corretamente os elementos que compõem o processo de luta, interpretando-o à luz do contexto histórico, e desafiar nossa capacidade de aprender com ele.

A luta e seu contexto imediato

Ao longo dos últimos anos, sem alarde, a gestão do governador Geraldo Alckmin, reeleito em 2015, especializou-se em fechar salas de aula (CAPUCHINHO, 2015; OLIVEIRA, 2016). Sob a justificativa de uma “racionalização do ensino público”, que se imaginou impactar positivamente a “opinião pública”, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) aprofundou tais medidas e, no final de setembro de 2015, anunciou os planos de uma “reorganização escolar” que, como se revelou nas semanas seguintes, incluía o fechamento imediato de quase uma centena de unidades de ensino, impactando mais de 310 mil alunos (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016; PÓ *et al.*, 2015; TRAVITZKI, 2015). O anúncio da referida Secretaria declarava a necessidade de reagrupar as escolas separadas por ciclos para aumentar o rendimento dos alunos, assim como readequar a quantidade de vagas à diminuição da demanda. Conforme Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), muitos estudantes souberam da reorganização apenas no momento da rematrícula e passaram a questionar as medidas, denunciando a superlotação das salas de aula, e indignando-se com as transferências arbitrárias e o fechamento de escolas. Segundo esses autores, já nos dias posteriores ao anúncio alunos de diversas escolas, como é o caso da E.E. Carlos Gomes, na zona leste de São Paulo, passaram a se manifestar em páginas de redes sociais, promovendo pequenos atos nas diretorias de ensino e durante as paralisações¹.

Após um conjunto de mobilizações estudantis, no interior das quais coletivos traduziram e divulgaram o “manual” chileno intitulado “Como ocupar uma escola” (O MAL-EDUCADO, 2015; ANTUNES, 2016; JANUÁRIO *et al.*, 2016), propagandeando a tática de ocupações de escolas recentemente desenvolvida pelos secundaristas chilenos (FLEET, 2011; DE LA CUADRA, 2008).

No dia 9 de novembro de 2015, a E.E. Diadema, na Grande São Paulo, foi ocupada pelos alunos, o que se repete no dia seguinte, na E.E. Fernão Dias Paes, no bairro de Pinheiros, em São Paulo. A partir de então, essas ações se difundiram e atingiram um ápice de mais de 200 escolas ocupadas no mês seguinte (MELITO, 2016). Em meio à resistência contra a brutal reação estatal que se seguiu, e sob a influência das periódicas jornadas de luta contra os aumentos das tarifas do transporte público, que sempre contaram com grande participação de secundaristas, os estudantes realizaram uma série de ações unificadas e também descentralizadas, incluindo travamentos, marchas, e ações de agitação e propaganda, sempre com forte conteúdo simbólico e mobilizando habilmente as chamadas redes sociais, com o que lograram reunir um grande apoio às suas reivindicações (SORDI; MORAIS, 2016). Depois do fiasco da tentativa de sufocar o movimento por meio da repressão policial e da desqualificação midiática, e vendo sua popularidade abalada, no dia 4 de dezembro, o governo estadual anunciou a suspensão do processo de fechamento de escolas, o que correspondeu à queda do Secretário de Educação, Herman Voorwald; com isso, as escolas passaram a ser paulatinamente desocupadas nas semanas seguintes (ANTUNES, 2016).

Não tardou para que o movimento dos secundaristas paulistas reverberasse. Ainda no auge das ocupações em São Paulo, os estudantes de Goiás passaram a adotar essa forma de luta em seu confronto contra a militarização e a terceirização da gestão das escolas no Estado (ANTUNES, 2016)². Nesse caso, no início de 2016 já existiam 27 escolas geridas pela Polícia Militar (PM), e outras 15 estavam em processo de “militarização”; além disso, em 14 de outubro de 2015, o governador Marconi Perillo havia baixado o Decreto n. 8.469, que determinava a transferência da gestão de 30% das escolas estaduais para as chamadas Organizações Sociais (OS), instituições privadas que já administravam algumas escolas goianas. A despeito da truculência estatal e da recalcitrante recusa ao debate público por parte dos gestores estatais, também em Goiás a mobilização estudantil teve vitórias imediatas, tanto por politizar a pauta da militarização e da privatização do ensino estatal quanto por lograr o adiamento da transferência da gestão para as OS, no final de março de 2016³. Cabe destacar, ainda, que uma recente reportagem jornalística (MAZZOCO, 2016) denunciou que cinco das dez OS qualificadas para o processo de terceirização do ensino estatal em Goiás estavam abertas havia menos de um ano. Além disso, nenhuma apresentou a documentação completa exigida pelo edital; o CNPJ de três delas incluía como uma de suas especialidades a “atividade de zoológico” (!); boa parte possuía sedes fajutas e não explicitava sua equipe de funcionários, entre outras irregularidades. O próprio Ministério Público Federal e o Ministério Público do Estado de Goiás entraram com uma ação contra esse processo de habilitação, em que alegam que “os responsáveis recentemente qualificados no estado de Goiás ou não comprovam notória capacidade profissional ou não possuem idoneidade moral” (MAZZOCO, 2016, s/p).

Mesmo não sendo objeto imediato desta reflexão, esses acontecimentos em Goiás interessam porque se inserem em uma conjuntura mais ampla do ensino estatal no Brasil e explicitam tendências em curso em todo o país, particularmente em São Paulo⁴. A despeito do discurso tecnocrático, de cunho “gerencialista” (LAVAL, 2004) — que afirma obsessivamente a busca por maior eficiência e produtividade, pela redução e racionalização de custos e recursos, pela avaliação quantitativa dos resultados, etc. —, na prática o que se revela é a condição do Estado como “balcão de negócios”, em que a qualidade e a abrangência dos serviços estatais nada importam, apenas sua capacidade de geração de divisas a certos grupos econômicos, por meio da criação de novos nichos de mercado (PIOLLI *et al.*, 2016). Na verdade, estariam imbricados as políticas de precarização do ensino estatal e os esforços privatizantes (FREITAS, 2015). Dessa óptica, a cínica “reorganização do ensino” em São Paulo, além de fazer parte de um expediente tipicamente “neoliberal” (LAVAL, 2004) de sucateamento dos serviços públicos para sua ulterior privatização, responde a um contexto de “ajustes estruturais” em que o Estado busca cortar seus gastos com políticas sociais. E, de modo mais geral, relaciona-se com a tendência à privatização das relações sociais, inerente à forma capital (cf. EDELMAN, 1976), que necessariamente assume uma forma política (PACHUKANIS, 1972) — o Estado —, mas que tende a subsumi-lo de modo mais e mais cabal, sob a égide do processo de valorização do valor⁵.

Logo, o fato de o Estado deixar de ser provedor direto dos serviços e passar a incorporar a gestão privada em seus chamados “serviços públicos não estatais” não faz dele um Estado fraco. Ao contrário, o papel de recompor as fronteiras do público e do privado, organizar, controlar e regular as relações a partir da primazia absoluta do mercado requer um Estado forte para “gerir e legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo global”, submetendo as normas da reprodução à lógica do dinheiro e à acumulação de capital (ARANTES, 2004, p. 170). Deixar que as relações educativas na escola pública sejam hegemônicas por relações diretas com o capital significa reforçar a influência do poder empresarial sobre a formação de trabalhadores e trabalhadoras.

Abaixo e à esquerda, os secundaristas

Muitos partidos, sindicatos, movimentos sociais, tendências e outras organizações políticas atuaram na ocupação das escolas (ANTUNES, 2016; JANUÁRIO *et al.*, 2016). Alguns deles tiveram importância pela sua prévia atuação política em escolas, pela articulação entre os estudantes de distintas regiões, pela participação nas ações estudantis de apoio à greve docente de 2015, pela convocatória das marchas contra o fechamento das escolas que antecederam as ocupações, e por apostarem que a ocupação de duas ou três escolas poderia catapultar um processo em cadeia, potencialmente massivo, articulado entre si,

com uma pauta concreta e uma forma poderosa, uma vez que sua relativa originalidade atrapalharia uma reação rápida e eficiente do Estado (JANUÁRIO *et al.*, 2016). Cabe destacar que, ao menos em um primeiro momento e a despeito das intenções de seus formuladores, uma proposta como essa, na medida em que dá certo, necessariamente adquire certa autonomia, pois nenhuma organização pode chamar de sua uma luta que só pode existir com adeptos que tomem para si a atuação concreta, miúda e cotidiana em cada escola ocupada. O nível de organização necessário para dar uma direção comum ao movimento dependeria da capacidade de articulação coletiva com diversas organizações, o que entraria em conflito com uma perspectiva de “aparelhamento” e de “controle” desse processo (PIOLLI *et al.*, 2016).

Desse modo, a dinâmica da luta se contrapunha à lógica de concorrência entre organizações, ao vanguardismo e ao desiderato de se instrumentalizar as lutas sociais. Não obstante, tal ímpeto se revelou tão logo as ocupações de escolas começaram a ter repercussão midiática e a se multiplicar, e foram feitas tentativas de se atuar “por cima” dos estudantes, com pautas e métodos preconcebidos externamente, desconsiderando as especificidades da conjuntura, do ambiente escolar, dos manifestantes e da inovadora forma de luta que construíram (COMANDO DAS ESCOLAS EM LUTA, 2015; SORDI; MORAIS, 2016; TERENCEZI; SALDAÑA, 2016; MELITO, 2016). Na contramão dessa tendência, e a nosso ver com razão, os pesquisadores supracitados, em particular Piolli *et al.* (2016) e Januário *et al.* (2016), enfatizaram a inventividade das práticas secundaristas, ou sua capacidade de fugir a um *script* tantas vezes encenado⁶. Se o movimento manteve, em grande medida, sua autonomia, superando a submissão esperada pelas organizações políticas tradicionais, é porque respondia a uma necessidade histórica — tanto pela forma quanto pelo conteúdo da luta —, sobre o que tentaremos refletir ao longo do texto.

Uma possível objeção a essa abordagem consistiria em destacar uma suposta ausência de uma dimensão “classista” ao movimento de ocupações dos estudantes, pelo fato de suas ações não interromperem a produção da mais-valia ou não pautarem aumentos salariais e melhorias nas condições de trabalho nos setores produtivos da economia⁷. Em resposta à noção de que os estudantes não pertencem à classe trabalhadora, cabe recordar a crítica de Thompson (2011, p. 10) à “tentação generalizada em se supor que a classe é uma coisa”. Em sua interpretação, que tem por base a crítica marxiana à economia política, a classe social não é uma mera categoria empírico-descritiva, mas antes um processo que emerge da complexa trama de relações sociais. Com isso, a relação de classe “precisa estar encarnada em pessoas e contextos reais”, e é eminentemente antagônica, pois não “podemos ter amor sem amantes, submissão sem senhores rurais e camponeses”. Para o autor, a experiência de classe se determina, em grande medida, “pelas relações de produção em que os homens nasceram”, e uma das formas de manifestações da consciência de classe aparece na forma como a experiência é tratada

em “termos culturais” (THOMPSON, 2011, p. 10). Consideremos brevemente exemplos da produção cultural feita no bojo do processo de luta das ocupações das escolas, começando por uma das músicas feitas pelos estudantes mobilizados:

“Salve família, secundarista na voz/Vai segurando/De São Paulo pro mundo, a rua é nossa/ Você tem sede de quê? Eu quero outra escola/Não mexe com quem tá quieto/Acordei, olhei pro lado, vi manifestação, e do outro lado uma pá de ocupação/Enquanto gritavam felizes é campeão, outros apanhavam e lutavam pela educação/Política, desinteressante, causada pela corrupção, Indigna, digna, indignação/qual seria o tema do debate em questão: gol da Alemanha ou senador do mensalão/Suor, cansaço causado pela exaustão, fome e morte causada pela ambição/Enquanto nas ruas o que se vê é opressão, e na mídia alienação/E quem será o culpado em questão? Aquele que é eleito ou o que vota na eleição? Direita tropa de choque, em cima o governo fascista. Esquerda argumentação, embaixo os secundaristas. (Refrão 2x) Ocupar e resistir, ocupar e resistir/Ocupar e resistir, ocupar e resistir (Refrão 4x) Quantos lutaram e faleceram/mais de mil?!aqui vai virar o Chile ou o Chile vai virar o Brasil? Memorável, a luta consciente, e coincidentemente incrível. E vai saber, descobri que a única coisa que cresce mais que a inflação é o genocídio/Só pra deixar bem claro irmão, não tema arrego/Você tira minha escola e eu tiro seu sossego”. (YOUTUBE, 2015b)

Mais do que o *rap*, porém com a mesma contundência, foi o *funk* a principal trilha sonora das ocupações, como as paródias de MC Foice e Martelo (YOUTUBE, 2015a). Em música que se tornou o hino do movimento, o refrão diz: “o Estado veio quente, nós já tá fervendo/Quer desafiar, não tô entendendo/Mexeu com estudante você vai sair perdendo”. Além de destacar a ousadia, o bom humor e a presença dos ritmos musicais populares como forma de expressão e de afirmação da luta estudantil, cabe atentar para a caracterização do contexto em que emergiu a luta contra o fechamento das escolas. Afinal, na letra transcrita acima (intitulada “Ocupar e Resistir”) o MC Kôka, então membro do grêmio da Escola Caetano de Campos, em São Paulo, fala sobre crise política e institucional; alienação pelos meios de comunicação; opressão e criminalização das lutas; exploração do trabalho até a exaustão; fome e morte como contrapartida do arrivismo; inflação; genocídio... A letra ainda situa o movimento de ocupações em São Paulo no interior de uma recente tradição de lutas, trazendo para a ordem do dia a referida luta dos estudantes chilenos, a chamada “revolta dos pinguins” (em referência ao uniforme escolar de uso obrigatório), que, em 2011, proporcionou uma conquista contra uma reforma conservadora da educação, tendo ocupado escolas e realizado grandes manifestações de rua, bastante radicalizadas, incluindo o levantamento de diversas barricadas e enfrentamentos com a polícia (FLEET, 2011; DE LA CUADRA, 2008; PRONZATO, 2009). Cabe observar também que os

estudantes prometem não apenas tirar o sossego dos responsáveis pelo fechamento das escolas, mas enfatizam o desejo por “outra escola”. Por fim, em oposição à direita da “tropa de choque” e do “governo fascista”, os autores da música situam a posição dos estudantes em luta “à esquerda e embaixo” (o que remete à conhecida consigna zapatista), identificando suas pautas contra o fechamento das escolas públicas com outras reivindicações e consignas das classes populares, que remetem, por exemplo, ao aumento do custo de vida e ao alarmante genocídio de jovens negros e pobres, sobretudo das periferias urbanas.

Tendo em vista a conjuntura denunciada pelo MC Kóka, há de se considerar outros elementos que competiram para a união dos estudantes paulistas na luta contra o fechamento das escolas, e para a intensificação da luta dos secundaristas em diversos Estados brasileiros. Afinal, eles foram diretamente afetados pela piora das condições de ensino, que se expressou, por exemplo, na superlotação das salas de aulas. No Estado de São Paulo, o ano letivo de 2015 começou caótico para os trabalhadores da educação, os estudantes e suas famílias, com o fechamento de aproximadamente 2.400 salas de aula e com listas de matriculados que chegavam a totalizar turmas com mais de 90 alunos (CAPUCHINHO, 2015). Durante o ano, mais salas de aula da rede estadual foram fechadas, afetando sobretudo o ensino noturno e as vagas para a modalidade supletiva Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual se concentra a maioria dos estudantes que trabalham. Esse problema já havia sido pauta da greve docente que durou mais de 90 dias no primeiro semestre de 2015, e que, mesmo com o incomum apoio estudantil e realizando grandes marchas em São Paulo, não obteve nenhuma conquista — como se tornou praxe nos últimos anos (CRUZ, 2015). Além disso, adquiriu um caráter explosivo com a declaração da “reorganização do ensino” no Estado e o início do fechamento de escolas. Não é fortuita, por conseguinte, a recorrente afirmação, por parte dos estudantes, de que a “reorganização” escolar conduziria ao aumento da precarização do atendimento educacional, tanto pela distância em relação aos locais de moradia quanto pelos efeitos negativos da separação de estudantes de diferentes faixas etárias correspondentes aos ciclos escolares, e pela perda do vínculo estabelecido entre escola e comunidade (cf. CATINI, 2015; PRONZATO, 2016). Da mesma forma, generalizou-se a denúncia contra a postura autoritária da gestão Geraldo Alckmin, que em nenhum momento teria debatido publicamente o tema da “reorganização” do ensino, nem mesmo com os membros das comunidades escolares diretamente afetadas (MARTINS *et al.*, 2016).

É preciso considerar ainda que essa geração estudantil em luta nos Estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Ceará, entre outros, não conheceu a propalada “educação de qualidade”, reivindicação onipresente nas pautas dos defensores da educação pública. Já tiveram acesso ao ensino médio no bojo do processo de “expansão degradada” do ensino (PEREGRINO, 2006), que marcou o acesso ao ensino formal dos futuros trabalhadores desde o início de seu processo de alargamento. A situação é particularmente prejudicial para a parce-

la da juventude que é simultaneamente estudante e trabalhadora, sobretudo nas imensas periferias das grandes cidades. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 25% dos estudantes do ensino médio regular tinham trabalhos fixos e registrados (KRAWCZYK, 2014), mas uma proporção muito maior, cerca de 60%, declarava-se ocupada, em busca de emprego ou desempregada (SPOSITO, 2008).

Em vídeo gravado na E.E. Carlos Gomes de Campinas (CATINI, 2015), o estudante Vinicius Melo explica aos gestores que “quem estuda à noite, trabalha, eles não vão estudar à noite porque querem. Então, eles chegam cansados do trabalho, e eles não vão pegar dois ou três ônibus para ir para uma escola mais distante”. O estudante e trabalhador John, da mesma escola, atesta a impossibilidade de permanecer estudando, caso a escola noturna feche ou fique mais longe do serviço. Diz ele: “moro no Itajaí, não tem como eu sair do trabalho e ir para escola no Itajaí, porque aqui [na E.E. Carlos Gomes] é mais perto para mim. E eu acho que isso vai atrapalhar a minha vida, não só a minha, mas de todos que trabalham e vêm à noite para estudar”. E conclui, perguntando: “O que eles estão querendo fazer? Estão querendo tirar nossos estudos?”.

Encontramos aí parte da resposta sobre o que move a resistência secundarista ao fechamento das escolas: a consciência, por parte de estudantes trabalhadores e futuros trabalhadores, de que o estudo formal é pressuposto para a venda de sua força de trabalho, imprescindível para sua sobrevivência⁸. O que apenas se acirra com a massificação do ensino, posto que as clivagens sociais e as diferenciações relativas à admissão empregatícia, alimentadas pelos modos de acesso ao ensino formal, tendem a se deslocar para níveis mais elevados de escolarização⁹. Assim, vê-se que o movimento secundarista restaria incompreensível se fossem desconsideradas as condições materiais de vida e de educação de parte da juventude estudantil da rede pública articulada com o imperativo do trabalho.

De outro lado, com essa constatação chegamos a um ponto decisivo. De fato, a constituição da forma capital como sujeito “cego e automático”, movido pelo incessante ímpeto de autovalorização, exige a redução do conjunto dos indivíduos à condição de seus suportes, em meio à produção desmedida de riqueza abstrata, seja na condição de trabalhadores assalariados ou na de fanáticos acumuladores, condenados a vencer ou a sucumbir no interior do jogo concorrencial¹⁰. Como destaca Marx (1984, p. 78):

[...] o capital, enquanto valor que se valoriza, abrange não só relações de classe, mas determinado caráter social que repousa sobre a existência do trabalho como trabalho assalariado [...]. Aqueles que consideram a autonomização do valor como mera abstração esquecem que o movimento do capital industrial é essa abstração *in actu*. (MARX, 1984, p. 78)

Não obstante, quando a análise ganha concretude, sobretudo quando se pretende considerar as lutas sociais e seus potenciais de contestação, essa reificação universal não nos autoriza a ignorar as determinações próprias à condição de proprietários ou não proprietários dos meios de produção, ou às hierarquias do mercado de trabalho, que se traduzem em distintas faixas de rendimento. O mesmo vale para a questão dos modos de acesso à educação formal, e essa consideração nos permite avançar na avaliação do caráter e dos potenciais do movimento das ocupações das escolas.

Crítica da forma social da educação escolar

Como se sabe, as relações sociais educativas — especificamente escolares — se proliferaram com a expansão massiva dos sistemas de ensino. A imersão em tais relações objetivas e intersubjetivas marca fortemente nosso processo formativo e corrobora para a naturalização da forma escolar que, não obstante, tornou-se hegemônica mediante longo e conflituoso processo histórico (ENGUITA, 1989). É digno de nota que passamos, forçosamente, importante parte da semana, durante anos a fio, imersos em atividades escolares, o que induz Enguita (1989) a descrever a escola como uma “espécie de instituição total de tempo parcial” (ENGUITA, 1989, p. 157), destacando seu caráter *sui generis*.

Se a resistência à terceirização da gestão por institutos e organizações sociais privadas revela uma luta contra o aprofundamento da hegemonia das relações sociais capitalistas no cotidiano da escola, uma vez que tal processo acarretaria em um controle privado da organização da escola, de práticas pedagógicas e das relações de trabalho, é preciso considerar que as relações sociais escolares compõem uma totalidade complexa, com outras incontáveis relações sociais especificamente capitalistas. Elas não se tornam inteligíveis, portanto, por meras analogias com outras formas de organização — como a fabril ou a prisional —, mas sim pela compreensão dos nexos que estabelecem com tais formas; e, por conseguinte, da totalidade contraditória em que aquelas relações são, ao mesmo tempo, produto e produtoras.

Nesse sentido, o tempo abstrato, “vazio e homogêneo” (BENJAMIN, 2005), é elemento organizador da educação escolar, devendo, portanto, ser devidamente preenchido por tarefas previamente estabelecidas. Tais tarefas dificilmente abrem espaço para saltos de qualidade, para uma intensidade de relações que levaria a processos imponderáveis de aprendizados, pela previsibilidade de expectativas que se impõem (BENJAMIN, 2002). Em uma palavra, a forma de uso do tempo na escola implica na noção de aluno “mediano”, que teria aprendido o esperado em determinado tempo, ou seja, um aluno abstrato que, em tese, equivale a outro aluno de mesmo período de escolarização.

Do mesmo modo, a relação com o conhecimento é profundamente marcada pela fragmentação e divisão disciplinar das matérias escolares, em uma concepção igualmente positivista de ciência e de educação, que avilta os objetos, dissociando o método dos conteúdos, sob um modelo tomado das ciências naturais (HORKHEIMER, 1983). Os próprios conhecimentos são mediados pela forma didática de ensinar e por instrumentos de trabalho que reduzem os conhecimentos às formas propriamente escolares: livros didáticos, cartilhas, etc., com currículos que denotam relações de poder, definidoras do que deve ou não ser ensinado em cada tempo de escolarização (APPLE, 1982). A mensuração dos conhecimentos adquiridos em um tempo específico de escolarização pelo sistema de avaliações implica em uma relação quantitativa e formal com o saber. A divisão social do trabalho se exprime nas hierarquias dos trabalhos educativos, que também competem para a naturalização da distinção entre estudantes e trabalhadores(as) da educação, e entre estes e os gestores, configurando, portanto, a segmentação entre quem pensa e quem executa as tarefas de educar.

A análise das relações educativas no interior de um plexo de relações sociais é mais abrangente. Mas o que queremos discutir aqui é que a “escola como forma social”, ao tornar-se um fim em si mesmo, sobretudo em tempos da ideologia da “educação permanente”, “ao longo de toda vida”, tende a esvaziar-se de conteúdo, fazendo com que prevaleça a forma sobre a formação, um fetichismo educativo em sentido rigoroso, em que as relações sociais são coisificadas e presidiadas pelas formas, que se subjetivam. Esse processo assume determinações particularmente perversas no que tange à educação das camadas mais pauperizadas da população, que por vezes são premidas a passar anos e anos nas escolas, onde se socializam, mas não necessariamente têm acesso aos conteúdos escolares que, em tese, legitimam o processo de escolarização (CATINI, 2013).

As condições degradadas de escolarização da rede pública paulista têm demonstrado que, do ponto de vista da gestão, o simples acesso à escola tornou-se sinônimo de direito à educação. Da maneira como se configura, a mencionada elevação dos mecanismos de avaliação de sistemas educacionais à condição de principal ferramenta de gestão da educação, com sua compulsiva produção de índices, iniciada há mais de duas décadas¹¹, denota seu objetivo de controle dos sistemas de ensino e de seus profissionais, em detrimento da suposta função de alterar os sistemas de ensino diagnosticados deficientes do ponto de vista pedagógico (PIOLLI *et al.*, 2016). Assim, além de inverter a relação com o currículo — que passa a ser definido em função do resultado que se quer obter nas avaliações (SILVA JR., 2006) —, as avaliações de sistema de ensino tornaram-se um aparato de gestão e controle cujos resultados não implicam em mudanças nas condições de ensino. Ao contrário, revelam-se componentes do referido processo de privatização do ensino estatal (MACIEL; OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, as manifestações estudantis movimentaram a crítica à forma escolar inserida no capitalismo. Embora as lutas tenham se organizado com frequência em torno de formas escolarizadas — aulas públicas, manuais, jograis, etc. —, veremos que essas foram, ao menos em parte, ressignificadas, e que houve exceções, por exemplo, quando em novembro se iniciou a campanha de boicote ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que resultou no cancelamento da prova nas escolas ocupadas, e na desorganização do sistema meritocrático que concede bônus salariais aos docentes das escolas mais bem avaliadas¹². Além de contestar o autoritarismo desse mecanismo de gestão, que acaba com a fidedignidade dos dados da avaliação censitária sobre o rendimento educacional, esse foi um momento decisivo para o aumento do número de ocupações (JANUÁRIO *et al.*, 2016).

Em uma das manifestações, essa de caráter simbólico, estudantes enfileirados nas faixas de pedestre da Avenida Paulista, na cidade de São Paulo, estão enrolados e amarrados da cabeça aos pés por fitas zebradas (YOUTUBE, 2015b). A única parte dos corpos à vista são os olhos e as bocas, amordaçadas pelas cartilhas das escolas estaduais paulistas. Em volta dos estudantes, adultos representam funcionários da educação estatal e ditam seus ensinamentos com uma das mãos levantadas, fazendo alusão ao gesto nazista. Aos poucos, os estudantes conseguem libertar-se das mordaças, conquistando movimentos com os quais se soltam dos cordões de isolamento e enfrentam os representantes de uma educação autoritária.

Diversos vídeos e textos dos estudantes durante o período de ocupação enfatizavam o quanto o aprendizado de tomar as escolas e mantê-las vivas superava os aprendizados em dias normais de funcionamento da escola (PRONZATO, 2016; PIOLLI *et al.*, 2016; MARTINS *et al.*, 2016). Ademais, denunciou-se com frequência a violência de uma política feita por decretos, sem diálogo com estudantes e famílias, que se reafirma no dia a dia de cada escola por meio de direções autocráticas que chegam a negar a possibilidade da organização de meros grêmios estudantis (MARTINS *et al.*, 2016), como apontado nos depoimentos recolhidos em vídeo gravado na E.E. Carlos Gomes (CATINI, 2015)¹³.

Em oposição a isso, a forma de luta de ocupação das escolas e o exercício de autogestão da organização do espaço e das atividades então exigido, que compreende a incessante tomada de decisão coletiva sobre os rumos da luta, sobre as respostas às ameaças existentes, sobre os conteúdos das “aulas públicas” e demais atividades políticas e culturais, sobre os modos de comunicação e as articulações com outras forças políticas, sobre como dividir e realizar as tarefas de alimentação e limpeza, e manter a segurança das ocupações, e assim por diante, eram, em geral, feitos de modo rotativo (PIOLLI *et al.*, 2016; JANUÁRIO *et al.*, 2016; PRONZATO, 2016). Não se pode subestimar a radical distância entre um processo educativo no qual tudo é decidido de fora para dentro e o do movimento secundarista, analisado por este estudo; ou, nas palavras de Canário (2006), entre uma educação que “nos

fazem” e a que “nós fazemos”. Na medida em que a luta corresponde a um processo de formação política e se coloca como momento de “desalienação” da educação, como um aprendizado de tomar para si coletivamente, parte da responsabilidade pelos destinos do movimento e da própria formação. Trata-se ainda de um exercício de autonomia mediante a insubmissão e a contestação prática das decisões tomadas nas altas esferas da gestão do ensino (PIOLLI *et al.*, 2016).

Desse modo, as reivindicações apresentadas pelos estudantes em meio ao processo de ocupação das escolas públicas, em protesto contra a “reorganização do ensino” imposta pelo governo estadual de São Paulo, não se reduziram aos limites reformistas, como o mero acesso ao ensino formal enquanto condição de empregabilidade. Essa luta colocou-se como momento de confronto a uma situação de pseudoformação, como Adorno (1996) caracteriza a educação capitalista. Essa educação não permite a formação de consciência autônoma e emancipada na medida em que espera a internalização de uma cultura reificada, isto é, “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 400). O império da mercadoria esboroa os conteúdos concretos e transforma a cultura em objetos (ou mercadorias) culturais fungíveis, o que paralisa a formação da consciência (LUKÁCS, 2003); e do mesmo modo as relações educativas dominantes paralisam-se na relação mais imediata, pela reificação dos resultados. A educação capitalista, ou a “educação burguesa”, nos termos benjaminianos, impede a autonomia, pois prefigura o tipo de sujeito que quer formar, tanto por meio da psicologia do desenvolvimento e da determinação prévia de um tipo de consciência quanto por meio da fixação abstrata da meta de formar um tipo específico de sujeito: o cidadão (BENJAMIN, 2002, p. 121). Tal noção de cidadania pode opor-se à formação enquanto membro de uma classe — tarefa da ação política.

Logo, para sustentar essa interpretação da potência da forma de luta secundarista nas duas dimensões abordadas — a formação política pela autogestão da luta e a resistência ao processo de fechamento e privatização das escolas como defesa concreta de interesses de trabalhadores e trabalhadoras —, considera-se necessário refletir sobre a possível emergência de um movimento combatente que supere os limites da “cidadania” em seu processo de constituição como “classe”, partindo de uma interpretação de algumas teses marxistas.

Educação política

“É o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa”. (Karl Marx, *Crítica ao Programa de Gotha*)

A igualdade dos direitos à escolarização se efetiva da maneira “demoníaca”, como dizia Benjamin, pois nela também “se manifesta, com uma primitividade

terrível, a mesma ambiguidade mítica das leis de que fala Anatole France quando diz: ‘*Os senhores proíbem igualmente aos pobres e aos ricos de pernoitarem debaixo da ponte*’” (BENJAMIN, 1986, p. 172, grifos nossos). 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 (GRESPLAN, 2002). Nelas, todos são iguais proprietários de mercadorias, por mais distintas que sejam elas. Se de um lado estão os donos dos meios de produção, e de outro está a imensa massa de portadores da força de trabalho como única mercadoria alienável, ambos são juridicamente reconhecidos como sujeitos do direito equivalentes. Tem-se, então, uma cisão entre a vida política e a vida privada, ou o conflito faustiano do indivíduo como cidadão, guiado pelo “bem comum”, e o *homo economicus*, que atua com base em interesses próprios, egoístas (MARX, 2010)¹⁴. Desse modo,

[...] o Estado elimina, à sua maneira, as distinções estabelecidas por *nascimento, posição social, educação e profissão*, ao decretar que [...] são distinções não políticas; ao proclamar, sem olhar a tais distinções, que todo o membro do povo é igual parceiro da soberania popular, e ao tratar do ponto de vista do Estado todos os elementos que compõem a vida real da nação. [...] Longe de abolir estas diferenças *efetivas*, ele [o Estado] só existe na medida em que as pressupõe; apreende-se como *Estado político* e revela a sua *universalidade* apenas em oposição a tais elementos. [...] Não há dúvida! Unicamente assim, *por cima* dos elementos *particulares*, é que Estado se constitui como universalidade. (MARX, 1993, p. 44-45, grifos no original)

É diante dessa cisão entre a sociedade civil — a esfera privada — e a sociedade política — a esfera pública — que o Estado nomeia o sujeito político como cidadão. O reconhecimento do indivíduo pelo Estado passa por sua subsunção à forma política estatal, na qual se abstraem as condições materiais nas quais vive. O cidadão é, assim, o indivíduo abstrato, “despojado de seus liames de classe” (NAVES, 2000, p. 83), pois somente pode ser considerado do ponto de vista estatal reduzido a “sujeito do direito”, que, em tese, possui peso igual nas eleições, é supostamente submetido às mesmas penalidades em caso de transgressão às normas, etc. Essa abstração própria à esfera política, assim como a abstração dos conteúdos concretos das mercadorias e dos trabalhos concretos que as produzem, no bojo do processo de troca, constitui “abstrações reais”, momentos da constituição do capital como abstração em movimento. Entretanto, tal abstração dá suporte à operação ideológica de tomar a igualdade formal como

o fundamento ou como o *télos* da sociabilidade capitalista, invertendo seu verdadeiro significado.

É na ação efetiva organizada que a classe trabalhadora pode superar uma existência virtual (LUKÁCS, 2003). Entretanto, não se trata de qualquer ação, mas daquelas que constituem uma negação determinada da forma capital; ou seja, ações que, tendo um fundamento consciente e um sentido emancipador, de tomada de controle acerca das diferentes dimensões da vida social, compreendem tanto a socialização dos meios de produção como a destruição das estruturas jurídicas e estatais, e competem ainda para a superação das clivagens de classe. Trata-se, por conseguinte, também de uma luta contra o idílico reino dos cidadãos abstratos, em que os “indivíduos” são determinados “de cima para baixo”, pelo Estado, e contra a referida situação de pseudoformação e de reificação, contraface da subjetivação do capital, autocrático e totalitário “sujeito cego e automático” (MARX, 1996, p. 378-379).

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.

A despeito da heterogeneidade das ocupações, alguns aspectos merecem destaque. Em conversas informais ocorridas em visitas às ocupações, algumas das quais registradas em vídeo, bem como em relatos registrados em documentários e trabalhos acadêmicos (cf. MARTINS *et al.*, 2016; PRONZATO, 2016; PIOLLI *et al.*, 2016; CATINI, 2015), são recorrentes as declarações de que em poucas semanas de ocupação aprendeu-se mais do que em anos de escolarização, em diversos sentidos. Em muitas ocupações ocorriam frequentes rodas de conversa e “aulas públicas” sobre temas como conjuntura nacional, ditadura militar, escravidão, racismo, homofobia, patriarcalismo, feminismo, etc.; atividades que, somadas à realização de apresentações teatrais, saraus de música e poesia, resultantes de interações entre estudantes e um conjunto de pessoas solidárias, contribuíram para a ampliação das trocas e dos horizontes culturais da luta (PRONZATO, 2016; JANUÁRIO *et al.*, 2016). Nesse mesmo sentido, são frequentes os relatos em que se constata que o engajamento nos processos de auto-organização cotidiana no interior das ocupações implicou em uma radical mudança de visão de mundo por parte dos secundaristas, bem como na produ-

ção de relações de companheirismo e de responsabilidade entre eles (MARTINS *et al.*, 2016), destacando-se a rotativa de funções, a realização de assembleias diárias, e a intensa convivência e interação entre os membros das ocupações em situações muitas vezes precárias, marcadas por tensões e ameaças por parte da Polícia Militar, de gestores escolares, de alunos e membros da comunidade escolar contrários ao movimento, dentre outros¹⁵. Nesse sentido, o mote da luta como processo de “formação política” apareceu em diversos depoimentos como antípoda da formação escolar.

Outro tema bastante abordado diz respeito à comunicação (MARTINS *et al.*, 2016; PRONZATO, 2016). Contra a truculência estatal, bem como os bloqueios, as distorções e a lógica espetacular dos grandes meios de comunicação, que se expressaria em abordagens superficiais, distorcidas e tendenciosas acerca da política de “reorganização” do ensino e da luta estudantil, os secundaristas tiveram de assumir desde o princípio tarefas relativas à produção e à difusão de informações¹⁶, bem como desenvolver ferramentas para construção e convocação de manifestações, para promoção de enlaces entre as ocupações e para articular apoiadores.

Logo, em sua forma e seus conteúdos a luta dos secundaristas pareceu experimentar, ainda que de maneira breve, uma crítica contundente a alguns pilares das instituições contra as quais se embatia: hierarquias; fragmentação do conhecimento; heteronomia; clivagem entre planejadores e executores; cristalização de funções; monopólio das informações, e assim por diante. Por esses motivos, e pela combatividade demonstrada, pela ousadia e pela disposição ao enfrentamento, assim como pela recusa aos limites das mesas de negociação, da “governabilidade”, das políticas de coalização, da lógica político-partidária cada vez mais homogênea e ensimesmada, as recentes lutas secundaristas, assim como as “Jornadas de Junho” que as antecederam, evidenciaram os limites da democracia representativa e abriram um horizonte de inventividade política, rompendo com uma “normalidade” bárbara. Afinal, a virulência e a abrangência dos processos de precarização dos serviços públicos, o autoritarismo estatal, a lógica privatista e misantrópica subjacente, a violência policial, para mencionar apenas alguns fenômenos, afirmaram-se nas últimas décadas como algo trivial, dado, banal (SAFATLE, 2015).

Houve um tempo em que os acalorados debates entre educadores e educadoras comprometidos com processos substanciais de transformação da sociedade muitas vezes giravam em torno da chamada educação popular. Via de regra, essa educação opunha-se às formas escolares dominantes, sob o estrito controle estatal; não obstante, adquiriu destaque nessa discussão uma concepção mais estrita de educação popular, traduzida como “educação política” (BRANDÃO, 1984). Dessa perspectiva, a educação da classe trabalhadora teria de se constituir em autoeducação e emergir das lutas populares, dos movimentos reais de contes-

tação à ordem, e por esse motivo alguns de seus proponentes eram enfáticos ao negar a possibilidade de conciliação entre a educação popular e a educação escolar. Segundo nos parece, a luta dos secundaristas ao mesmo tempo afirma e nega essa concepção: desenvolve-se no espaço escolar e remete a ele em suas reivindicações, mas também explicita seus limites e aponta para sua subversão. Não se pode pre-nunciar avanços nessa direção, mas, cabe destacar, a desocupação das escolas de modo algum significou o fim da luta dos estudantes paulistas.

Já no início de 2016, muitos secundaristas participaram intensamente da jornada contra o aumento das tarifas do transporte público convocada pelo Movimento Passe Livre, e de lá para cá desenvolveram diversas ações, como a jornada de luta contra a chamada “máfia da merenda” (ARAGÃO, 2016)¹⁷, o fechamento sistemático de salas de aula (OLIVEIRA, 2016)¹⁸ — que inspirou a consigna “estudantes pela classe”, mote da jornada em questão —, e contra a tentativa da gestão Geraldo Alckmin de institucionalizar e domesticar os estudantes com a criação de grêmios sob a batuta estatal (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016). Essas mobilizações envolveram diversos protestos, marchas, atos de agitação, propaganda, e, posteriormente, a ocupação do Centro Paula Souza e de diversas Escolas Técnicas do Estado de São Paulo, estimulando novas ocupações de escolas estaduais (MAIA, 2016) e de outros equipamentos públicos, como as “Fábricas de Cultura”, também estaduais, que prestam serviços culturais por meio da terceirização dos serviços por uma OS chamada Poiésis¹⁹. Enfim, a luta segue, porém não sem dificuldades; pois em uma conjuntura nacional em que o conservadorismo, a intolerância e a sanha arrivista se agudizam, constata-se que a “reorganização do ensino” segue em curso, mesmo diante de tantas resistências (PALHARES; TOLEDO, 2016; MATUOKA, 2016), e que os aparatos estatais e midiáticos têm logrado adaptar suas ações de modo a desbaratar o movimento dos secundaristas, impondo a renovação de suas táticas em um ritmo alucinante.

Considerações finais

É inegável que tais lutas possuem uma considerável complexidade e potenciais formativos, mas quisemos destacar principalmente o planejamento e a autogestão cotidiana das próprias ocupações. Mesmo diante dos constantes e por vezes brutais assédios por parte da polícia e da administração escolar, das pressões dos familiares, da falta de estrutura material e do temor das reintegrações de posse violentas, em diversas escolas os ocupantes transformaram um espaço cotidianamente moldado para a heterodeterminação e reificação — próprias às relações sociais capitalistas — em um lugar de autogestão, em que as tarefas eram constantemente identificadas, debatidas e assumidas pelos ocupantes, por vezes de modo rotativo. Assim, ao menos se esboçou uma negação à distinção, francamente

naturalizada, entre planejamento e execução, à hierarquização dos indivíduos e à falta de iniciativa e de assunção coletiva das responsabilidades.

Por outro lado, em consonância com a perspectiva ora exposta, tornam-se igualmente evidentes os limites de lutas que se reduzem à dinâmica da “revolta popular” (cf. MARTINS; CORDEIRO, 2014), que são eminentemente efêmeras, que não conseguem extrapolar o “localismo”, o “corporativismo” ou a fragmentação das pautas, que não se traduzem em experiências duradouras de autogestão e em estruturas de produção autônoma de bens “materiais” e “culturais”, que não se articulam com outras lutas e que não engendram saltos organizativos em contraposição à dicotomia reificante “organização de quadros *versus* organização de massas”. O que é mais difícil e urgente em um contexto no qual as perspectivas de construção de um horizonte histórico antagônico à barbárie em que nos encontramos imersos se afiguram remotas.

Assim, se os potenciais da luta secundarista apontados ao longo do texto poderão vicejar, ou se serão totalmente avassalados pelas tendências sociais dominantes, é algo que apenas poderá ser considerado por meio da análise dos próximos capítulos da luta estudantil, e de outras lutas que serão travadas por quem participou diretamente ou indiretamente dessa experiência. De todo modo, por sua intensidade e forma, e haja vista que os embates não cessaram, é inegável que essa experiência teve importante impacto no processo de formação política dos secundaristas, fortalecendo-os para os combates vindouros.

Diante da continuidade da degradação do ensino estatal e das medidas privatizantes, que motivaram as mobilizações ora consideradas, e à luz do contexto de crise econômica e da tendência ao aprofundamento de medidas de redução de gastos sociais e de precarização do trabalho, com a consolidação da gestão Michel Temer, resta saber se haverá uma convergência entre a luta estudantil e outras lutas sociais, e sobretudo se as demais organizações se valerão do exemplo secundarista para renovar suas estratégias.

Notas

1. Os reais propósitos de se deixar apenas as escolas de ensino médio sob a responsabilidade da rede estadual tornam-se inteligíveis à luz das propostas de reforma do ensino médio anunciadas no final de outubro de 2016 pelo ministro da educação do governo Michel Temer, Mendonça Filho, cuja análise foge ao escopo do presente artigo.
2. Em meio a diversas mobilizações estudantis, também no Rio de Janeiro, no final de março de 2016, os secundaristas iniciam a tomada de escolas estaduais, totalizando mais de 70 ocupações em finais de maio. Cenário semelhante se repetiu em outros estados, como no Ceará, no Rio Grande do Sul e em Espírito Santo (OCUPAÇÕES, 2016).
3. Diversas matérias e postagens sobre essas lutas e as ofensivas estatais podem ser encontradas na página <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

4. As recentes medidas privatizantes da secretaria estadual de educação e do Ministério da Educação (MEC), tais como a proposta de adoção de escolas públicas por empresários, a criação da Frente de instituições públicas de ensino do Estado de São Paulo e a criação da Aliança Brasileira pela Educação serão objeto de futuros trabalhos.
5. Em uma palavra, em suas críticas à forma-Estado e à forma-direito tais autores partem da exposição marxiana sobre o conceito de capital; como se sabe, Marx inicia sua principal obra com a análise da circulação simples da mercadoria, e já nesse estágio elementar e abstrato da exposição, em que os nexos sociais se revelam presididos pelas mercadorias, que se subjetivam (fetichismo), e reduzem os seus produtores ou proprietários à condição de seus suportes (reificação) (MARX, 1996, p. 197-208), o ato de troca aparece como expressão livre da vontade dos proprietários, e precisa ser respaldado, formal ou informalmente, por um contrato e por um aparato normativo e repressivo que garanta o respeito a ele (MARX, 1996, p. 209-212). Emergem aí o direito e o Estado, que em geral se encontra pressuposto, mas que se complexifica *pari passu* à complexificação do conceito de capital, ao longo da obra. Com limites que não cabe aqui discutir, a grande contribuição de Pachukanis (1972) e de Edelman (1976) consiste em pôr e desenvolver essas formas que em grande medida se encontram pressupostas em O Capital.
6. Que se expressa, por exemplo, nas periódicas greves “formais” do magistério público em torno da pauta salarial, burocraticamente convocadas e dirigidas, nas quais a maioria dos “grevistas” continua dando aula, e boa parte das decisões sobre a luta é tomada autocraticamente pelos gestores sindicais (cf. DOSSIÊ, 2014)
7. A despeito da pretensa ancoragem do argumento ao arcabouço analítico marxiano, o próprio Marx enfatizou a importância de toda sorte de enfrentamentos cotidianos, com base em necessidades imediatas, afinal, “se em seus conflitos diários com o capital cedessem covardemente, os operários ficariam, por certo, desclassificados para empreender outros movimentos de maior envergadura” (MARX, 2010, p. 140). Não obstante, constatava-se a necessidade de superar os limites dessas lutas imediatas, transfigurando-as na negação do próprio sistema de assalariamento e da forma capital como um todo. Nesse sentido, ainda nas palavras de Marx (2010, p. 141), “em vez do mote *conservador*: ‘Um salário justo por uma jornada de trabalho justa!’, deverá inscrever na sua bandeira esta divisa revolucionária: ‘Abolição do sistema de trabalho assalariado!’”. De resto, parte importante das pessoas engajadas no movimento da ocupação já trabalhava, e os não empregados são trabalhadores em devir.
8. Conferir o estudo dessa relação no primeiro capítulo da tese de doutorado de Catini (2013). Não obstante, a referida consciência tem sido cada vez mais contestada pela miserável perspectiva de futuro profissional dos jovens, o que alimenta a tendência à evasão do ensino (MINHOTO, 2013).
9. Sobre esse ponto, Marx (1984) já enfatizava que “a generalização da educação popular permite recrutar espécies entre classes que antes estavam excluídas, acostumadas a um modo de vida pior. Ademais, ela aumenta o afluxo e, com isso, a concorrência. Com algumas exceções, com o avanço da produção capitalista, desvaloriza-se a força de trabalho dessa gente; seu salário cai, enquanto

sua capacidade de trabalho aumenta. O capitalista aumenta o número desses trabalhadores quando há mais valor e lucro a serem realizados” (MARX, 1984, p. 225-226).

10. “Todas as formas anteriores de propriedade condenaram a maior parte da humanidade, os escravos, a serem puros instrumentos de trabalho. O desenvolvimento histórico, o desenvolvimento político, a arte, a ciência se processam nas altas esferas, por sobre eles. Foi o capital que capturou pela primeira vez o progresso histórico a serviço da riqueza” (MARX, 1973, p. 91-92).
11. Um dos momentos fundamentais para a consolidação desse mecanismo de gestão é a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), em 1990. Outro marco desse processo, no Estado de São Paulo, é a instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996, concebido pela administração Mario Covas como um dos principais instrumentos de “mudança no padrão de gestão da educação”, no sentido de sua “modernização”, voltada para eficiência e eficácia do ensino (ADRIÃO, 2001).
12. Cf. <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/11/23/saresp-tem-prova-cancelada-nas-escolas-ocupadas-e-ameaca-de-boicote.htm>; e <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-11-25/estudantes-que-ocupam-escolas-estaduais-pregam-boicote-ao-saresp.htm>. Acesso em: 27 nov. 2015.
13. Cabe relatar que mesmo após o cancelamento da “reorganização” escolar a ocupação da E.E. Carlos Gomes prosseguiu, sendo suspensa apenas após o afastamento da diretora e a abertura do grêmio por ela proibida.
14. “Somente a Revolução Francesa completou a transformação dos estamentos *políticos* em *sociais*, ou seja, fez das *distinções estamentais* da sociedade civil simples distinções *sociais*, distinções da vida privada, sem qualquer significado na vida política. A separação da vida política e da sociedade civil foi, assim, consumada” (MARX, 2010, p. 97, grifos no original).
15. O aluno Guilherme, da E.E. Miss Brownie, relata que “tem uma puta biblioteca a escola, mas eles nunca abriram para nós, eles nunca deram essa oportunidade [...]. Então nós alunos aqui da ocupação abrimos a biblioteca, então quem quiser pegar [livros], ter mais conhecimento, além do que eles ensinam na escola, pega o livro e lê mano. Isso é que é conhecimento de verdade”. E em outro momento constata: “Nóis tem força pra lutar contra um banguio maior, tá ligado? [...] A gente tá lutando contra o Estado, mano!” (PRONZATO, 2016).
16. Além da repressão policial, o movimento secundarista teve de encarar sistemáticas tentativas de desqualificação e de criminalização, por parte do Estado e da grande mídia. Em um episódio emblemático, foi amplamente divulgado o áudio de uma reunião entre dezenas de dirigentes escolares e Fernando Padula Novaes, chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação, no qual este ensina que “Na guerra de guerrilha, a gente tem que pegar os instrumentos pra também guerrear. Qual é o nosso melhor instrumento? A informação. A ação política, nós vamos brigar até o fim, né? E vamos ganhar. E vamos desmoralizar e desqualificar o movimento” (GOVERNO DE SP..., 2015).
17. Diante das denúncias contra a “máfia da merenda”, dispara o secretário Nalini: “Eu sonho com uma escola em que houvesse uma horta, houvesse um galinheiro, e que a merenda fosse feita e

elaborada pelas mães. Há comida feita com mais amor do que pelas mães?”, que, aliás, deveriam ser voluntárias, sem qualquer remuneração, o que teria ainda o mérito de reduzir substancialmente os gastos com a alimentação dos alunos (TOLEDO, 2016).

18. Foram mais de 2.800 salas de aula fechadas em 2016, sobretudo nas periferias urbanas, segundo levantamento feito pela Rede Universidade – Escola Pública, que se formou na esteira do movimento de ocupações de escolas em São Paulo e é composta por professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), da Universidade Federal do ABC (UFABC) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), bem como de escolas públicas, além de grupos de pais e mães de alunos. E a situação se agravou em função de um incremento em mais de 70 mil no número de matrículas no sistema estadual de ensino em comparação com o ano anterior, em decorrência da atual crise econômica brasileira.
19. É digno de nota que tais Fábricas de Cultura se localizam nas periferias de São Paulo, sendo que as unidades do Jardim São Luís (zona sul) e Brasilândia (zona norte) foram ocupadas por “aprendizes”; na sequência, educadores e educadoras entraram em greve por conta de questões trabalhistas (DANY *et al.*, 2016). No início de julho houve reintegração de posse com forte repressão policial na ocupação da Brasilândia.

Referências

- ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, v. 17, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.
- ADRIÃO, T.M. *Autonomia monitorada como eixo de mudança*: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ANTUNES, A. Ocupar, lutar, resistir. *Revista POLI*, Rio de Janeiro, n. 44, mar./abr. 2016.
- APPLE, M.W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAGÃO, A. Máfia da merenda pode ter atingido 152 cidades em São Paulo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 jan. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/01/1734870-mafia-da-merenda-pode-ter-atingido-152-cidades-em-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 19 fev. 2016.
- ARANTES, P. E. Esquerda e direita no espelho das ONGs. In: ARANTES, P.E. Zero à esquerda. São Paulo: Conrad Livros, 2004. p.165-190.
- BENJAMIN, W. Crítica do poder – crítica da violência. In: BENJAMIN, W. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*. São Paulo: EDUSP/Cultrix, 1986. p. 160-175.
- _____. Teses sobre o conceito de história. In: LÖWY, M. *Walter Benjamin*: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Uma Pedagogia Comunista. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRANDÃO, C.R. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, V. (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p.171-202.

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

CANÁRIO, R. A educação e o movimento popular do 25 de abril. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 15-30, jul./dez. 2006.

CAPUCHINHO, C. 2400 salas de aula foram fechadas. *iG*, São Paulo, 6 fev. 2015. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-02-06/sp-2400-salas-de-aula-foram-fechadas-afirma-sindicato.html>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

CATINI, C.R. *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. E.E. CARLOS GOMES (CAMPINAS) – Escola de Luta. [Filme-vídeo]. Produção de Carolina de Roig Catini, direção de Carolina de Roig Catini. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2015. 1 CD/NTSC, 5 min. color. son.

_____. E.E. CARLOS GOMES (CAMPINAS): escola de luta, 2015. Vídeo (5min17s). Disponível em: <http://www.passapalavra.info/2015/11/106916>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

COMANDO DAS ESCOLAS EM LUTA, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/comando.escolas/photos/a.774610605994457.1073741828.774315626023955/776237355831782/?type=3&theater>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

CRUZ, E.P. Decisão pelo fim da greve emocionou professores de São Paulo. *EBC*, 12 jun. 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/06/decisao-pelo-fim-da-greve-emociona-professores-de-sao-paulo>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

DANY *et al.* Rebelião do público-alvo? Luta nas Fábricas de Cultura. *Passa Palavra*, 18 jul. 2016. Disponível em: www.passapalavra.info/2016/07/108789>. Acesso em: 29 jul. 2016.

DE LA CUADRA, F. Conflito social e movimento estudantil no Chile. *Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 42, p. 173-194, fev. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862008000200004>.

DOSSIÊ: ENSINO, *Passa Palavra*, 2014. Disponível em: <http://www.passapalavra.info/2014/08/98156>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

EDELMAN, B. *O direito captado pela fotografia: elementos para uma teoria marxista do direito*. Coimbra: Centelha, 1976.

ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTADO DE GOIÁS. Decreto nº 8469, de 14 de outubro de 2015. Dispõe sobre medidas a serem adotadas pela Comissão Especial que especifica e dá outras providências. Diário Oficial, Goiânia, GO, 16 de outubro de 2015.

FLEET, N. Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis*, v. 10, n. 30, p. 99-116, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2013.2.a10>.

FREITAS, L.C. São Paulo: reorganizar para privatizar? *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*, 21 out. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/21/sao-paulo-reorganizar-para-privatizar/>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

GOVERNO de SP fala em ‘ações de guerra’ contra ocupações em escolas, *O Globo*, 30 nov. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/governo-de-sp-diz-que-prepara-acoes-de-guerra-contras-ocupacoes-em-escolas.html>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Eleições de novos grêmios entram na fase final e movimentam escolas de SP. *Secretaria da Educação*, 8 abr. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/eleicoes-de-novos-gremios-entram-na-fase-final-e-movimentam-escolas-de-sp>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

GRESPLAN, J. A dialética do avesso. *Crítica Marxista*, v. 1, n. 14, p. 26-47, 2002.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, W. *et al. Textos Escolhidos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 117-154.

JANUÁRIO, A. *et al.* As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. *Fevereiro*, São Paulo, v. 9, p. 35-76, abr. 2016.

KRAWCZYK, N.R. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUXEMBURGO, R. A crise da social-democracia. In: LOUREIRO, I. (Org.). *Rosa Luxemburgo: textos escolhidos* – São Paulo: Editora UNESP, 2011. v. 2 (1914-1919).

MACIEL, D.; OLIVEIRA, T. Saresp e Reorganização do ensino: faces do projeto escola-empresa. *Passa Palavra*, 22 nov. 2015. Disponível em: www.passapalavra.info/2015/11/106922>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MAIA, D. Estudantes voltam a ocupar escola Fernão Dias, na zona oeste de SP. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 abr. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/04/1766489-estudantes-voltam-a-ocupar-escola-fernao-dias-na-zona-oeste-de-sp.shtml>>. Acesso em: 1 mai. 2016.

MARTINS, C.; CORDEIRO, L. Revolta popular: o limite da tática. *Passa Palavra*, 27 mai. 2014. Disponível em: <http://passapalavra.info/2014/05/95701>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MARTINS, M.F. *et al.* As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 227-260, jan./jun. 2016.

MARX, K. *Elementos Fundamentais para la Crítica de la Economía Política (borrador)*. Argentina: Siglo Veintiuno, 1973.

_____. *Crítica ao Programa de Gotha*. In: MARX K.; ENGELS F. *Textos*, São Paulo: Edições Sociais, 1977. v. 1.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1984. Livro 3, v. 1 (Coleção *Os Economistas*).

_____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro 1, v. 1 (Coleção *Os Economistas*).

_____. In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MATUOKA, I. A reorganização escolar em São Paulo acabou? *Carta Capital*, São Paulo, 28 jun. 2016. Sociedade. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo-acabou>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

MAZZOCO B. Exclusivo: quem vai administrar as escolas de Goiás? *Nova Escola*, 2016. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/radiografia-oss-goias-938045.shtml>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

MELITO, L. “O movimento secundarista é 100% horizontal”, defende aluno que ocupou colégio em SP. *EBC*, 1 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2016/05/ocupacoes-nas-escolas-entenda-o-movimento-estudantes-secundaristas>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

MINHOTO, M.A.P. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B.A.; TAVARES, M.R. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 137-148.

NAVES, M.B. *Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo, 2000.

OCUPAÇÕES: Estudantes querem mais espaço nas decisões da escola e mais contato com a comunidade, *Revista Fórum*, São Paulo, 13 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2016/06/13/ocupacoes-estudantes-querem-mais-espaço-nas-decisões-da-escola-e-mais-contato-com-a-comunidade/>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

OLIVEIRA, C. Governo Alckmin fecha 2.800 salas de aula, apesar do aumento de 70 mil matrículas, *Rede Brasil Atual*, 7 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/04/governo-alckmin-fecha-2800-salas-apesar-do-aumento-de-60-mil-matriculas-915.html>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

O MAL-EDUCADO. *Como ocupar um colégio?*: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. Disponível em: <<https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colo3a9gio.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

PACHUKANIS, E. *Teoria geral do direito e marxismo*. Coimbra: Centelha, 1972.

PALHARES, I.; TOLEDO, L.F. Estudo aponta 'reorganização velada' no Estado de São Paulo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 28 jun. 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estudo-aponta-reorganizacao-velada-em-sp,10000059571>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

PEREGRINO, M. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A.S.R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

PÓ, et al. *Análise da política pública de reorganização escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo*. São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC, 2015. Disponível em: <https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PRONZATO, C. *Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile!* Escolas ocupadas em SP, 2016. Vídeo (60min06s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. A revolta dos pinguins, 2009. Vídeo (40min50s). Disponível em: <https://vimeo.com/147965063>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SAFATLE, V. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Cosac Naify, 2015

SILVA JUNIOR, C.A. Supervisão, currículo e avaliação. In: SILVA JUNIOR, C.A.; ARENA, D.B.; LEITE, Y. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação, organização e gestão do trabalho na escola*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007. p. 117-124.

SORDI, D.N.; MORAIS, S.P. “Os estudantes ainda estão famintos!": ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. *Religación*, Quito, n. 2, p. 25-43, jun. 2016.

SPOSITO, M.P. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.

TERENZI, G.; SALDAÑA P. Fortalecidos após ocupações, secundaristas de SP renegam entidades estudantis, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 jul. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2016/07/1787761-fortalecidos-apos-ocupacoes-secundaristas-de-sp-renegam-entidades-estudantis.shtml>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.

TOLEDO, L.F. Secretário diz que 'sonha' com merenda feita por mães. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 15 mar. 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,secretario-diz-que-sonha-com-merenda-feita-por-maes-em-colegios,10000021443>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

TRAVITZKI, R. Análise: reorganizando a reorganização de escolas, *O Estado de S. Paulo*, 8 dez. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/analise-reorganizando-a-reorganizacao-de-escolas>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

YOUTUBE. *Escola de luta*, 2015. Vídeo (2min55s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QvdrLD1RbTI>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

YOUTUBE. *Ocupar e resistir*, 2015. Vídeo (4min20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PqiHEh1ly6U>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

Recebido em 04 de maio de 2016.

Aprovado em 17 de outubro de 2016.