

VANDERLEI DE CASTRO EZEQUIEL

**“A VIOLÊNCIA, ELA VEIO DO ESTADO,
DEPOIS ELA VEIO DOS PROFESSORES”**: medo,
violência e memória das manifestações secundaristas paulistas
de 2015

ARARAQUARA – SP

2023

VANDERLEI DE CASTRO EZEQUIEL

**“A VIOLÊNCIA, ELA VEIO DO ESTADO,
DEPOIS ELA VEIO DOS PROFESSORES”**: medo,
violência e memória das manifestações secundaristas paulistas
de 2015

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Cultura, Democracia e Pensamento Social

Orientadora: Professora Dra. Maria Ribeiro do Valle

Bolsa:

ARARAQUARA – SP

2023

E99“ Ezequiel, Vanderlei de Castro
“A violência, ela veio do Estado, depois ela veio dos professores” :
medo, violência e memória das manifestações secundaristas paulistas
de 2015 / Vanderlei de Castro Ezequiel. -- Araraquara, 2023
248 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Maria Ribeiro do Valle

1. Sociologia. 2. Ciência política. 3. Violência policial. 4.
Manifestações políticas. 5. Estudantes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VANDERLEI DE CASTRO EZEQUIEL

**“A VIOLÊNCIA, ELA VEIO DO ESTADO,
DEPOIS ELA VEIO DOS PROFESSORES”:** medo,
violência e memória das manifestações secundaristas paulistas
de 2015

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara,
como requisito para obtenção do título de Doutor em
Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Cultura, Democracia e
Pensamento Social

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ribeiro do Valle

Bolsa:

Data da defesa: 05/06/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidenta e Orientadora: Dra. Maria Ribeiro do Valle

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Membro Titular: Dra. Rosemary Segurado

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Membro Titular: Dr. Luís Antônio Groppo

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

Membro Titular: Dr. Pablo Emanuel Romero Almada

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Membro Titular: Dr. Edmundo Antônio Peggion

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos alunos e alunas que lutam pela escola pública.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP-FCLAr, pela oportunidade dada para a elaboração deste trabalho.

À minha mãe, Ana Maria, pelo apoio, amor e dedicação desde sempre.

À minha orientadora, Profa. Maria Ribeiro do Valle, por ter me aceitado como orientando, e por todas as sugestões e comentários. Além de ter me permitido construir a pesquisa com autonomia e liberdade.

Aos professores Luís Antônio Groppo e Rosemary Segurado, que fizeram parte do meu exame de qualificação e contribuíram com o desenvolvimento das ideias contidas neste trabalho.

A todos os membros titulares da banca examinadora da tese: Rosemary Segurado, Luís Antônio Groppo, Pablo Emanuel Romero Almada, Edmundo Antônio Peggion. Agradeço a leitura atenta e rigorosa do meu trabalho. Todos os comentários, críticas e elogios foram extremamente importantes para mim e para o meu crescimento intelectual e pesquisas futuras.

A todos e todas que aceitaram responder as perguntas desta pesquisa que, por sigilo ganharam os pseudônimos. Aos alunos e alunas: Fabiano, Mirela, Kaique, Alice, Daniele, Felipe, Jaci, Flávia, Rafael, Matheus, Laura e Thais. Às professoras e professores: Antônio, Carlos, Marcos, Thiago, Cláudia, Ana, Marcelo, Marta e César. Às apoiadoras e apoiadores: Nanci, Rosa, Sebastião, Júlio e Joana.

Às funcionárias e aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação da UNESP-FCLAr, em especial ao Juliano e à Mariana, que sempre me atenderam prontamente.

A todas e todos mestrandos e doutorandos que fizeram parte comigo das aulas presenciais no campus Araraquara, antes da pandemia de Covid-19. Foi um prazer conhecer e conviver semanalmente com essa turma, especialmente com os colegas de doutorado, Janaína, Bia, Aline, Milene e Jonatas.

Ao querido amigo e parceiro de viagem semanal para Araraquara, Oswaldo Soulé Jr, pelo companheirismo e longas reflexões nas estradas paulistas.

Às revisoras, Aline e Emerenciana, pelo carinho com que trataram meu texto.

Ao orientador da minha dissertação de mestrado, Cláudio Novaes Pinto Coelho, que contribuiu enormemente com a minha formação intelectual.

Aos familiares, amigos e amigas por compreenderem minha ausência nos períodos mais intensos de estudos.

Aos olhos de nossos gestores políticos, a resistência dos secundaristas não passava de uma reação passageira, de um estorvo a ser rapidamente removido, uma insanidade juvenil. Mas de repente, inverteu-se a equação – insanidade era o que apareceu aos olhos de todos, da prepotência surda do Secretário de Educação à barbárie fascista da Polícia Militar, protegida pelo Secretário de Segurança, e que se abateu sobre o corpo das crianças e jovens de maneira.

Peter Pál Pelbart, abril de 2016.

(Esse texto foi lido no Colégio Fernão Dias Paes, em 28 de abril de 2016, durante debate público em torno do tema da Ética, com a participação de Marilena Chauí, alunos, pais, professores e funcionários da escola, por iniciativa de Dalva Garcia, professora da escola e da PUC-SP).

RESUMO

Ao iniciarmos esta pesquisa, constatamos que havia uma carência de trabalhos que abordassem em profundidade o tema da violência contra o movimento secundarista paulista de 2015. Por isso, consideramos relevante refletir sobre as situações de violência contra os e as estudantes, registrando o fenômeno a partir de suas memórias. Assim, partimos da seguinte problemática: Qual a memória/percepção dos e das estudantes em relação às múltiplas violências que sofreram durante o movimento secundarista? O que a violência fez com a subjetividade dos e das estudantes? Por que as manifestações pacíficas dos e das estudantes secundaristas foram reprimidas com violência? Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral identificar e refletir sobre as múltiplas situações de violência praticadas contra os e as secundaristas paulistas. Para tanto, foi necessário mapear as situações de violência praticadas contra os e as estudantes, analisar como a grande imprensa paulista noticiou a violência contra os e as manifestantes e refletir sobre o impacto da violência na memória dos e das estudantes. Realizamos, então, três tipos de pesquisa, a saber: a pesquisa bibliográfica, a documental e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica inicial se concentrou em publicações acadêmicas que abordaram as manifestações secundaristas. Os dados obtidos nessas leituras proporcionaram uma visão panorâmica dos fatos e das situações de violência. De posse dessas informações, partimos para uma pesquisa em teses e dissertações sobre o assunto. Por fim, realizamos pesquisa bibliográfica em obras de referência para o debate teórico-conceitual. A pesquisa documental consistiu no levantamento das notícias publicadas na imprensa sobre o movimento secundarista, para isto, selecionamos os dois maiores jornais paulistas: Folha de S.Paulo e O Estado de S. Paulo. Na pesquisa de campo, realizamos entrevistas com os e as manifestantes. Entretanto, a dificuldade em obter as entrevistas, levou-nos a utilizar a técnica bola de neve (descrita no item 3.1.2), que resulta numa amostra não-probabilística. Como estávamos no auge da pandemia de Covid-19, todos os contatos foram realizados por meio de aplicativo de troca de mensagens (*WhatsApp*). Foram obtidas 26 entrevistas. Diante disso, verificamos que, embora os e as secundaristas tenham realizado um movimento pacífico, reivindicando principalmente o direito de discutir o projeto do governo paulista, eles enfrentaram a forte repressão policial. Ademais, sofreram violência física e psicológica da direção escolar e docentes, além de atos violentos praticados por outros atores sociais contrários ao movimento. Verificamos, ainda, que o medo da violência deixou marcas profundas na subjetividade dos e das manifestantes. Por fim, verificamos que os dois maiores jornais paulistas seguiram uma linha editorial muito semelhante ao noticiar as manifestações secundaristas, limitando o confronto de versões e opiniões sobre o movimento. Concluímos que, a grande imprensa paulista não noticiou o fenômeno da violência contra os e as estudantes em sua totalidade. Nesse sentido, defendemos, nesta tese de doutorado, que o estudo das situações de violência em sua profundidade, escutando os e as manifestantes, permite uma visão mais abrangente dos fatos. Enfim, compreendemos que, apesar de suas limitações, esta pesquisa se tornou uma denúncia da violência contra os e as estudantes secundaristas, constituindo sua relevância acadêmica e social ao mesmo tempo.

Palavras-chave: Movimento secundarista; ocupações; violência; medo; memória.

ABSTRACT

When we started this research, we found that there was a lack of works that addressed in depth the theme of violence against the high school movement in São Paulo in 2015. Therefore, we consider it relevant to reflect on situations of violence against students, recording the phenomenon from the perspective of your memories. Thus, we start from the following problem: What is the memory/perception of the students in relation to the multiple violence they suffered during the secondary movement? What did violence do to the subjectivity of the students? Why were the peaceful demonstrations of high school students repressed with violence? In view of this, the research had as its general objective to identify and reflect on the multiple situations of violence practiced against high school students from São Paulo. For that, it was necessary to map the situations of violence practiced against the students, analyze how the great São Paulo press reported the violence against the protesters and reflect on the impact of violence in the memory of the students. We then carried out three types of research, namely: bibliographic research, documentary research and field research. The initial bibliographical research focused on academic publications that addressed secondary manifestations. The data obtained from these readings provided a panoramic view of the facts and situations of violence. With this information in hand, we set out to research theses and dissertations on the subject. Finally, we carried out bibliographical research in works of reference for the theoretical-conceptual debate. The documentary research consisted of surveying the news published in the press about the secondary movement, for this, we selected the two largest newspapers in São Paulo: Folha de S.Paulo and O Estado de S. Paulo. In the field research, we conducted interviews with the demonstrators. However, the difficulty in obtaining the interviews led us to use the snowball technique (described in item 3.1.2), which results in a non-probabilistic sample. As we were at the height of the Covid-19 pandemic, all contacts were made through a messaging application (WhatsApp). 26 interviews were obtained. In view of this, we found that, although the high school students carried out a peaceful movement, mainly claiming the right to discuss the São Paulo government project, they faced strong police repression. Furthermore, they suffered physical and psychological violence from the school board and teachers, in addition to violent acts committed by other social actors opposed to the movement. We also verified that the fear of violence left deep marks on the subjectivity of the demonstrators. Finally, we found that the two largest São Paulo newspapers followed a very similar editorial line when reporting high school demonstrations, limiting the confrontation of versions and opinions about the movement. We conclude that the great São Paulo press did not report the phenomenon of violence against students in its entirety. In this sense, we defend, in this doctoral thesis, that the study of situations of violence in their depth, listening to the demonstrators, allows a more comprehensive view of the facts. Finally, we understand that, despite its limitations, this research has become a denunciation of violence against high school students, constituting its academic and social relevance at the same time.

Keywords: Secondary movement; occupations; violence; fear; memory.

TABELAS

Tabela 1 - Perfil das pessoas entrevistadas	158
---	-----

FIGURAS

- Figura 1 - Jovens se reúnem em frente ao shopping Metrô Itaquera - Reprodução/Facebook 85
- Figura 2 - A PM foi acionada por conta do "rolezinho", no shopping Interlagos; ninguém ficou detido - Joel Silva/Folhapress..... 86
- Figura 3 - Alunos da rede estadual realizam uma manifestação na pista sentido Consolação da Avenida Paulista. Foto: CLAYTON DE SOUZA/ESTADAO 94
- Figura 4 - Jovem é detido por policiais enquanto estudantes de escolas estaduais protestam na Avenida Paulista, na região central de São Paulo. (Leonardo Benassatto/Futura Press/Estadão Conteúdo) 96
- Figura 5 - Grupo tentou invadir sede do governo estadual – Foto: Hélvio Romero/Estadão... 97
- Figura 6 - Estudantes da rede estadual protestam em frente a secretaria de educação na praça da República , no centro , contra o projeto de reorganização das escolas Foto: CLAYTON DE SOUZA/ESTADAO 98
- Figura 7 - Alunos e professores da rede estadual de ensino fazem protesto na Avenida Paulista contra a reorganização das escolas do Estado Foto: Nilton Fukuda/Estadão..... 100
- Figura 8- Entrada lotada da EE Diadema - Reprodução do site Aprendiz..... 107
- Figura 9 - Toda a Escola Estadual Fernão Dias Paes permanece cercada por policiais, que vigiam as grades para impedir que os alunos recebam alimentos e água de fora Foto: Hélvio Romero/Estadão 109
- Figura 10 - Estudante ficou caída e foi socorrida por colega Foto: Luiz Cláudio Barbosa/Código19 110
- Figura 11 - CONTRA REORGANIZAÇÃO, ALUNOS OCUPAM TERCEIRA ESCOLA EM SP - Foto: Isabela Palhares/Estadão 112
- Figura 12 - PM agrediu manifestantes com cassetete e spray de pimenta em Pinheiros Foto: TIAGO QUEIROZ/ESTADÃO 113
- Figura 13 - Festa em Pinheiros. Inicialmente, juiz autorizou remoção de alunos, sem uso de violência Foto: ALEX SILVA/ESTADAO 114
- Figura 14 - Estudante é levada por dois policiais militares a delegacia Foto: Giovana Morais 118
- Figura 15 - Rosemeire Ferreira, Flavia Meireles, Flavia Oliveira e Célia Lustosa evitam ocupação de escola – Foto: Zanone Fraissat/Folhapress 119
- Figura 16 - Veja alguns motivos que levam a pasta a ter dificuldades para convencer a população sobre os possíveis benefícios da medida. Foto: SÉRGIO CASTRO/ESTADÃO 122

Figura 17 - Alunos da Escola Fernão Dias Paes interditam cruzamento contra o fechamento de escolas da gestão Alckmin (PSDB). Foto: Werther Santana/Estadão	125
Figura 18 - Alunos a favor de ocupações de escolas liberam av. Faria Lima após 3 horas - Marlene Bergamo - 30.nov.15/Folhapress	126
Figura 19 - Estudantes bloqueiam a marginal do Tietê, na altura da ponte do Piqueri, durante um protesto – Adriano Vizoni – 30 nov.2015/Folhapress.....	126
Figura 20 - Alckmin publica decreto e avança na reforma dos ciclos da rede paulista - Marlene Bergamo - 1º.dez.2015/Folhapress	128
Figura 21 - Policial aplica “mata-leão” em manifestante durante protesto que terminou em confusão na avenida 9 de julho, na região central de São Paulo, na noite desta terça (1) – Joel Silva 1º.dez.2015/Folhapress.....	129
Figura 22 - Jovem é dominado por policiais militares e encaminhado a delegacia após protesto na Avenida Doutor Arnaldo, na zona oeste da capital paulista - Foto: Renato S. Cerqueira/Futura Press	130
Figura 23 - Policial agride estudante durante protesto na avenida Doutor Arnaldo, zona oeste de São Paulo – Marlene Bergamo/Folhapress	131
Figura 24 - Estudante é detido por policiais durante protesto na avenida Doutor Arnaldo, zona oeste de São Paulo – Marlene Bergamo/Folhapress.....	132
Figura 25 - Policiais imobilizam estudante durante protesto na avenida Doutor Arnaldo (zona oeste de São Paulo) contra reorganização de rede estadual paulista – Marlene Bergamo – 2.dez.2015/Folhapress	132
Figura 26 - Estudantes protestam contra a reorganização das escolas e fecham pistas na marginal Pinheiros na altura da ponte Eusébio Matoso – Jorge Araújo – 3.dez.2015/Folhapress.	133
Figura 27 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas - Diego Padgurschi – 03.dez.2015/Folhapress	134
Figura 28 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas - Marlene Bergamo/Folhapress	134
Figura 29 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas - Diego Padgurschi/Folhapress	135
Figura 30 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas - Diego Padgurschi/Folha	136
Figura 31 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas - Danilo Verpa – 4.dez.2015/Folhapress	137
Figura 32 - Protesto termina em tumulto no centro de São Paulo - Daniel Teixeira/ESTADAO	142

Figura 33 - Agentes de segurança reprimiram a ação com cassetetes Foto: ALEX SILVA/ESTADAO.....	143
Figura 34 - Técnica Bola de neve para amostragem não-probabilística - elaborado pelo autor	156
Figura 35 - Fechamento de escolas e remanejamento de alunos da rede pública estadual - Fonte: Datafolha	218
Figura 36 - Ocupações de escolas públicas por estudantes contra medidas do governo - Fonte: Datafolha	218

SIGLAS E ABREVIACÕES

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, denominado Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, órgão da Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP)
CMPL	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, órgão da Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP)
E.E.	Escola Estadual
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOLHA	Jornal Folha de S.Paulo
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, queer, intersexo, assexual e outros
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
MPE	Ministério Público Estadual
MTST	Movimento dos trabalhadores Sem-Teto
OCUPAS	denominação dada aos/às estudantes que participaram diretamente das ocupações de escolas
OESP	Jornal O Estado de São Paulo
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SECUNDA	abreviatura de secundarista
TJ-SP	Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. VIOLÊNCIA, MEDO E MEMÓRIA	27
2.1 Violência.....	27
2.1.1 Capitalismo e violência: a questão social	28
2.1.2 Neoliberalismo e o desmonte do sistema de proteção social estatal	32
2.1.3 Atualidade da “questão social” no Brasil	34
2.1.4 Precarização do ensino público	35
2.1.5 A produção e reprodução da violência estrutural	37
2.1.6 Herança violenta da sociedade brasileira.....	40
2.1.7 Mito da não-violência	43
2.1.8 Escola e violência	45
2.1.9 Violência policial.....	51
2.1.10 Mídia e violência	58
2.2 Medo.....	64
2.2.1 Medo secundário.....	65
2.2.2 Cultura do medo	67
2.3 Memória e violência	69
2.3.1 Memória coletiva	70
2.3.2 História e memória	71
2.3.3 Trauma, silêncio e esquecimento.....	74
3. UMA BREVE HISTÓRIA DE VIOLÊNCIA	78
3.1 Estudantes secundaristas: atores políticos	78
3.2 Antecessores do movimento: Jornadas de junho e rolezinhos.....	81
3.3 De repente, a “Reorganização”	87
3.4 Situações de violência contra o movimento secundarista paulista de 2015	92
2.4.1 Primeiro ato: manifestações de protesto e passeatas	92
3.4.2 Segundo ato: as ocupações	102
3.4.3 Terceiro ato: o trancamento das avenidas.....	123
3.4.4 Quarto ato: o pós-ocupações.....	146
4. O QUE DIZEM OS MANIFESTANTES	151

4.1 Realizando as entrevistas	151
4.1.1 Os grupos entrevistados	151
4.1.2 Amostragem: bola de neve	154
4.1.3 Perfil das pessoas entrevistadas	156
4.1.4 Técnica de entrevista	158
4.1.5 Roteiro de entrevista	159
4.2 Motivações para participar das manifestações	161
4.3 Situações de violência.....	169
4.3.1 Violência policial.....	171
4.3.2 Violência de outros agentes públicos	178
4.3.3 Pós-movimento: perseguição e mais violência.....	183
4.4 Medo de quê?.....	185
4.4.1 Nas ocupações: medo de invasão policial	186
4.4.2 Nas ruas: medo de tiro, porrada e bomba	191
4.4.3 Medo da comunidade escolar	196
4.4.4 Medo do entorno.....	198
4.5 A grande imprensa e o movimento secundarista	201
4.5.1 A cobertura da imprensa	201
4.5.2 Os e as secundaristas foram ouvidos/as?	210
4.6 O apoio da sociedade ao movimento secundarista	215
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS.....	233
APÊNDICES	247
APÊNDICE A – Texto de apresentação da pesquisa	247
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	248

1. INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com as manifestações do movimento secundarista paulista, no final de 2015, deu-se através da imprensa. Nos primeiros dias, tudo indicava que seria mais um ato que o governo paulista imporia “goela abaixo” da comunidade escolar, dos estudantes e da sociedade. Contudo, as manifestações de rua passaram a ocorrer em várias cidades paulistas e, principalmente, na capital, indicando fôlego do movimento.

O contato presencial ocorreu no início de outubro do mesmo ano. Estava atravessando o terminal de ônibus de Pinheiros, em São Paulo, quando, em meio aos ruídos do trânsito, destacaram-se apitos, tambores e palavras de ordem. Estes sons rompiam da pista lateral à Marginal, interrompendo parcialmente o fluxo de carros de uma das pistas da avenida. Algumas dezenas de estudantes, professores e apoiadores portando faixas e cartazes protestavam contra o “projeto de reorganização”.

A partir desse momento, passei a acompanhar com mais atenção o noticiário sobre o movimento. Durante o mês de novembro, torci pelos estudantes que estavam ocupando as escolas para defender seu direito à educação. Quando iniciaram os trancamentos de avenidas, concomitantemente às ocupações de mais de 200 escolas, percebi que os estudantes estavam “emparedando” o governo paulista. Com a suspensão do “projeto de reorganização”, e a vitória parcial dos secundaristas, tudo indicava que o movimento estudantil tinha saído vitorioso.

Um ano após os acontecimentos, em outubro de 2016, durante a mesa de abertura do IV Seminário Comunicação e Política na Sociedade do Espetáculo¹, tive a oportunidade de assistir à apresentação da Professora Dra. Rosemary Segurado intitulada “Ocupamos o que é nosso: análise das ocupações dos estudantes secundaristas de São Paulo e as novas práticas políticas”. Constatei, então, que a vitória dos secundaristas, parcial ou não, obteve um preço muito alto, resultando em marcas psicoemocionais significativas nos estudantes.

Em 2018, ao elaborar o projeto de pesquisa de doutorado para participar do processo seletivo da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus Araraquara, o tema da violência contra o movimento secundarista, enfim, tornou-se objeto de pesquisa. No levantamento bibliográfico inicial, encontrei o artigo “Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no seminário memorial das Ocupações estudantis”

¹ Seminário realizado pelo Grupo de Pesquisa Comunicação e Sociedade do Espetáculo, vinculado à Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo/SP.

(COSTA; GROppo; ROSSATO, 2018). Nele, a violência contra os estudantes aparece como antítese à descrição romantizada do movimento. Além disso, me deparei com o relatório de pesquisa do professor Groppo, denominado “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e autoformação das/dos ocupas² como sujeitos políticos”³. Ele se tornou, igualmente, uma fonte de reflexões e questionamentos sobre o impacto dos acontecimentos violentos nas subjetividades dos jovens e adolescentes.

Pode-se dizer que o movimento secundarista paulista de 2015 teve seu marco inicial em 23 de setembro de 2015, quando o jornal Folha de S.Paulo publicou uma reportagem cuja manchete surpreendeu a comunidade escolar da rede pública: “SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries” (MONTEIRO, 2015). Herman Voorwald, então secretário da educação do Estado de São Paulo, anunciava nessa reportagem o projeto chamado “Reorganização Escolar”⁴. A notícia teve repercussão imediata. Muitos estudantes, professores e pais foram às ruas protestar e realizaram manifestações em espaços públicos e mobilizações nas redes sociais (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, 2016).

No entanto, apesar de toda mobilização, o governo paulista manteve o projeto e os estudantes passaram a ocupar as escolas que seriam reorganizadas ou fechadas. As ocupações cresceram até atingir o ápice de mais de 200 escolas ocupadas no mês seguinte. No início, em 9 de novembro, o governo aumentou a repressão contra o movimento estudantil: escolas cercadas pela Polícia Militar, impedindo o acesso dos apoiadores; ameaças de expulsão dos alunos que aderissem à ocupação; truculência contra os manifestantes – inclusive menores de idade – no entorno das escolas com bombas e balas de borracha; ameaças de policiais aos secundaristas, pais e professores; detenções ilegais e tortura de alunos.

Como afirma Santos e Segurado (2016, p. 21), “A violência policial foi marcante durante as ocupações [...]. A atuação policial expressa a falta de diálogo por parte do governo paulista”. O marco de encerramento do movimento secundarista deu-se em 4 de dezembro. Após um mês do início das ocupações, o governador anunciou a suspensão do projeto de reorganização escolar. Nos dias seguintes, os estudantes iniciaram a desocupação das escolas. O movimento secundarista havia saído vitorioso. Todavia, a violência contra os estudantes não

² Termo utilizado para denominar as/os estudantes que ocuparam as escolas

³ Disponível em: https://c6ee6991-13b2-43fd-8811-af175a4b44f0.filesusr.com/ugd/6dcd0_7ca2540099a84e5e8399e6ba0d0725d8.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

⁴ O Projeto de Reorganização escolar proposto pelo Governo do Estado de São Paulo, que deveria ser implementado em 2016, resultaria em 754 escolas de ciclo único, com o remanejamento compulsório de 311.000 (trezentos e onze mil) alunos. Os impactos do projeto atingiriam diretamente a vida funcional de 74.000 (setenta e quatro mil) professores e o fechamento de 94 (noventa e quatro) escolas.

cessou com o fim do movimento, segundo diversos relatos dos manifestantes que participaram dessa pesquisa.

A repressão contra os secundaristas, guardando as devidas proporções em relação aos acontecimentos de 1968, indica que, na disputa entre governo e movimento estudantil, o diálogo continua sendo a violência (VALLE, 2016). Além disso, considerando que a maioria dos estudantes do ensino público paulista é oriunda das classes trabalhadoras, com baixo rendimento salarial, “Evoca-se o passado quando a pobreza era concebida como caso de polícia, ao invés de ser objeto da ação do Estado no atendimento às necessidades básicas da classe trabalhadora” (EZEQUIEL, 2005, p. 72).

Percebe-se, diante dessas preocupações, principalmente em relação ao direito social à educação e ao contexto social dentro da escola e seu entorno, a importância de se pesquisar as expressões da questão social no contexto da escola pública. Como afirmam Catini e Mello (2016, p. 1187), “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 mesma forma, Andrade (2017) lembra que a escola não está isolada do contexto social em que se insere:

A escola apresenta inúmeras questões que ultrapassam os limites da formação pedagógica e escolar, já que se trata de um espaço múltiplo que a cada dia se transforma a partir da realidade societária. Certamente expressões da questão social estão presentes na família, na comunidade e nas relações, e acabam sendo levadas e vivenciadas também no espaço escolar, uma vez que os sujeitos não se distanciam do que vivem a partir do momento em que frequentam a escola (ANDRADE, 2017, p. 30).

Embora a descrição do movimento secundarista seja fundamental para contextualizar essa pesquisa, não se pretende realizar mais um inventário do movimento ou mapeamento das ações dos estudantes. Isso já foi realizado com abrangência e diversidade por pesquisadores e pesquisadoras que se debruçaram sobre o tema desde 2015, tais como Campos, Medeiros e Ribeiro (2016); Santos e Segurado (2016); Januário e Melo (2019); Piolli, Pereira e Mesko (2016); Segurado (2018); Santos, Costa e Groppo (2018); Catini e Melo (2016); Canesin (2018); Purin (2020); Rosa (2019b); Cortilho (2020); Patta (2017); e Perlbart (2017).

Dessa forma, essa pesquisa se concentrou nas múltiplas situações de violência que os estudantes secundaristas sofreram durante as manifestações de 2015. Conforme observado nos trabalhos e pesquisas já realizados sobre o tema, além da violência policial, os estudantes também sofreram violência de agentes da comunidade escolar, tais como professores e diretores

de escola, além de alunos contrários ao movimento e grupos organizados para realizar a desocupação das escolas. Ademais, houve não somente violência física, mas também violência psicológica⁵, sendo que esta ocorreu durante e após as manifestações. Quando praticada dentro do ambiente escolar, ela passou a explicitar a perseguição e o assédio contra os e as estudantes no pós-manifestações. Essa violação praticada por supostos sujeitos educadores e gestores foi mais cruel, levando inclusive a evasão escolar (GROPPO, 2019). O pouco espaço, ou ausência, de fala dos estudantes na imprensa também é considerada uma violência, entendida como um silenciamento deliberado do movimento estudantil.

Há pouca literatura sobre a abordagem da violência contra o movimento secundarista, o que aponta, portanto, para a relevância desta pesquisa. Porém, esta não é a única justificativa. É preciso mencionar, igualmente, a *relevância social* que este tema aporta, ancorada nos seguintes elementos: dar visibilidade à população violentada; registrar o fenômeno investigado; realizar a denúncia científico-política, proporcionando subsídios para novas pesquisas sobre o tema. Considerando que a grande imprensa não noticiou a violência contra os e as estudantes em sua totalidade, defendemos que o registro, em profundidade, deste fenômeno permitirá um contraponto à visão “enquadrada” pela grande imprensa. Assim, será possível valorizar a luta dos e das estudantes pela educação pública.

Dessa forma, a presente pesquisa visa contribuir com as discussões sobre a violência contra o movimento secundarista paulista de 2015. Entendemos que, a violência contra os movimentos sociais demandantes de direitos são, historicamente, reprimidos pelas forças de segurança do Estado. Aliás, é importante notar que o movimento secundarista ocorreu num contexto político-social de ascensão de forças conservadoras e de extremistas de direita no Brasil.

Tomando ciência da violência contra estudantes que lutavam pelo direito à educação pública, a problemática de nossa pesquisa partiu das seguintes questões: a) Qual a memória/percepção dos e das estudantes em relação às múltiplas violências que sofreram durante o movimento secundarista? b) O que a violência fez com a subjetividade dos e das estudantes? c) Por que as manifestações pacíficas dos e das estudantes secundaristas foram reprimidas com violência?

⁵ Para definição do conceito “violência psicológica”, considera-se o que foi estabelecido pela Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) Artigo 7, Inciso II: “a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação” (BRASIL, 2006).

Como já apontamos, a temática da pesquisa são as violências, resistências e sofrimentos dos e das estudantes secundaristas paulistas em 2015. Assim, seu objetivo principal é identificar e refletir sobre as múltiplas violências praticadas contra os e as secundaristas durante as manifestações. Já os objetivos específicos são os seguintes: a) Mapear as situações de violência praticadas contra os e as estudantes; b) Analisar como a grande imprensa paulista noticiou a violência contra os e as manifestantes; c) Refletir sobre o impacto da violência na memória dos e das estudantes.

A problemática do nosso trabalho demandou a apropriação de alguns conceitos. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para refletir sobre termos e conceitos envolvidos na discussão que se pretendia realizar, tais como violência, medo, memória, mídia, questão social, entre outros. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental que consistiu no levantamento das notícias sobre o movimento secundarista, publicadas nos dois principais jornais paulistas: Folha de S.Paulo e O Estado de S. Paulo. Mais precisamente, foram levantadas as matérias jornalísticas que abordavam a violência contra os e as manifestantes.

Ademais, para identificar as situações de violência praticadas contra os e as secundaristas, foram realizadas entrevistas com perguntas abertas. Os participantes foram manifestantes que protagonizaram o movimento secundarista, incluindo estudantes, docentes, apoiadores e apoiadoras. Os relatos obtidos com as entrevistas realizadas subsidiarão a reflexão sobre o impacto da violência na memória dos e das estudantes.

Esta pesquisa pretendeu apresentar argumentos à guisa de possíveis respostas às perguntas apresentadas. O primeiro argumento aponta que embora os secundaristas tenham realizado um movimento pacífico, reivindicando principalmente o direito de discutir o projeto do governo paulista, enfrentaram a forte repressão policial. Além de terem sofrido violência física/psicológica de diretores de escola e professores, assim como atos violentos praticados por outros atores sociais contrários ao movimento. Nesse sentido, torna-se praticamente impossível precisar a dimensão dos sofrimentos causados pela violência sofrida pelos secundaristas. Isso porque muitos sequer conseguem falar sobre os fatos vividos: “os estudantes viveram o medo constante e frequente de andar na rua, ir à escola, dormir, ser abordado pela polícia e ser morto” (PURIN, 2020, p. 208).

Já o segundo argumento revela que os e as manifestantes sentiram medo durante as manifestações de rua, durante as ocupações de escolas, e do próprio futuro no ambiente escolar. As marcas da violência a qual foram submetidos podem ser traduzidas na dificuldade em encontrar manifestante disposto a falar sobre os acontecimentos, de rememorar os próprios sentimentos relacionados às manifestações de 2015.

Por fim, o último argumento aponta que, historicamente, os movimentos sociais demandantes por direitos, no contexto das manifestações da questão social no Brasil, sempre sofreram forte repressão das forças policiais. Neste sentido, a forma como a imprensa noticia os protestos por demanda de direitos, e contra decisões governamentais, também interfere na percepção da sociedade quanto à legitimidade das reivindicações. Assim, ela naturaliza o uso da violência (MARCUSE, 1975) contra esses movimentos.

A presente tese de doutorado está organizada em três capítulos. No *primeiro capítulo*, intitulado “Violência, medo e memória”, são apresentados conceitos importantes para análise das situações de violência contra o movimento. Trata-se de um capítulo teórico, que aborda conceitos e temas importantes para o desenvolvimento da reflexão em torno dos relatos das pessoas entrevistadas, apresentados no último capítulo desta pesquisa.

Este primeiro capítulo é composto de três tópicos, a saber, “Violência”, “Medo” e “Memória e violência”. O primeiro tópico é subdividido em seis subitens. O primeiro subtópico apresenta um breve histórico da categoria “questão social” (PASTORINI, 2004), entendida como resultado da violência contida no sistema capitalista, que expõe um processo de exploração do trabalho e culpabilização do miserável (HEGEL, 1997, MARX, 2011).

No segundo subtópico, destacamos que a violência de ordem estrutural é produzida por meio das condições econômicas, políticas e sociais, cuja base material segue as determinações da sociedade capitalista (MARX; ENGELS, 2011). Dessa forma, para ser apreendida numa perspectiva de totalidade, considera-se a violência no capitalismo contemporâneo a partir de suas determinações e múltiplas faces. Entende-se que sua incidência não se dá ao acaso (CHAUÍ, 2017).

Em seguida, no terceiro subtópico, pretendemos abordar a problemática da violência na sociedade e na cultura. Entendemos que a violência, nas mais variadas formas de manifestação, é praticada no Brasil desde os primórdios de sua formação, dando origem a uma sociedade violenta. Nesta sociedade que se constitui sobre relações violentas, a violência torna-se, ela própria, uma linguagem organizadora (ADORNO, 1995, ODÁLIA, 1983).

No quarto subtópico, procuramos refletir sobre o desafio atual da comunidade escolar em conviver com a violência. Reconhecemos que o tema violência na escola não é novo e segue preocupando educadores, pais e a sociedade no geral (ABRAMOVAY e RUA, 2003, ABRAMOVAY e CASTRO, 2006, WILLIAMS et al., 2011).

Já no quinto subtópico, o principal objeto de reflexão é a violência policial. Este tema é fortemente debatido na atualidade da realidade social brasileira, abordando os atos de violência ilegal praticados por policiais. Aqui, parte-se do conceito de monopólio estatal da violência

(WEBER, 1968, WIEVIORKA, 1997), entendido como uma característica definidora do Estado moderno e conceito de coesão social (ALVAREZ, 2004). Seguimos com um breve histórico da constituição das polícias militares no Brasil (ADORNO, 1996, 2014), e finalizamos com a apresentação das diversas situações de desvios e excessos praticados pelas polícias militares, reconhecendo o uso ilegal da violência contra civis (PINHEIRO, 1982, 1997).

Por fim, no sexto subtópico, refletimos sobre a participação da mídia na produção e circulação de informação e imagens numa sociedade hiper conectada por tecnologias de informação (CHAIA, 2004). Também serão abordados os temas cultura do silêncio e silenciamento das vozes dissonantes no contexto de disputas entre classes na sociedade brasileira (FREIRE, 1981, 2000).

No próximo tópico, intitulado “Medo”, pretende-se refletir sobre as origens do medo (CICERI, 2004) e o surgimento do medo constituído social e culturalmente (BAUMAN, 2006), esse medo “derivado” que orienta o comportamento humano. Pretende-se, também, abordar a chamada “cultura do medo” (GLASSNER, 2003), ou medo “cultivado” pela mídia. Entende-se que, na atualidade, a grande mídia constitui-se como um dos principais fatores responsáveis pela formação cultural dos indivíduos.

Por sua vez, no terceiro tópico, intitulado “Memória e violência”, abordamos o conceito de memória coletiva (HALBWACHS, 1990), entendendo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. Faremos uma referência às categorias história e memória em Benjamin. Realizaremos, além disso, uma breve reflexão sobre o trauma (FREUD, 2010a), e sua interrelação com o silêncio (POLLAK, 1989) e o esquecimento (MARCUSE, 1975). Estas são consideradas importantes categorias para entender o sofrimento dos e das estudantes que lutaram contra a “reorganização” e que estão presentes nos relatos apresentados no terceiro capítulo desta tese.

Seguindo para o *segundo capítulo*, intitulado “Movimento secundarista paulista: uma breve história de violência”, apresentamos as situações de violência sofridas pelos/as manifestantes que participaram do movimento secundarista paulista de 2015. Ele foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica em publicações acadêmicas que abordaram as manifestações secundaristas. Apresentamos principalmente os textos sobre a chamada primeira onda de ocupações secundaristas, ocorrida em 2015.

Para contar essa história, utilizamos, igualmente, matérias jornalísticas publicadas nos dois maiores jornais de São Paulo – Folha de S.Paulo e O Estado de S. Paulo. Entende-se que ela já foi registrada e analisada em diversas pesquisas acadêmicas, abordando diversos aspectos, tais como as causas do movimento, o tipo de organização, a repressão ao movimento, as

consequências políticas, entre outras. Dessa forma, optamos por contar a história do movimento, destacando as situações de violência que os e as secundaristas sofreram durante e após as manifestações. Ele é composto por quatro tópicos.

No primeiro tópico, intitulado “Estudantes secundaristas: atores políticos”, apresentamos um breve histórico do movimento secundarista brasileiro. Aqui, o movimento estudantil é entendido como uma forma de organização política protagonizada por estudantes (MENDES JR, 1982, GOHN, 2016).

Em seguida, no segundo item, intitulado “Antecessores do movimento: Jornadas de Junho e Rolezinhos”, apresentamos dois movimentos juvenis considerados precursores do movimento secundarista de 2015. Aponta-se que as manifestações das Jornadas de Junho e os Rolezinhos deixaram como legado a expansão do ativismo juvenil. Este último busca superar as antigas práticas políticas hierarquizadas, ainda que se limite ao plano discursivo (GROPPO, 2018d, FRANÇA; DORNELAS, 2014, ORTELLADO, 2016, BARBOSA-PEREIRA, 2016).

Já no terceiro tópico, intitulado “De repente a Reorganização”, apresentamos as origens e justificativas do governo para implantação do projeto de “reorganização”. Destacamos o seu anúncio e os primeiros embates sobre sua validade para melhoria da educação pública (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, JANUÁRIO et al., 2016, PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, GROPPPO, 2018b, PATTA, 2017).

Por fim, no quarto tópico, intitulado “Situações de violência contra o movimento secundarista paulista de 2015”, contamos a história do movimento secundarista a partir das situações de violência que os e as estudantes sofreram. Aqui, optamos seguir a cronologia dos fatos, dialogando com o que a grande mídia publicava, principalmente os dois grandes jornais paulistas: Folha de S.Paulo e O Estado de S. Paulo.

Este tópico é subdividido em quatro partes, nas quais apresentamos o anúncio do projeto de “reorganização” para a comunidade escolar e sociedade em geral; o início das ocupações, seu desenvolvimento e a reação do governo e repressão da Polícia Militar; a última e mais radical das táticas adotadas pelos e pelas estudantes: trancamento das avenidas; a violência que os e as estudantes sofreram, principalmente de docentes e direção das escolas no retorno às aulas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, JANUÁRIO et al., 2016, PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, GROPPPO, 2018a, 2018b, CATINI; MELO, 2016, PATTA, 2017, CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, entre outros).

O terceiro e último capítulo, intitulado “O que dizem os manifestantes”, apresenta os relatos das pessoas entrevistadas (estudantes, docentes, apoiadores e apoiadoras). Aqui, são consideradas as categorias de medo, violência e mídia/imprensa. Nele, mapeamos a dimensão

subjetiva (do sofrimento) dos e das estudantes, ou de como sentiram/memorizaram o medo e as múltiplas situações de violência durante as manifestações. Este capítulo é composto de seis tópicos.

No primeiro tópico, intitulado “Realizando as entrevistas”, apresentamos um breve relato do caminho trilhado para obtenção das entrevistas: identificação de possíveis entrevistados/as; roteiro de entrevista; e perfil dos e das pessoas participantes da entrevista.

Em seguida, no segundo tópico, intitulado “Motivações para participar das manifestações”, realizamos a apresentação dos relatos das pessoas entrevistadas. Iniciamos com as respostas à primeira pergunta do roteiro de entrevista, a saber “Você participou (ou apoiou) das manifestações contra o projeto de “Reorganização escolar” do governo Alckmin? Descreva.”

Já no terceiro tópico, intitulado “Situações de violência”, abordamos o tema violência, rememorando as diversas situações de violência as quais os e as manifestantes foram submetidos. As informações foram obtidas a partir das respostas dadas às seguintes perguntas: “3) Presenciou ou teve algum contato/confronto ou com a Polícia Militar?”; e “4) Presenciou ou sofreu alguma violência física ou moral por parte de agente público (Diretores de escola, Policiais, outros) durante ou após as manifestações? Comente”.

Os relatos foram agrupados em subtópicos, considerando os agentes causadores da violência, a saber: policiais, comunidade escolar, e pessoas do entorno das escolas. Por fim, são apresentados os relatos de situações de violência sofridas no pós-ocupações, sendo que estas não foram divulgadas pela imprensa, tratando-se de uma violência intramuros, silenciosa. As situações mais citadas envolvem principalmente docentes e pessoas ligadas à direção das escolas.

No quarto tópico, intitulado “Medo de quê?”, abordamos o tema “medo”, rememorando as diversas situações causadores de medo, a partir dos relatos dos e das manifestantes. Consideramos a memória coletiva (HALBWACHS, 1990), juntando as lembranças de dois ou mais manifestantes sobre um fato determinado. As informações foram obtidas a partir das respostas dadas à segunda pergunta da entrevista, ou seja, “Sentiu medo em algum momento durante ou após as manifestações? Quando, onde e por quê?”. Os relatos foram agrupados em subitens considerando as pessoas e grupos causadores de medo (polícia militar, comunidade escolar e criminosos do entorno). O medo da polícia se deu em dois ambientes distintos: nas ruas e nas escolas ocupadas.

Em seguida, no quinto tópico, intitulado “A grande imprensa e o movimento secundarista”, apresentamos os relatos das pessoas entrevistadas sobre a atuação da imprensa,

principalmente, dos grandes veículos. As informações foram obtidas a partir das respostas dadas às perguntas cinco e seis do roteiro de entrevista: “Como você define a cobertura da grande mídia (Rádio/TV, jornais, revistas) sobre as manifestações?”; e “Acredita que os estudantes tiveram oportunidade de defender sua posição na grande mídia paulista?”. Este tópico está subdividido em dois. Eles se referem à percepção das pessoas entrevistadas em relação a cobertura da imprensa dos atos e manifestações contra a “reorganização”; e à percepção das pessoas entrevistadas em relação às oportunidades que os e as estudantes tiveram de externar suas demandas na grande imprensa.

No sexto e último tópico, intitulado “O apoio da sociedade ao movimento secundarista”, apresentamos os relatos obtidos através das respostas à pergunta sete do roteiro de entrevista. Nesse caso, procuramos obter a percepção das pessoas entrevistadas em relação ao apoio (ou não) da sociedade ao movimento.

Finalizando o texto, sem a pretensão de ser conclusivo, são apresentadas possíveis respostas para a pergunta que norteia essa pesquisa, ou seja, “Por que as manifestações pacíficas dos e das estudantes secundaristas foram reprimidas com violência?”. Sendo que outras duas perguntas são consideradas, a saber: “Qual a memória/percepção dos e das estudantes em relação às múltiplas violências que sofreram durante o movimento secundarista?”; e “O que a violência fez com a subjetividade dos e das estudantes?”. Enfim, elas complementam a problematização dessa tese e as suas respectivas respostas encerram o trabalho.

2. VIOLÊNCIA, MEDO E MEMÓRIA

2.1 VIOLÊNCIA

Considerado um dos mais dramáticos problemas sociais brasileiros, o tema sobre causa/fato da violência têm tido forte impacto nas pesquisas acadêmicas. O tema violência e suas conexões com o direito, a justiça, a cidadania, os direitos humanos, o Estado de Direito, entre outros, coloca em evidência os rumos da institucionalização e consolidação da democracia brasileira, bem como seus desafios e perspectivas para o futuro.

Compreendendo que a violência é uma construção social que se expressa em várias esferas das relações humanas, pretende-se, neste item, apresentar o conceito e as formas de manifestação da violência, que permeiam o cotidiano na contemporaneidade. Especificamente, pretende-se analisar as diferentes manifestações de violência que se apresentaram no contexto da manifestação secundarista paulista de 2015. Não se pretende realizar aqui uma revisão da literatura especializada, mas priorizar as abordagens que possam auxiliar na busca de respostas para a violência sofrida pelos/pelas secundaristas entrevistados nesta pesquisa.

Este item contribui com uma base teórica para análise dos fatos e, principalmente, das situações de violência a que os e as estudantes foram submetidos durante as manifestações do movimento secundarista de 2015. O item inicia com uma breve discussão sobre o capitalismo e a origem da questão social, considerada elemento fundante da violência sistêmica, expressa por meio das contradições capital-trabalho e das lutas de classes. Segue com apresentação dos conceitos da produção e reprodução da violência estrutural. Na sequência, a herança violenta da sociedade brasileira é apresentada a partir de um recorte histórico de práticas violentas ocorridas no país. Na finalização desse item, parte-se para algumas reflexões sobre as situações de violência no cotidiano da sociedade brasileira: na e da escola; das forças de segurança contra movimentos sociais e, principalmente, contra manifestações de populações pobres das bordas dos grandes centros urbanos do país. A intersecção violência e mídia encerra esse item, cotejando a participação – ativa ou passiva – dos meios de comunicação na perpetuação de práticas violentas no contexto brasileiro.

2.1.1 Capitalismo e violência: a questão social

Este subitem apresenta breve histórico da categoria “questão social”, entendida como resultado da violência contida no sistema capitalista contra o trabalho, que expõe um processo de exploração da força de trabalho e culpabilização do miserável.

No âmbito do pensamento liberal, não há uma preocupação com a objetividade da “questão social”. Ela é dissolvida em torno da polêmica que se criou entre o que deveria ser responsabilidade pública de resolvê-la, seja através de ações do Estado, seja por meio da atuação da sociedade civil, e da responsabilidade individual dos próprios miseráveis. Essa polêmica persiste e, na atualidade, sob a cartilha neoliberal ganha força a defesa da desresponsabilização do Estado ante as sequelas da “questão social”, ou seja, um Estado mínimo para o social (SOARES, 2003). Destaque-se aqui um retorno ao pensamento hegeliano-marxista para o entendimento da relação liberdade-igualdade na superação da “questão social”.

Um dos primeiros pensadores a utilizar o termo “questão social”, Hegel estabeleceu um debate com seus contemporâneos liberais, levantando dúvidas quanto à responsabilização do indivíduo pelo problema da pobreza ou estado de miséria. Para Hegel, a miséria constituía-se, então: “[...] como uma questão social, que não se explica simplesmente com a suposta indolência ou com outras características do indivíduo que está na miséria” (LOSURDO, 1997, p. 206). Dessa forma, para Hegel a indigência não poderia ser considerada fruto de uma “calamidade natural” ou “desgraça”, ao contrário, tratava-se de uma forma de injustiça resultante do predomínio dos interesses particulares de uma classe em detrimento de outra. Uma divergência em relação à posição de outros liberais, para os quais os indivíduos eram os responsáveis pela condição de miséria em que viviam. Na percepção de Hegel, as formas de enfrentamento da “questão social” se dariam pela constituição de um direito cuja responsabilidade caberia à sociedade civil, não se limitando às ações emergenciais de caridade. Neste sentido, Valle (2005) entende que,

A filosofia de Hegel traz a questão social para o centro do pensamento, através da incorporação ativa, e não apenas formal, dos “direitos materiais” ao âmbito do poder político. O progresso decisivo na história da humanidade passa a ser visto como a realização da liberdade, a partir do reconhecimento da qualidade universal de homem, em contraposição à visão particularista que vincula os direitos àqueles indivíduos que se encontram numa situação particular, expressa fundamentalmente pela propriedade privada (p. 25).

O reconhecimento de que as contradições são inerentes à sociedade moderna, levaram Hegel a defender a necessidade de um Estado forte, entendendo que este, ao interferir nas esferas social e econômica, possibilitaria a redução das diferenças entre as classes, evitando, assim, a crescente desigualdade social. Para o filósofo germânico, uma situação de extrema necessidade, de miséria, anularia a realização da liberdade, pois exprimiria uma ausência de direitos para todos. Sendo assim, a liberdade para desenvolvimento da propriedade privada e da esfera individual, na ausência de garantias da igualdade, seria algo totalmente formal, abstrato (cf. LOSURDO, 1997, p. 185). Em Hegel, o Estado é a expressão do reconhecimento e desenvolvimento de direitos e dos deveres do indivíduo, considerado cidadão. Valle (2005) acrescenta que,

Nesta perspectiva, atribui-se ao Estado não apenas a proteção da propriedade e da vida, mas, fundamentalmente, a intervenção direta no controle dos conflitos da sociedade civil para a manutenção efetiva dos direitos inalienáveis do indivíduo. Em contrapartida, parte significativa do liberalismo clássico, embora, no plano formal, traga a igualdade para o centro do pensamento segundo a máxima de que “todos nascem livres e iguais”, acaba por reduzir este universal a partir do momento em que a defesa da propriedade privada, elevada à esfera da excelência, é feita em detrimento até mesmo da vida daquele que a ameaça (p. 27-28).

A plebe, ou conjunto de indivíduos situados abaixo do nível mínimo de subsistência, não poderia sobreviver apenas da caridade, fruto da compaixão das classes mais ricas da sociedade, mas pela oferta de trabalho remunerado. Com isso, Hegel (1997) entende que os instrumentos de trabalho devem ser garantidos pela lei:

A possibilidade de participação na riqueza universal, ou riqueza particular, está desde logo condicionada por uma base imediata adequada (o capital); está depois condicionada pela aptidão e também pelas circunstâncias contingentes em cuja diversidade está a origem das diferenças de desenvolvimento dos dons corporais e espirituais já por naturezas desiguais. Neste domínio da particularidade, tal diversidade verifica-se em todos os sentidos e em todos os graus e associada a todas as causas contingentes e arbitrárias que porventura surjam. Consequência necessária é a desigualdade das fortunas e das aptidões individuais (p. 179).

A efetivação dos chamados “direitos materiais” – direito ao trabalho e direito à vida –, na tradição hegeliano-marxista, tornou-se uma condição insuperável para a realização do indivíduo livre, pois, existindo a condição de miséria absoluta, o homem continuará reduzido à servidão. Importante destacar que Marx se apoia nas leituras de Hegel para defender de maneira

clara e persuasiva o problema da servidão: quem está faminto, além do risco de morrer de inanição, está relegado à “total carência de direitos”, ou numa condição análoga à escravidão. A crítica fundamental à sociedade, feita por Marx, segundo Valle (2005), remete à relação “liberdade-igualdade”, pois “[...] a liberdade, mesmo estando garantida no âmbito jurídico - formal, desaparece completamente, a partir do momento em que há a desigualdade nas condições econômico-sociais” (p. 29). Assim, cai por terra a primazia da liberdade em relação à igualdade. Conclui-se, então, que a construção da liberdade é indissolúvel da construção de um mínimo de igualdade entre os indivíduos.

Dessa forma, pode-se afirmar, sem desconsiderar a evolução da forma de organização do capital e do trabalho, que a “questão social” manifestada nas sociedades capitalistas contemporâneas, mantém a característica de ser uma expressão concreta das contradições e antagonismos presentes nas relações de classes⁶, e entre estas e o Estado.

Embora se admita a existência de diversas versões da “questão social” nos diferentes momentos do desenvolvimento da sociedade capitalista e, com isso, diferentes repostas dadas a ela por parte da sociedade ao longo da história, o móvel principal da preocupação das classes dominantes e dos governos sempre foi a busca da estabilidade e a manutenção da ordem estabelecida⁷. Por isso, a tentativa de entender a problemática vivida hoje no heterogêneo mundo capitalista sem fazer referência à relação capital e trabalho, isto é, sem mencionar os indivíduos como sujeitos envolvidos nessa disputa e às desigualdades sociais que dela decorrem, deixa as sequelas da “questão social” na sociedade contemporânea reduzidas às expressões de uma crise do vínculo social, cujas manifestações devem ser enfrentadas com políticas sociais direcionadas aos setores “mais necessitados”.

A sólida base fornecida pelo marxismo para pensar criticamente as relações sociais⁸, a ousadia de uma explicação contrária ao pensamento dominante, a busca da totalidade e a

⁶ “A classe não é apenas um relacionamento entre grupos, é também sua coexistência no interior de uma estrutura social, cultural e institucional estabelecida por aqueles que estão por cima. O mundo do pobre, embora elaborado, reservado e separado, é um mundo subalterno e, portanto, em alguns sentidos, um mundo incompleto, pois normalmente admite a existência de uma estrutura geral daqueles que detêm a hegemonia ou, de qualquer maneira, sua própria incapacidade de na maior parte do tempo fazer algo quanto a isso. O pobre aceita esta hegemonia, mesmo quando desafia algumas de suas implicações, porque, em grande parte, tem de aceitá-la” (HOBSBAWM, 1987, p. 64).

⁷ As contribuições do marxismo nesse terreno revelam-se fundamentais pela crítica contundente que dirige às formas especulativas que perpassam o pensamento histórico no século XIX (ver MARX, 1996, 1998; MARX & ENGELS, 1998; HOBSBAWM, 2000).

⁸ Em contraposição aos desenvolvimentos de Marx é necessário ponderar a contribuição de Adam Smith (1723-1790) que publicou, em 1776, a mais importante obra de economia do século XVIII: *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*, onde defendia o *laissez-faire* – liberdade individual total na economia – afirmando que somente os capazes e inteligentes prosperariam num regime de concorrência (ver SMITH, 1997).

proposta de conhecimento das causas das “questões sociais” são elementos cruciais para uma reflexão histórica, em oposição à visão otimista, mistificadora do presente e de pouca consistência teórica. Como afirma Pastorini (2004),

Analisar a questão social como uma questão política, econômica, social e ideológica que remete a uma determinada correlação de forças entre diferentes classes e setores de classes, inserida no contexto mais amplo do movimento social de luta pela hegemonia (p. 99).

Com a intensificação da exploração do trabalho pelo capital, os trabalhadores passam a manifestar seu descontentamento por via da mobilização, iniciada com o movimento operário de reivindicação de direitos, pressionando o empresariado e o Estado, constituindo-se em uma ameaça real à ordem estabelecida. Esse movimento não se passa sem uma reação por parte da classe dominante, como afirma Pastorini: “[...] por outro lado e ao mesmo tempo, se faz presente a intervenção inibidora da burguesia, que buscou impedir o acesso igualitário das classes trabalhadoras ao processo de socialização da política, da riqueza etc.” (2004, p. 105). Para os pesquisadores vinculados ao projeto de investigação do Centro de Estudos Latino-americano de Trabalho Social, Marilda Iamamoto e Raul Carvalho:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão (1986, p.77).

Diante da incapacidade de garantir o direito ao trabalho, a burguesia procurou uma estratégia que pudesse anular a pressão exercida pela classe trabalhadora. Inicia-se, então, a intervenção de uma instituição aparentemente neutra, mas com poderes de “vigiar” o social. A partir daí, o Estado começou a interferir na relação capital-trabalho, almejando cobrir os riscos que têm consequências negativas para o interesse do capital, travestindo sua atuação como “uma preocupação com o interesse coletivo”. Com isso, as manifestações da “questão social” (fome, doença, miséria, desemprego) consideradas como males incuráveis – numa tentativa de

naturalização⁹ – são entendidas como passíveis de serem amenizadas com a intervenção estatal. Para a socióloga Vera da Silva Telles,

Discutir a questão social significa um modo de problematizar alguns dos dilemas cruciais do cenário contemporâneo: a crise dos modelos conhecidos como de *Welfare State* (modelo nunca realizado no Brasil, é bom dizer), que reabre o problema da justiça social, redefine o papel do Estado e o sentido mesmo da responsabilidade pública (2001, p. 15).

As alterações propostas pelo modelo neoliberal – redução da atuação do Estado no social, e a conseqüente precarização dos serviços oferecidos à população em geral e, principalmente, aos mais carentes, levando a lógica mercantil das empresas para o campo social –, requer um entendimento mais profundo das causas da “questão social”, para depois discutir sua evolução histórica e as possibilidades de sua superação¹⁰.

2.1.2 Neoliberalismo e o desmonte do sistema de proteção social estatal

Embora para alguns, as origens do neoliberalismo possam ser identificadas com a publicação de *O Caminho da Servidão* de Friedrich Hayek, a afirmação concreta desse movimento ocorreu na virada da década de 70 do século passado. Foi a eleição dos governos conservadores de Margareth Thatcher na Inglaterra em 1979 e de Ronald Reagan nos EUA em 1981 que abriram caminho para o novo avanço do ideário liberal. Foi a revitalização do liberalismo como reação político-ideológica à crise dos anos 1970, e da ineficácia do Estado em controlar essa crise que possibilitou a enorme expansão desse tipo de perspectiva pelos países de todos os cantos do planeta.

O neoliberalismo fundamenta-se em um discurso que privilegia a esfera econômica. Sua principal vítima é o social. O mercado não reconhece sequer direitos sociais já conquistados e, com isso, sacrifica prioritariamente a população. Por isso, o neoliberalismo, mesmo quando alardeia sucesso com a estabilidade monetária, não exhibe sua outra face, que lhe é indissolúvel. O ajuste fiscal, que deveria garantir o fim da inflação e a estabilidade da moeda, faz-se à custa das políticas de educação, saúde, habitação, saneamento e

⁹ Muitas teorias surgiram para justificar as ações contra a proteção social pública. Destaque para a posição de um pensador do início do século XIX: Thomas Malthus. Malthus acreditava que a ajuda aos pobres minava o espírito de independência destes e incentivava a ociosidade (ver MALTHUS, 1982).

¹⁰ Para um entendimento dos fatos que ocorrem na atualidade, necessitamos adentrar na tensão dialética, onde se debate a humanidade, fruto da dicotomia irreconciliável que surgiu com a “era do capital”, mais especificamente com o advento da relação capital-trabalho, ver Hobsbawm (2004).

cultura – enfim, das prestações do Estado que universalizam os direitos de todos, independentemente de classe social (SADER, 2003, p. 9).

A pesquisadora Laura Tavares Soares afirma que foi a crise da acumulação capitalista agravada na segunda metade de 1970, que propiciou o ressurgimento da ideologia liberal – que havia perdido espaço para o keynesianismo no pós-1930 –, e que agora ressurgiu “travestida de um conservadorismo político aliado a um ultraliberalismo econômico na defesa da superioridade do mercado diante do Estado. Surge assim o *neoliberalismo*, cuja estratégia conservadora para superar a crise era cortar o poder dos assalariados na luta por uma distribuição de renda a seu favor, ‘desenterrando’ os tradicionais mecanismos de mercado” (2003, p. 36-7).

A predominância do pensamento conservador na sociedade se expressa no retorno à naturalização das desigualdades sociais. Instala-se a aceitação da existência do “fenômeno” da pobreza como inevitável, ou decorrente da “inaptidão” para o trabalho. Sobre o crescimento da pobreza após a implantação de políticas neoliberais, Soares faz um questionamento: “Seriam essas consequências ‘naturais’ ou ‘necessárias’ a um suposto processo de evolução? Seriam as ‘dores do crescimento’? Claro que essa visão só pode ser confirmada por aqueles que estão ‘ganhando’ com esse estado de coisas, mas para quem está disposto a trilhar um novo caminho: certamente que não. O preço que vem sendo pago pela maioria da população do mundo em nome da suposta ‘modernização’ não é absolutamente necessário nem é uma fatalidade” (SOARES, 2003, p. 14). Como enfatiza Netto (1993), “Em resumidas contas, a proposta neoliberal centra-se na inteira *despolitização* das relações sociais: qualquer regulação *política* do mercado (via Estado, via outras instituições) é rechaçada de princípio” (p. 80).

Além da despolitização, a mercantilização dos serviços sociais – mesmo os essenciais, como saúde e educação – também é naturalizada: na doutrina neoliberal as pessoas devem pagar pelos serviços, pois somente assim estes serviços são “valorizados”. E quanto às pessoas que não podem pagar? Neste caso, se comprovarem sua pobreza, o Estado deve intervir prestando serviços “focalizados”, ou criar condições (com isenção de impostos) para que as empresas privadas possam praticar sua “responsabilidade social”.

Na verdade, a “questão social” – que se expressa por meio das contradições capital-trabalho e das lutas de classes – fruto da desigual distribuição de renda, continua inalterada. Verifica-se, isto sim, o surgimento e alteração das sequelas e expressões que a representam, sendo que o padrão de resposta social, no atual modelo neoliberal, tende a ser o da transferência da responsabilidade do coletivo e permanente para o âmbito imediato e individual.

2.1.3 Atualidade da “questão social” no Brasil

Atualmente, no Brasil, a “questão social” passa a ser (novamente) objeto de violento processo de criminalização¹¹. Para Octávio Ianni, dentre as explicações que naturalizam a “questão social”, uma tende a transformar as manifestações da “questão social” em problemas de violência com a óbvia resposta: segurança e repressão.

Toda manifestação de setores sociais subalternos na cidade e no campo pode trazer o ‘gérmen’ da subversão da ordem social vigente. A ideologia das forças policiais e militares, bem como de setores dominantes e de tecnocratas do poder público, está impregnada dessa ‘explicação’ (IANNI, 1992, p. 100).

Assim, a noção de “classes perigosas” – não mais classes proletárias – é recriada e sujeita à repressão. Evoca-se o passado, quando a pobreza era concebida como caso de polícia, ao invés de ser objeto da ação do Estado no atendimento às necessidades básicas da classe trabalhadora. De acordo com Iamamoto (2001):

Na atualidade, as propostas imediatas para enfrentar a questão social no país atualizam a articulação *assistência focalizada/repressão*, com reforço do braço coercitivo do Estado em detrimento da construção do consenso necessário ao regime democrático, o que é motivo de inquietação (p. 17).

Percebe-se, como afirma Mestriner, que o Estado brasileiro ao estabelecer formas de intervir na “questão social”, buscou sempre remediar seus efeitos de forma paliativa,

[...] operando por meio de práticas integrativas e de ajustamento, restritivas ao protagonismo das classes populares e impeditivas de mudanças sociais expressivas. A intermediação do setor filantrópico sempre dificultou esse protagonismo [...] A interlocução com o Estado no campo da assistência social foi exercida efetivamente pelo universo de entidades sociais, que pouco trânsito de participação e reconhecimento possibilitam ao público mandatário de suas atenções (MESTRINER, 2001, p. 290).

Nesse contexto, as desigualdades sociais não são reduzidas; ao contrário, se agravam. Vários itens da “questão social” atravessaram a história do Brasil: as lutas operárias e camponesas, a luta pela terra, a liberdade sindical, o direito de greve, as garantias de emprego,

¹¹ Para um entendimento da atualidade da questão social no Brasil ver: MESTRINER (2001); EZEQUIEL (2005); YAZBEK (2004).

o salário-desemprego, o acesso à saúde, educação, alimentação e habitação, as reivindicações do movimento negro, o problema indígena. Muitos outros itens – sequelas da “questão social” – aparecem em diversos momentos, revelando uma história que pode ser sintetizada nos seguintes termos: a “questão social” é tratada como problema de polícia e não como um problema político e de direitos.

2.1.4 Precarização do ensino público

Na versão brasileira do neoliberalismo, intensificado nas últimas décadas, tudo deve ser privatizado: educação, saúde, moradia e demais direitos sociais, devastando todas as formas de transferência de renda e de garantias de direitos sociais. Trata-se de uma perspectiva neoliberal que se casa com a violência constitutiva brasileira¹². Um exemplo é o que acontece na área da educação. A educação é a via de acesso dos saberes adquiridos numa sociedade e a criação de novos saberes, sendo um direito de todos os cidadãos¹³. Porém, quando o Estado não garante uma educação pública de qualidade, quando esse mesmo Estado investe na privatização a educação – nos três níveis de governo –, ele rompe com o princípio universal da educação como direito de acesso ao saber, à pesquisa e a produção de novos saberes.

No campo da educação, o neoliberalismo foi paulatinamente estimulando um discurso que traz a ideologia¹⁴ do mercado para o debate. Com isso, as ações governamentais são movidas por uma praxe neoliberal de privatização da educação, priorizando a entrada de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e demais entidades com supostas atuações filantrópicas. Nesse sentido, sob a ótica neoliberal, a Educação Pública é vista como apenas um

¹² A origem violenta da sociedade brasileira é abordada no item “1.1.3 – A herança violenta da sociedade brasileira”.

¹³ A importância da educação para a construção de uma sociedade democrática é enfatizada por Paulo Freire: “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-la sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 31).

¹⁴ Buscando contornar a multiplicidade de significados atribuídos ao termo ideologia e seu múltiplo uso, Bobbio *et al* (2010) estabelecem dois tipos gerais de significado para o termo: “sentido fraco” e “sentido forte”: “No seu significado fraco, Ideologia designa o *genus*, ou a *species* diversamente definida, dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos. O significado forte tem origem no conceito de Ideologia de Marx, entendido como falsa consciência das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção da falsidade: a Ideologia é uma crença falsa. No significado fraco, Ideologia é um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das crenças políticas. No significado forte, Ideologia é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política” (p. 585).

ativo financeiro, sendo que de forma direta ou indireta é o suposto mercado que dita as regras e ações implementadas pelas políticas públicas. Menezes (2011) afirma que,

A onda neoliberal vem permeando cada vez mais aspectos no discurso da realidade brasileira. Em crise sistêmica, o debate em torno da Educação Básica pública se fragiliza coercitivamente quando seus pilares fundamentais são cerceados pelas imediatas veleidades da economia de livre mercado (p. 120).

Dessa forma, entende-se que a reestruturação mundial dos sistemas educacionais e de ensino faz parte de um projeto político e ideológico do capital neoliberal. A estratégia de privatização dos serviços públicos sob a tutela das agências do capital internacional resultou na criação de mercados globais altamente competitivos para os serviços públicos, incluindo os serviços voltados ao bem-estar social, como a educação. Os chamados “mercados educacionais” concretizam processos de seleção e exclusão que marcam o crescimento exponencial das desigualdades no âmbito das nações. Na prática, a estratégia educacional neoliberal – contrária ao Estado do Bem-estar Social – inclui a privatização das escolas, além de contínuo corte de subsídios estatais para a educação (cf. BRAGA, 2003, p. 25),

Atualmente, são amplamente conhecidas as condições de precariedade de grande parte da oferta de ensino público no Brasil, sempre carente de maiores investimentos e priorização. Projetos governamentais, ancorados na ideologia neoliberal de mercantilização e privatização da educação, vão de encontro à necessidade de uma política educacional implementada para superar as discriminações e reduzir as desigualdades. Embora a escola não seja a origem das desigualdades, ela as reflete. Segundo Peregrino (2006),

É ali, quando tudo começa, que percebemos as interdições, degradações e injustiças que passarão a demarcar os contornos dessas vidas em seu início. Assim, se a escola não produz as condições que delimitarão daí por diante as vidas “que começam”, ela, com certeza, as reproduz. A escola, portanto, não é o início do ciclo onde tudo começa, mas demarca o espaço de conservação e de “perpetuação” do movimento: quando tudo re-começa (PEREGRINO, 2006, p. 12).

Em contraponto à precariedade do ensino público no Brasil, a privatização dos serviços educacionais¹⁵ e das escolas promete mais eficiência na utilização dos recursos destinados à

¹⁵ Para uma síntese das dimensões e formas da privatização da educação no Brasil nos últimos anos ver Adrião (2018).

educação. Porém, o compromisso das empresas privadas donas de escolas e colégios não é com os estudantes ou com a diminuição das desigualdades, mas com seus acionistas, seu lucro.

2.1.5 A produção e reprodução da violência estrutural

Neste subitem se pretende demonstrar que a violência de ordem estrutural é produzida por meio das condições econômicas, políticas e sociais cuja base material segue as determinações da sociedade capitalista. Dessa forma, para ser apreendida numa perspectiva de totalidade, impõe-se considerar a violência no capitalismo contemporâneo a partir de suas determinações, múltiplas faces e que sua incidência não se dá ao acaso. Para desvendar os meandros das diversas manifestações de violência é necessário apreendê-la e problematizá-la nos seus efeitos e, também, buscar as raízes históricas desse fenômeno na sociedade. Minayo (1994) entende a violência estrutural como aquela que:

[...] oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte (p.8).

Fenômeno com gênese no capitalismo, a violência estrutural é resultante do processo de exploração das classes trabalhadoras, juntamente com a espoliação de seus direitos, principalmente, daqueles conhecidos como direitos sociais, embora fossem apregoados como fenômenos naturais.

A desigual distribuição das riquezas socialmente produzidas é condição primária para prevalência da violência estrutural, onde prevalece dominação de classes e desigualdades sociais e econômicas profundas como interpretam Marx e Engels em contrapartida ao pensamento liberal que concebe as causas da miséria do trabalhador como sendo naturais.

Embora se reconheça que a violência estrutural seja constituída por variadas ações que se produzem e reproduzem no âmbito da vida cotidiana, frequentemente essas ações não são consideradas violentas. A influência das estruturas normativas, notadamente da ideologia dominante, induz a uma apreensão do que é violência, quem são os algozes e as vítimas, bem como as formas de entendê-la. Assim se concretiza a ideologia da classe dominante, atuando nos modos de pensar e agir dos indivíduos, cooptando as consciências e induzindo a sociedade

a enxergar a realidade social concreta através das lentes da ideologia da classe dominante (ver MARX, 1998; MARX e ENGELS, 2008 e 2011).

Entende-se, neste trabalho, que o problema relativo à violência na sociedade capitalista necessita ser melhor averiguado. Porém, deve-se ir além do entendimento da gênese histórica da formação do modo de produção capitalista, procurando entender, na esteira de Marx e Engels, como a lógica capitalista, ancorada na acumulação e concentração das riquezas produz e promove as diversas formas de manifestação da violência na sociedade contemporânea. Entendendo que elas advêm da mesma matriz: a violência do capital contra o trabalho. Dessa forma, a violência estrutural deve ser entendida como fruto da ideologia dominante¹⁶.

A ideologia mascara a realidade concreta ao invadir todas as esferas da vida social, impossibilitando o rompimento com valores socialmente impostos que oprimem e subalternizam determinados segmentos sociais. A ideologia também atua na inversão da causa e efeito das condições nas quais os fenômenos sociais se manifestam, criando obstáculos a busca pelas raízes históricas, fortalecendo a naturalização das injustiças e preconceitos.

A sociedade capitalista vive segundo uma certa ideologia (a do consumo), que não se restringe a uma posição política ou econômica, mas a um estilo de vida fundado numa “visão de mundo” que teve sua gênese no processo de industrialização e, conseqüente, urbanização das sociedades modernas. Como afirma Chauí (2000), “A ideologia é um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção econômico” (p. 539).

A violência também é afetada por esse processo de naturalização, pois ao entende-la como algo natural, a sociedade não busca superar as situações que favorecem o seu aparecimento nas relações sociais, almejando apenas minimizar seus efeitos sem atuar diretamente nas raízes que condicionam esse fenômeno na sociedade de classes. Entretanto, a violência em suas múltiplas formas e manifestações não pode ser entendida como natural, ou seja, independente da intenção e ação do ser humano. Considerada uma construção social que se implementa a partir de relações interpessoais no âmbito da sociedade, a violência não pertence à condição humana e, ao contrário, tem sua gênese nas dinâmicas da realidade e das condições econômicas, sociais, culturais e éticas de um dado contexto histórico.

¹⁶ Para o desenvolvimento desta pesquisa, considera-se que a ideologia é uma forma de ver a realidade, uma visão de mundo. Implica em o indivíduo manifestar uma determinada forma de se relacionar com as pessoas, com os objetos, com a natureza, mas sempre considerando que se trata de uma forma de tomar partido, de optar. Isto quer dizer que ao se relacionar com as coisas do mundo, o indivíduo necessariamente favorecerá uma coisa e não outra, optando por essa e não por aquela situação, selecionando o mundo em que quer acreditar, em que quer viver. Pode-se dizer, portanto, que ideologia é um conjunto de ideias, de procedimentos, de valores, de normas, de pensamentos, de concepções religiosas, filosóficas, intelectuais, que se expressa por meio de uma lógica, uma certa coerência interna e que orienta o sujeito para determinadas ações (cf. MARCONDES FILHO, 1997). Para um entendimento do significado de ideologia na ciência e na sociologia política ver Bobbio et al (2010, p. 585).

O desmoronamento de uma perspectiva igualitária nas relações sociais e a invisibilidade das contradições contribuem para o mascaramento das situações de violência na sociedade brasileira.

A violência nas relações capitalistas tem sua gênese nas desigualdades sociais e no seu agravamento na cena contemporânea. A espoliação do(a) trabalhador(a) da riqueza socialmente produzida atinge também as esferas da vida privada, dificultando o acesso à alimentação, habitação digna, saúde, educação de qualidade e cultura.

O cotidiano, na ordem capitalista, manifesta-se como alienação, afastando os trabalhadores do conhecimento dos processos envolvidos nas atividades de produção. O impedimento de condições prejudica o desenvolvimento de um conhecimento crítico do indivíduo sobre sua própria vida, uma vez que o elemento que caracteriza a vida cotidiana é a alienação. Neste contexto, o trabalhador fica limitado no desenvolvimento de suas habilidades, perde as possibilidades de interação social (lazer), pois as intensas horas de trabalho exaurem suas forças vitais. Com isso, entende-se que no capitalismo, a desvalorização do sujeito não se restringe às relações internas do trabalho, mas invade as relações sociais em sua totalidade.

Diante da incapacidade de garantir o direito ao trabalho, a burguesia procurou uma estratégia que pudesse anular a pressão exercida pela classe trabalhadora. Iniciou-se, então, a intervenção de uma instituição – o Estado – aparentemente neutra, mas com poderes de “vigiar” o social. A partir daí, o Estado começou a interferir na relação capital-trabalho, almejando cobrir os riscos que têm consequências negativas para o interesse do capital, travestindo sua atuação com uma “preocupação” pelo interesse coletivo. Com isso, as manifestações da “questão social” (fome, doença, miséria, desemprego) antes consideradas como males incuráveis da humanidade – numa tentativa de naturalização das desigualdades sociais – passam a ser entendidas como passíveis de serem amenizadas com a intervenção estatal.

Entretanto, nessa disputa desigual entre capital e trabalho, o Estado deveria atuar para garantir os direitos sociais e impor barreiras diante das condições predatórias do capital no processo de acumulação. Porém, seja por omissão, seja por ineficácia o Estado não cumpre a função de proteção dos trabalhadores e trabalhadoras, e quando estabelece políticas sociais públicas não fiscaliza com competência e, propositalmente, favorece diversas violações de direitos nas relações laborais e, também, nas relações sociais.

Mesmo não sendo originária do modo de produção capitalista e de suas estratégias para enfrentar as constantes crises, a violência encontra na sociedade capitalista terreno fértil para sua reprodução. A atual sociabilidade está estruturada em modos e valores que comportam relações de dominação, opressão e exploração, produzindo novas expressões e manifestações

de violência. Os modos de agir e pensar e os valores predominantes numa sociedade influenciam o acometimento da violência, principalmente naquelas em que predomina a cultura que alimenta práticas usualmente violentas contra minorias¹⁷ e populações vulneráveis: crianças, mulheres, idosos, negros, indígenas, população LGBTQIA+, entre outros. A reprodução socialmente aceita desses modos de pensar e agir constroem subjetividades brutalizadas que reproduzem ideologias e induzem ao estranhamento em relação ao outro e a banalização da vida humana. Nessa condição, se repete mecanicamente comportamentos e posturas socialmente aceitas, sem reflexão crítica dos atos centrados no senso comum.

2.1.6 Herança violenta da sociedade brasileira

Neste subitem pretende-se abordar a problemática da violência na sociedade e na cultura, entendendo-se que ela – nas mais variadas formas de manifestação – é praticada no Brasil desde os primórdios de sua formação. Acompanhar esse processo ajuda a entender o caráter violento da sociedade brasileira.

Uma análise histórica das práticas violentas no Brasil remonta ao seu “descobrimento”. A violência – nas mais variadas formas de manifestação – permaneceu presente como modo institucionalizado, costumeiro e mesmo valorizado. Para Adorno (1996), essa violência:

Permaneceu atravessando todo o tecido social, penetrando em seus espaços mais recônditos e se instalando resolutamente nas instituições sociais e políticas em princípio destinadas a ofertar segurança e proteção aos cidadãos. Trata-se de formas de violência que imbricam e conectam atores e instituições, base sob a qual se constitui uma densa rede de solidariedade entre espaços institucionais tão díspares como família, trabalho, escola, polícia, prisões tudo

¹⁷ No senso comum, o termo minoria refere-se a um grupo quantitativamente inferior à maioria, como é o caso dos chineses no Brasil, dos latinos nos Estados Unidos e assim por diante. No entanto, a característica essencial desses grupos “minoritários não se reduz a termos numéricos, mas sim a certas feições estruturais básicas nas interrelações minoria-maioria, neste sentido, em relação ao poder exercido no âmbito da sociedade, a parcela da população considerada maioria possui mais poder que a minoria. Um exemplo notório, nesse caso, ocorreu na África do Sul durante o período do apartheid, quando a minoria numérica branca dominava a grande maioria negra impondo a estas normas de ação e conduta. Conforme Chaves (1970), num estudo clássico sobre as minorias: “De acordo com as características que envolvem o contexto de relações maioria-minoria, infere-se que o fenômeno “minorias” só se tornou possível ao longo da História humana com o aparecimento do Estado. Com efeito, o Estado é constituído de um povo ocupando um território determinado com soberania própria perante outros grupos estatais, os quais pretendem de igual modo o monopólio do poder sobre o seu território e seu povo. Mas o povo, constitutivo de um Estado, dificilmente forma uma nacionalidade única, compondo-se ao contrário da agregação de diferentes grupos étnicos. Um desses, ao apropriar-se do poder, impõe suas características culturais sobre os outros, reivindicando a representatividade da nação inteira. Os grupos subordinados formam as minorias. O poder estatal é, pois, o instrumento mais eficiente de que a maioria numa sociedade dispõe para subjugar as minorias integrantes da mesma sociedade (p. 150).

convergindo para a afirmação de uma sorte de subjetividade autoritária na sociedade brasileira (p. 51).

De acordo com Marcondes Filho (2001), a violência “[...] organiza as relações de poder, de território, de autodefesa, de inclusão e exclusão e institui-se como único paradigma” (p. 22) e, nesse sentido, o autor entende que há uma violência fundadora¹⁸ baseada no tipo de colonização e na cultura tradicional herdada dos colonizadores. E nessa sociedade constituída sobre relações violentas, a violência torna-se, ela própria, uma linguagem organizadora. Violência que se manifesta também de maneira silenciosa:

[...] as agressões cometidas silenciosa e cotidianamente no mundo doméstico contra mulheres, velhos e crianças; enfim, a vida nos estabelecimentos de isolamento e de reparação social como sejam manicômios judiciários, prisões, delegacias de polícia, instituições de tutela de crianças e de adolescentes (ADORNO, 1995, p. 303).

Para Alba Zaluar (1991), na sociedade brasileira contemporânea, as mulheres, crianças e demais grupos ou categorias considerados discriminados ou fracos são “[...] alvo de certa violência que, mais que um mero problema da criminalidade urbana, é um traço cultural que marca crescentemente as relações interpessoais no país” (p. 191).

Odália (1983) considera que a violência na atualidade está entranhada no cotidiano e que “[...] pensar e agir em função dela deixou de ser um ato circunstancial para se transformar numa forma do modo de ser e de viver o mundo do homem” (p. 10). Mesmo não tendo um lócus específico, ou seja, existindo em qualquer região geográfica do país, a violência revela-

¹⁸ Marcondes Filho (2001) faz uma reflexão sobre a “violência fundadora” e seus traços particulares relativos às variáveis da violência: o agir indiferente; o agir vândalo; e o agir cínico: “*Um Agir Indiferente*: Por força da precariedade dos direitos sociais e de cidadania, da fragilidade dos movimentos de defesa do cidadão e, acima de tudo, de um senso comum dominante, de que não haverá punição, indivíduos agem imperturbavelmente na direção de seus interesses, à revelia de normas e direitos constituídos [...] A lei é apenas uma figura abstrata e só tem validade casuística, como recurso de autodefesa e perseguição dos inimigos; *Um Agir Vândalo*: Decorrencia em parte do primeiro item, o agir vândalo consiste na destruição insensível e inconsequente do bem público, dos símbolos de cidadania, de urbanidade, indo até as formas elementares de interação social. É o caso da corrosão dos lubrificantes culturais dos atritos – as formas de civilidade – e da transformação das diferenças em sistemáticos atritos e violência pura; *Um Agir Cínico*: Junto com a indiferença, o cinismo é a marca do fim de século em que as lutas sociais perderam a força. O agir inescrupuloso, oportunista, que ignora e é arrogante diante das responsabilidades encontra, no Brasil, um território extenso de desenvolvimento, particularmente na política, na atitude das empresas e nas formas de imoralidade administrativa sistematicamente denunciadas no país. Em todos os casos, existe consciência de que a cultura é tolerante diante dos excessos, os arbítrios se protegem mutuamente, os agentes buscam lucrar com os desvios e os que não fazem o jogo são perseguidos, isolados ou punidos. Estes são sinais de que há uma deterioração radical no interior de toda a estrutura social, advinda de uma podridão de raiz. Tem-se uma reprodução sistemática do mesmo modelo em todos os níveis da sociedade, independente de status ou posição. É a nossa “doença cultural”, em que as violências expressas são apenas uma derivação pública, mediática, epidérmica de uma sociedade cujo todo está estruturalmente contaminado (p. 21).

se com mais intensidade e diversidade nos grandes centros urbanos. O autor ressalta a característica pandêmica da violência:

Essa violência, qualquer que seja sua intensidade, está presente nos bairros sofisticados e nas favelas, nos bairros de classe média e nos pardieiros, nos campos de futebol da várzea ou no estádio do Morumbi. Ela se estende do centro à periferia da cidade e seus longos braços a tudo e a todos envolvem, criando o que se poderia chamar ironicamente de uma democracia na violência (ODÁLIA, 1983, p. 9-10).

Numa posição mais cautelosa em relação ao argumento de herança colonial, Adorno (1995) considera perigoso, porém, não descarta esse argumento, embora entenda que essa herança violenta demanda atualização e reinterpretção:

Essa perspectiva implica enraizar a problemática da violência na sociedade e na cultura. Essa hipótese permite rever um certo modo “convencional” de tratamento da questão que identifica o essencial da violência nos planos político e do Estado [...] Enfatizar a problemática da violência no plano da sociedade e da cultura, compreendendo suas conexões com o poder político estatal, requer problematizar a complexidade do social, quer dizer dos diferentes eixos de poder que o atravessam, que realizam a dominação, que convergem para o Estado e que suscitam a formação de ideologias autoritárias e discriminatórias (p. 325).

Embora seja verdade que a violência perpassa todos os espaços, é na periferia e bordas dos grandes centros urbanos que a violência se mostra com mais intensidade e menor controle por parte do aparato de segurança do Estado. Nas periferias, a violência não pode ser evitada com muros altos como nos bairros centrais, ela é uma realidade diária, “[...] uma realidade cuja proximidade e intimidade auxiliam a esquecê-la” (ODÁLIA, 1983, p. 12).

O processo histórico de desenvolvimento do Brasil traz marcas históricas do capitalismo de base oligárquica e formas de sociabilidade constituídas sob o paternalismo, clientelismo e escravidão. Neste contexto, o crescimento econômico, em descompasso com o desenvolvimento social, gerou uma monumental concentração de capital, favorecendo múltiplas formas de exploração e, conseqüentemente, degradação da vida humana.

O movimento de formação sócio-histórica do Brasil nos possibilita apreender que o lastro cultural do mando e obediência, de subalternidade e passivização da população culminam diametralmente para a reprodução da violência em suas mais diversas expressões na cena contemporânea (VIEIRA; COSTA; OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Nesse contexto, a debilidade da democracia brasileira pouco contribuiu para minimizar as sequelas da questão social e, embora tenha auferido a participação democrática das classes subalternas nos processos de tomada de decisão, a pobreza e a violência permaneceram territorializadas.

2.1.7 Mito da não-violência

No Brasil, segundo Marilena Chauí, em cada esquina é possível ouvir uma referência ao senso comum que confere ao brasileiro a imagem de um povo generoso, alegre, solidário, que desconhece o racismo, o sexismo, o machismo, que respeita todo tipo de diferença, que respeita a diversidade, e não faz discriminação de qualquer espécie.

Discordando da ideia de uma sociedade pacífica e alegre, contrária a grandes conflitos e atos violentos, Chauí (2017) afirma que a sociedade brasileira é violenta e autoritária, reproduzindo essas características em suas relações sociais. A autora afirma que o mito da não-violência encobre o fato de que vivemos numa sociedade autoritária, desigual, hierarquizada. Para Chauí (2017), essa sociedade violenta “[...] bloqueia a concretização de um sujeito ético e de um sujeito político, isto é, de uma subjetividade e de uma intersubjetividade verdadeiramente éticas e da cidadania verdadeiramente democrática” (p. 48).

Existe uma indagação fundamental sobre o mito da não-violência: como esse mito pode persistir e conviver com a violência real, concreta, cotidiana e sentida por todos na atualidade e com ampla divulgação nos meios de comunicação? Chauí (2017) elabora uma resposta:

Em outras palavras, o mito da não violência permanece porque, graças a ele, admite-se a existência factual da violência e pode-se, ao mesmo tempo, fabricar explicações para denegá-la no instante mesmo em que é admitida. Assim, é exatamente no modo da interpretação brasileira da violência que o mito encontra meios para conservar-se (p. 38).

A autora atribui a negação da violência ao modo como ela é exibida pelos meios de comunicação. Os vocábulos empregados para divulgar os atos de violência criam imagens cuja função é oferecer uma imagem unificada da violência. Essas imagens auxiliam na manutenção do mito da não-violência “[...] por intermédio de um conjunto de mecanismos ideológicos que afirmam e negam a presença da violência em nossa sociedade” (CHAUÍ, 2017, p. 39).

A sociedade brasileira atual conserva traços da sociedade colonial, marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e tendo como centro a hierarquia familiar, patriarcal (CHAUÍ, 2017). As relações sociais e intersubjetivas são marcadas pela hierarquia, onde as diferenças são transformadas em desigualdades, reforçando a relação de mando-obediência. Nesse sentido, afirma Chauí (2017), “o outro jamais é reconhecido como sujeito, tanto no sentido ético, quanto no sentido político, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade muito menos como cidadão” (p. 43). Neste sentido, a violência atua como promotora de uma sociedade dividida, atingindo com mais intensidade alguns grupos sociais do que outros. Para Santos (1997): “[...] as práticas da violência vão se inserir em uma rede de dominações, de vários tipos – classe, gênero, etnia, por categoria social, ou a violência simbólica – que resultam na fabricação de uma teia de exclusões, possivelmente sobrepostas” (p. 163). Existem outras definições de violência que seguem nesse mesmo sentido. De não reconhecimento do outro, cisão do outro e anulação do outro (ADORNO, 1995; ZALUAR, 1994, 2012; PAIXÃO, 1991).

Conclui-se, a partir dessa breve apresentação do tema, que o processo histórico de desenvolvimento do Brasil traz marcas profundas do capitalismo de base oligárquica e formas de sociabilidade constituídas sob o paternalismo, clientelismo e escravidão. O crescimento econômico em descompasso com o desenvolvimento social gerou uma monumental concentração de capital, favorecendo múltiplas formas de exploração e, conseqüentemente, degradação da vida humana. De acordo com Vieira, Costa e Oliveira (2020),

O movimento de formação sócio-histórica do Brasil nos possibilita apreender que o lastro cultural do mando e obediência, de subalternidade e passivização da população culminam diametralmente para a reprodução da violência em suas mais diversas expressões na cena contemporânea (p. 2).

Nesse contexto, a debilidade da democracia brasileira pouco contribuiu para minimizar as desigualdades sociais e, embora tenha auferido a participação democrática das classes subalternas nos processos de tomada de decisão, a pobreza e a violência permaneceram territorializadas. Adorno (1995) aponta a violência como estratégia de dominação das populações:

Em seus mais diversos espaços, disseminaram-se na sociedade brasileira formas díspares de violência, carregadas de forte simbolismo, cujos propósitos têm por alvo não apenas reprimir direitos, alguns dos quais inclusive consagrados legalmente, como também conter reivindicações, impor pesadas

barreiras à constituição de uma vida coletiva autônoma e promover a reforma moral dos cidadãos enquanto estratégia de dominação e de sujeição dócil de muitos à vontade de alguns (p. 303).

Além disso, o uso extensivo da força, seja pelo poder estatal, seja pelos poderes constituídos à revelia da lei, possibilitou a construção de relações autoritárias baseadas no medo. A constituição dessas relações marcadas pelo mando e pela obediência resulta na despolitização e enfraquecimento da participação política, acentuando a desigualdade social.

2.1.8 Escola e violência

No quarto subitem, procuramos refletir sobre o desafio atual da comunidade escolar em conviver com a violência, reconhecendo que o tema violência na escola não é novo e segue preocupando educadores, pais e a sociedade no geral.

Embora o objeto de estudo dessa pesquisa seja uma situação de violência circunscrita no tempo e espaço, ou seja, as manifestações secundaristas paulistas que ocorreram no último trimestre de 2015, reconhece-se que o tema violência na escola não é novo e segue preocupando educadores, pais e a sociedade no geral. Dessa forma, nesse item busca-se refletir sobre o desafio atual da comunidade escolar em conviver com ela, recorrendo a estudos e pesquisas recentes sobre o tema na realidade brasileira.

Nos últimos anos, diversos estudos revelam que o papel da escola¹⁹ está sendo comprometido pela vivência constante de variadas formas de violência em seu ambiente²⁰ (ABRAMOVAY e RUA, 2003; ABRAMOVAY e CASTRO, 2006; WILLIAMS et al., 2011; RUOTTI et al., 2006; GOMES et al., 2019). Além de causar danos emocionais nos indivíduos e prejudicar o aprendizado, a violência afeta a função social da escola quanto ao desenvolvimento das aptidões cívicas e éticas. As relações de confiança entre os atores escolares também são afetadas, influenciando no engajamento e na cooperação dos alunos com as dinâmicas de ensino,

¹⁹ Neste trabalho, concorda-se com Gadotti (2006) para quem o papel da escola “[...] é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, por meio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade (GADOTTI, 2006, p. 136).

²⁰ Neste sentido, Maria da Glória Gohn (2019) entende que “A educação, de um modo geral, e a escola, de forma específica, têm sido lembradas como uma das possibilidades de espaço civilizatório numa era de violência, medo e descrença (p. 50)

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que aconteçam os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenômeno preocupante. Preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY e RUA, 2003, p. 26).

Estudo realizado por Williams et al (2011) evidencia o quanto a experiência da violência escolar pode causar danos emocionais a médio e longo prazo²¹. A experiência de um ambiente escolar marcado por eventos de violência pode resultar em sentimentos de nervosismo, raiva, tristeza, solidão. Dentre os principais agressores apontados pelos alunos, o estudo indicou que, nos diferentes tipos de violência, os pares [outros alunos] são os principais agressores, seguidos pelos professores (WILLIAMS et al., 2011, p. 197). Neste sentido, ao abordar o tema violência na escola, Santos (2001) defende que o fenômeno deve considerar a relação professor/aluno como uma relação de poder, onde a violência “[...] ao contrário do senso comum que criminaliza o infante, produz vítimas justamente entre as crianças e os adolescentes” (p. 107).

A violência nas escolas não está isolada de outras relações e processo sociais. São diversas variáveis ou fatores que interferem no ambiente escolar e não é possível isolar um único fator como causa ou antecedente da violência que atinge alunos e comunidade escolar. Como afirma Santos (2001),

O espaço social da violência escolar expressa as crescentes fraturas nas instituições socializadoras, tais como a família e a escola, e um estímulo a condutas desviantes ou ao trabalho na criminalidade, em particular, no tráfico de drogas, o que se reflete ou atinge o universo escolar (p. 112).

Num país com grande desigualdade social como o Brasil, a escola pode ser uma via de acesso à melhoria das condições socioeconômicas, de inclusão social para as classes menos favorecidas. Nesta perspectiva, a educação e a escola funcionam como uma espécie passaporte para a entrada na sociedade. Porém, nem sempre o acesso à escola garante emprego e melhores salários para aqueles que vivenciam a exclusão como fenômeno cultural, social e institucional.

²¹ Estudo realizado na Universidade Federal de São Carlos abordando as consequências a longo prazo da vitimização escolar por meio de um estudo piloto que investigasse as experiências mais negativas vivenciadas por estudantes universitários durante a época escolar anterior à Universidade. Uma amostra de 81 estudantes (M=21 anos, 76% mulheres) respondeu ao Questionário sobre Alienação e Trauma em Estudantes.

A falta de disponibilidade de tempo e material escolar adequado, a dificuldade de acessar escolas de bom nível e a discriminação no âmbito da própria escola são obstáculos que podem desestimular o interesse nos estudos. Para Catini e Mello (2016), a escola, na atual conjuntura brasileira, tornou-se um fim em si mesmo e 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 presididas 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 *apud* CATINI; MELLO, 2016, p. 1187).

A discriminação social/exclusão na escola, que muitas vezes serve de porta de entrada para manifestações concretas de violência, pode, de acordo com Abramovay e Rua (2003), manifestar-se de três padrões distintos²². O primeiro padrão revela a discriminação em relação à escola pública e seus alunos, muitas vezes considerados despreparados, marginais, nocivos à sociedade. Num segundo padrão o foco são as relações conflituosas entre alunos de uma mesma rede de ensino – privada ou pública – cujas escolas apresentam condições econômicas desiguais. Neste caso, a reação dos alunos discriminados oscila entre o retraimento ou a agressividade. Há ainda um terceiro padrão de discriminação dos alunos que atinge aqueles que estudam em escolas privadas e apresentam menor poder aquisitivo, notadamente os que se utilizam de bolsas de estudos. De acordo com as autoras, no contexto de violência no ambiente escolar os envolvidos são classificados como vítimas e praticantes. Neste sentido, os principais praticantes de violência no ambiente escolar, independentemente do tipo de violência, são os alunos e as gangues, constituídas de alunos e não-alunos:

Os policiais aparecem mais como praticantes do que como vítimas de violência. Finalmente, professores, funcionários e adultos ligados à escola são muito menos mencionados, em qualquer uma das duas condições, ou seja, quer como vítimas, quer como praticantes de violência. Observa-se, ainda, que os alunos são as vítimas mais constantes (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 62).

²² O livro “Violências nas escolas”, de autoria das pesquisadoras Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua e lançado pela Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO) no Brasil, tornou-se uma referência para o debate da violência escolar. O livro contém resultados da pesquisa realizada em treze Unidades da Federação e no Distrito Federal, e graças ao volume de informações coletadas despertou a atenção de acadêmicos, pesquisadores e formuladores de políticas públicas para o enfrentamento da problemática da violência escolar.

As autoras verificaram que muitos jovens participaram como atores nas situações de violência escolar, às vezes como vítimas e outras como agentes da violência. No entanto, mesmo aqueles alunos que não se envolveram diretamente nos atos, relataram que tomaram conhecimento, ou mesmo presenciaram casos de violência no ambiente escolar. Certamente, a proximidade contribui para banalizar e naturalizar o comportamento violento no espaço escolar: “A gratuidade da violência para eles é uma realidade, e o medo é comum em suas falas” (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 63).

Dada a complexidade do tema, os estudos e pesquisas investem na identificação de fatores/causas ou ambientes favoráveis à violência. Assim, existe um esforço na compreensão do fenômeno recorrendo aos aspectos internos e externos ao ambiente escolar:

Entre os aspectos externos (chamados pelos especialistas de variáveis exógenas), é preciso levar em conta, por exemplo: questões de gênero (masculinidade/feminilidade); relações raciais (racismo, xenofobia); situações familiares (características sociais das famílias); influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.); espaço social das escolas (o bairro, a sociedade). Entre os aspectos internos (chamados de variáveis endógenas), deve-se levar em consideração: a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições; o comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional em geral (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 24-25).

Neste sentido, Abramovay e Castro (2006) entendem que violência externa é aquela que “[...] invade a escola, os diversos tipos de exclusões sociais, a redução dos espaços de sociabilidade e o aumento da violência juvenil” (p. 33). A infraestrutura existente na rua e no bairro onde se localiza a escola: bares, lojas, bases do policiamento, iluminação pública, câmeras de segurança etc., quando bem estruturada pode facilitar o acesso à escola, melhorando as condições de segurança. Para as autoras, dentre todas as formas de violência do entorno das escolas, a que traz maior preocupação é o tráfico de drogas com o aliciamento de alunos, intimidação da comunidade escolar:

Em algumas áreas mais críticas, os traficantes impõem suas regras de circulação e de conduta – sem falar no risco de tiroteios nas redondezas das escolas em decorrência de disputas entre grupos ou de embates com a polícia (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 33).

Pesquisadores do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo realizaram um estudo sobre as relações entre escola e violência²³, destacando a complexidade do entendimento sobre causas e efeitos da violência no ambiente escolar. RUOTTI et al. (2006) apontam a necessidade de se considerar a interferência da violência presente no bairro onde se localiza a escola. A ocorrência de roubos, tráfico de drogas, homicídios no entorno da escola, segundo os autores, soma-se aos problemas estruturais (insuficiência de recursos materiais e humanos, más condições físicas dos prédios) e relacionais (autoritarismo, disputa de poder entre funcionários, falta de espaços de diálogo) que já estão presentes no interior da escola, reforçando a cultura de violência. Os autores afirmam que a violência do entorno não afeta da mesma maneira, nem com a mesma intensidade as diferentes escolas:

Essa constatação descarta a possibilidade de se afirmar que as escolas estão sempre vulneráveis à mesma violência que é perpetrada nos bairros onde se situam [...] Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão somente ‘reproduz’ vetores de força exógenos a ela (RUOTTI et al., 2006, p. 103).

Ainda sobre a violência “que vem de fora”, de acordo com a investigação realizada por Gomes et al. (2019)²⁴, ao estigmatizar o aluno agressivo, a escola acaba por reforçar os padrões de comportamentos violentos, funcionando como um agente de reprodução de uma violência que vem do entorno. Contudo, os autores acreditam que é possível romper com esse ciclo desnaturalizando a violência do cotidiano:

[...] para que a escola se torne um agente capaz de resistir à violência do seu entorno e de transformar as estruturas autoritárias da sociedade é preciso que as relações estabelecidas entre os atores escolares sejam pautadas no diálogo, na imparcialidade, na equidade e na reciprocidade (p. 161).

Embora exista um debate sobre os fatores exógenos e endógenos associados à violência no ambiente escolar, a tendência é enfatizar os fatores externos à escola e, dessa forma, se amenizar a responsabilidade do sistema escolar. Existe uma falsa impressão de que a violência

²³ O estudo, publicado em 2006, reuniu resultados de pesquisas e levantamentos, realizados pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, que abordam escolas em áreas com altos índices de violência criminal.

²⁴ Os pesquisadores utilizaram dados obtidos pelo “Estudo da Socialização Legal em São Paulo” desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. O estudo foi administrado entre estudantes de escolas públicas e privadas, nascidos em 2005 e moradores do município de São Paulo. Uma pesquisa de tipo longitudinal que coleta dados anualmente com os mesmos participantes. Na primeira onda do estudo (2016) participaram 800 indivíduos e na segunda (2017) foram 743 entrevistados.

é um processo de “fora para dentro” do ambiente escolar, desconsiderando que a violência também é resultante de um processo gerado no interior da dinâmica escolar.

Por outro lado, nem sempre as situações de violência no ambiente escolar (violência interna) envolvem violência física, e nem sempre são percebidas pela maioria da comunidade escolar. Abramovay e Castro (2006) destacam as incivildades – situações de violência que passam despercebidas por fazerem parte do cotidiano escolar.

As incivildades consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder etc. – que têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro. Nesse sentido, o individualismo impera, num processo de privatização das relações sociais em uma sociedade que, segundo Michaud (2002, p. 83), fecha os indivíduos em si mesmos, isolando-os como vítimas em potencial – em resposta, eles se isolam ainda mais da sociedade (procurando circular por shopping-centers, condomínios etc.) (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 48).

Mesmo não sendo percebidas, as incivildades estimulam o sentimento de insegurança, pois, a repetição constante da violência sem o devido reparo ou punição aprofunda a sensação de abandono do espaço escolar, resultando em prejuízos à comunidade escolar. Dessa forma, extrapolando o enquadramento dos noticiários sobre a violência nas e das escolas, as incivildades trazem à tona a violência muitas vezes invisível aos atores que convivem com essas situações dentro da escola. As autoras esclarecem que, “As incivildades não se pautam pelo uso da força física, mas podem ferir profundamente, minando a autoestima das vítimas e fomentando um sentimento de insegurança” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 49). De qualquer maneira, o tema das incivildades é complexo e causa perplexidade na comunidade escolar que, segundo as autoras, sente-se desamparada e despreparada para enfrentar as situações de violência.

Os estudos e pesquisas consultados concordam que as situações de violência comprometem o papel da escola como lugar de sociabilidade e formação de cidadãos, repercutindo na qualidade de ensino tanto para professores quanto para alunos. Para os alunos, as principais consequências da violência na escola são a perda de dias letivos, a falta de concentração nos estudos, a perda da vontade de assistir as aulas, por se sentirem revoltados, inseguros, nervosos e com medo. Para os professores, as principais consequências da violência são: o absentismo, a falta de estímulo para o trabalho, dificuldade de concentração e revolta.

2.1.9 Violência policial

Neste subitem, o principal objeto de reflexão será a violência policial, tema fortemente debatido na atualidade da realidade social brasileira, abordando os atos de violência ilegal praticados por policiais. Assim, parte-se do conceito de monopólio estatal da violência, entendido como uma característica definidora do Estado moderno, seguido de breve histórico da constituição das polícias militares no Brasil e, finalizando, se apresentam diversas situações de desvios e excessos praticados pelas polícias militares, reconhecendo o uso ilegal da violência contra civis.

Nesta pesquisa, entende-se a polícia²⁵ como força responsável pelo policiamento ostensivo e cuidado com a ordem pública.

Considerada uma característica definidora do Estado moderno, o conceito de monopólio estatal da violência, aplicado na sociologia e ciência política, define que somente o Estado tem o direito de usar ou autorizar o uso da força física (legítima). Como afirma Weber (1968), a violência não é o único instrumento de que se vale o Estado, “[...] mas é seu instrumento específico” (p. 56). Neste sentido, o Estado seria o único ator da sociedade moderna que poderia autorizar o uso da violência, mantendo a capacidade de fazer cumprir esse monopólio. Porém, conforme alerta Adorno (2002), é necessária atenção ao utilizar o conceito weberiano, assumindo uma dimensão mais delimitada: “[...] é preciso considerar que, quando Max Weber está falando em violência física legítima, ele não está sob qualquer hipótese sustentando que toda e qualquer violência é justificável sempre que em nome do Estado” (p. 8).

Por outro lado, Wieviorka (1997) enfatiza a dificuldade dos Estados para assumirem suas funções clássicas: “O monopólio legítimo da violência física parece atomizada e, na

²⁵ Bretas (1997) faz um breve resumo da formação da polícia moderna: “o nome polícia se generalizou nos países ocidentais de uma forma enganosa, pois sob o mesmo nome podem aparecer instituições com formas e atribuições muito diversas. Não cabe aqui fazer uma história do termo polícia, mas antes precisar o seu significado histórico: a polícia nas linhas gerais que se associam com a ideia moderna se origina das instituições ligadas ao estado francês do século XVII, que se espalham pelas monarquias absolutistas similares, como Portugal e daí para o Brasil, ou mais tarde, a partir da expansão napoleônica, pelo próprio emprego de forças policiais pelo invasor francês, em seguida conservadas pelos governos de restauração. Numa linha um pouco diversa aparecem as polícias dos países anglo-saxônicos, onde a instituição policial aparece marcada por um forte desejo de diferenciar-se do referencial francês – de fato em oposição a este – o que de alguma forma mantém ainda o modelo francês como referencial. A diferença adotada é, ao menos num primeiro momento, um maior número de restrições seja ao escopo da ação policial seja aos recursos disponíveis pela polícia no controle da população. Desde sua criação, a polícia inglesa vem buscando formas de reduzir essas limitações de origem” (p. 80-81).

prática, a célebre fórmula weberiana parece cada vez menos adaptada às realidades contemporâneas” (p. 19). Seguindo o mesmo raciocínio, Adorno (2002) concorda com o atual comprometimento da legitimidade do Estado-nação contemporâneo: “Cada vez mais vêm se tornando comum, no debate acadêmico, os obituários do Estado-nação fundados no argumento, entre outros, da perda do monopólio estatal da violência” (p. 10).

Com o avanço das políticas neoliberais, assistimos a crescente participação do setor privado em funções antes sob controle exclusivo do Estado. Com isso, o surgimento de serviços de segurança privada acentua a erosão da legitimidade do Estado como garantidor da ordem²⁶ (cf. Adorno, 2002, p. 14).

Assim, no âmbito político, o cerceamento social operado pelo monopólio estatal da violência torna-se condição para a construção de uma sociedade mais democrática. Em tese, o impedimento da livre circulação da violência criaria condições para inibir a violência no conjunto da sociedade, excluindo as manifestações da violência das práticas cotidianas de interação social, ou seja, instituindo a coesão social.

Dessa forma, a coesão social pode ser entendida como uma integração entre pessoas que se identificam por meio de interesses semelhantes e afinidades, sendo definida como o grau de consenso dos membros de um grupo social. O conceito sociológico de coesão social relaciona-se a uma espécie de estado pelo qual os indivíduos integram-se a um grupo social, mantendo-se unidos. Ela é fundamental para a constituição de uma sociedade. Sem a coesão social resta um estado de anomia, uma desintegração social. Em contrapartida, a coesão social não é garantia de promoção do bem social geral, que supera as fronteiras do grupo. Alguns autores trazem uma interpretação menos otimista da coesão social:

Por outro lado, a coesão social não será mais vista como resultado da solidariedade e da integração social, mas sim como resultado de práticas de dominação organizadas pelo Estado ou pelas “classes dominantes”. Será esta orientação negativa da temática do controle social que ganhará cada vez mais importância tanto na Sociologia quanto na História a partir dos anos 60 do século XX, ao voltar-se para pesquisas empíricas sobre prisões, asilos, hospitais etc. Uma história “revisionista” das práticas penais, por exemplo, inverte o sentido das mudanças ocorridas nesse campo desde a emergência da modernidade, que não serão mais vistas como inerentemente progressistas, mas sim como constitutivas de novas formas de manutenção da ordem social (ALVAREZ, 2004, p. 170).

²⁶ Neste sentido, Adorno (2002) apresenta alguns autores que discordam da argumentação de que a privatização diminuiria o monopólio estatal da violência, sendo que esse debate ainda não possui um consenso firmado: “O debate está apenas começando. As razões e argumentos a favor ou contra a tese da crise da soberania política do Estado-nação dependem, é certo, do modo pelo qual distintos analistas entendem as tradições kantianas e weberianas na constituição do estado moderno” (ADORNO, 2002, p. 17).

Encarregada pelo policiamento ostensivo, no Brasil a Polícia Militar está vinculada a uma concepção militarizada de segurança pública, da coesão social. Trata-se de uma característica formulada pelos governos militares no pós-1967, que foi mantida pela Constituição de 1988²⁷. Dessa forma, as polícias são das poucas instituições brasileiras que, com o fim da ditadura militar, não foram reformadas. O modelo de segurança pública legado pela ditadura está baseado na repressão e na ideologia de guerra, além de não priorizar mecanismos efetivos de controle externo. Para Pinheiro (1982),

O desenvolvimento da polícia nas sociedades modernas foi sempre provocado pelo temor às ameaças de desordem. Mais do que para combater o crime, a polícia foi criada para enfrentar as “classes perigosas”, controlar as manifestações das classes baixas e desse modo preservar o *status quo* [...] A documentação histórica indica que os momentos de crise política sempre foram pretexto para o alargamento do poder de polícia e sua instrumentalização direta pelos grupos no poder (p. 63).

Os problemas estruturais do sistema de segurança pública no Brasil – como as deficiências na formação do policial e ausência de corregedorias e ouvidorias efetivas, entre outros – influenciam decisivamente no alto grau de letalidade e de vitimização policial.

A ação policial pode ser, às vezes, considerada violenta, recebendo, como vimos, o nome de “chacina” ou “massacre” quando, de uma só vez e sem motivo claro, o número de assassinatos é muito elevado. No restante das vezes, porém, o assassinato policial é considerado normal e natural, uma vez que se trata de proteger o “nós” contra o “eles” (CHAUI, 2017, p. 40).

A periferia dos grandes centros urbanos é o palco privilegiado da maioria da concretização das ações violentas das polícias. O “inimigo”, geralmente, são os negros, pobres e jovens que, não raro, são mortos em supostos tiroteios que a maioria das vezes tem apenas o testemunho do policial envolvido²⁸. Soares (2015) denuncia a cultura afeita à violência inserida nas corporações militares: “Uma polícia ostensiva preventiva para uma democracia que mereça

²⁷ A decisão dos constituintes desagradou os movimentos sociais que lutavam pela desmilitarização do aparelho estatal, condição necessária para a democratização da polícia.

²⁸ Organizações de defesa dos direitos humanos denunciam os abusos cometidos por agentes de segurança pública, responsabilizando o Estado por omissão ou, pior, conivência com práticas de violência cometidas pelas forças de segurança contra a população civil: “Pesquisas que investigam a relação entre o posicionamento e o discurso das autoridades e os dados de letalidade pela polícia apontaram forte relação entre eles, indicando que discursos voltados ao combate duro do crime têm coincidido não somente com maior letalidade de civis, como também de policiais. Esses estudos evidenciam que a violência policial pode ser controlada, ou ao menos atenuada, quando há um direcionamento político claro nesse sentido” (CUBAS; NATAL; CASTELO BRANCO, 2015, p. 106).

este nome tem de cultivar a ideia de serviço público com vocação igualitária, radicalmente avesso ao racismo e à criminalização da pobreza” (p. 30). Zaluar (2012) aponta a dura realidade dos bairros periféricos e favelas²⁹ em relação às forças de segurança:

Ao concentrar o olhar sobre as condições atuais de vida dos pobres, não se pode deixar de registrar o estilo de policiamento mais violento e corrupto nos bairros e favelas onde predominam famílias abaixo da linha de pobreza, escolaridade baixa e desemprego entre jovens (ZALUAR, 2012, p. 350).

O excesso de poder, exercido por agentes das forças policiais, tem entre suas manifestações as práticas de tortura. Na história recente do país, essas práticas podem ser consideradas – e registradas – desde os presos políticos no período entendido como Estado Novo, passando pelos “porões” da ditadura militar de 1964, culminando, na atualidade, na grande população de presos comuns que abarrotam as prisões desde a redemocratização.

Nessa perspectiva, a organização policial na sociedade brasileira vai se caracterizar por um campo de forças sociais que se estrutura a partir de três posições: o exercício da violência legítima, a construção do consenso e as práticas de excesso de poder, a violência ilegítima. As relações dinâmicas e combinatórias desses três vetores vão definir a função social da organização policial no Brasil, na época contemporânea (SANTOS, 1997, p. 164).

Assim, pode-se considerar a organização policial como uma das tecnologias políticas desenvolvidas e utilizadas no quadro geral da razão de Estado, no âmbito da sociedade moderna. De certa maneira, confundindo a atuação policial com a reprodução da ordem pública.

A Polícia Militar é responsável pelo policiamento preventivo e ostensivo, e sua atuação exige o contato direto com a população com objetivo de manter a segurança pública. As violações à integridade das pessoas praticadas pela instituição policial, que deveria garantir o direito à segurança, mostram como a ordem legal é frequentemente descumprida pelos agentes de segurança pública. Dessa forma, a relação entre as polícias e a população não corresponde às aspirações de uma sociedade democrática, onde os poderes públicos devem ser exercidos respeitando as leis que os regulam.

²⁹ A violência policial em relação ao território – regiões centrais e regiões periféricas das cidades – é abordada pelos entrevistados desta pesquisa. As ocupações de escolas ocorreram em bairros pobres e em bairros de classe média alta. Embora a maioria dos alunos seja oriunda da classe trabalhadora, as ocupações não ocorreram apenas em bairros periféricos, nem é possível afirmar que a violência se abateu somente contra secundaristas pobres e periféricos. Esse assunto será retomado no capítulo 3, quando será abordada a diferença de atuação da Polícia Militar em relação às ocupações de escolas periféricas e escolas ocupadas em bairros centrais.

Problema reconhecido pelos próprios membros da Polícia Militar, o uso ilegal da violência revela a dimensão da violência das forças policiais contra civis. De acordo com Neme (1999), a descaracterização da função constitucional da instituição relaciona-se à ausência de uma concepção de segurança pública mais adequada ao Estado de Direito.

Mesmo sendo reconhecida desde muito na sociedade brasileira, nas últimas décadas a violência policial tornou-se uma questão a ser enfrentada. Cotidianamente, a imprensa exhibe relatos de agentes das diversas instituições policiais envolvidos em práticas como maus-tratos, abuso de autoridade, prisões ilegais, torturas, execuções sumárias. Genericamente conhecida como “violência policial” o ato possui múltiplas determinantes causais, como afirma Pinheiro et al. (1991),

Uma das causas da violência policial, tomada em sentido amplo, até agora parece ser, no que diz respeito aos criminosos comuns, o desconhecimento de suas reais dimensões e de suas determinantes. A violência aberta e ilegal parece continuar sendo um método a que se lança mão pela suposta eficácia em atingir os seus fins, como a confissão, a obediência, a submissão, o respeito à ordem e à autoridade corporificadas nos policiais. Porém, inúmeros casos aparenta ser uma prática clandestina, que quando tornada pública assume sempre caráter de denúncia, e que não poderia se tornar apenas uma nota nos jornais, sem desencadear na sociedade, nas instituições do Estado e nas próprias agências policiais as medidas de averiguação, correção e prevenção. Quando se trata de mortes ocorridas em conflitos com a polícia, por outro lado, habitualmente desaparece o caráter eventualmente ilegal da violência. Estaríamos diante de ocorrências legais, nas quais os policiais no cumprimento do dever utilizaram suas armas e mataram algum cidadão em conduta ilegal: ação necessária, plenamente justificada, quase obrigatória. Sendo assim, pouco haveria para averiguar, corrigir ou prevenir (p. 95-96).

Em determinados territórios dos grandes centros urbanos brasileiros – e de maneira semelhante em outros países com o mesmo perfil de desenvolvimento socioeconômico –, a polícia é percebida mais como agente de força e menos como fonte de segurança. Em diversas situações, quando chamada pela população para agir, os moradores das regiões periféricas e pobres costumam relatar que a polícia demora muito para aparecer ou simplesmente não comparece. Os moradores de favelas ou comunidades, reconhecidas como áreas ilegalmente ocupadas, têm a percepção de que a polícia não atua para garantir a segurança dos moradores dessas localidades contra delinquentes e malfeitores. Porém, a qualquer momento, essa mesma polícia é reconhecida como “invasora” das comunidades e responsável por comportamentos arbitrários contra seus moradores. Nas regiões pobres prevalecem a sensação de abandono por parte do Estado e da possibilidade de violência por parte dos agentes de segurança, e de desproteção em relação à ameaça apresentada por malfeitores e delinquentes de toda ordem. Ao

comentar os resultados de pesquisa³⁰ realizada junto ao NEV³¹, a pesquisadora Nancy Cardia (1997) observa que a vida nesses territórios/circunstâncias era muito tensa e estressante:

Os delinquentes e a polícia produzem um outro tipo de medo, o medo da violência física. Fiquei surpresa ao ver quanta energia e tempo eram gastos na discussão de estratégias de autoproteção na eventualidade de um tiroteio envolvendo polícia e delinquentes [...] As batidas policiais com uso de helicóptero, em que os policiais estão armados com metralhadoras ou pendurados em janelas de veículos transitando em vielas estreitas e que não têm saída, são muito assustadoras. O risco de disparos acidentais são muito presentes [*sic*]. Essas batidas ocorrem sem aviso, as pessoas não têm tempo de se abrigarem adequadamente. Pais entram em pânico pela sorte das crianças que brincam nas vielas e quintais (CARDIA, 1997, p. 251).

A autora considera que, se as classes média e alta conseguiram se libertar do medo da violência, seja praticada por delinquentes, seja praticada por forças policiais, o mesmo não ocorreu com as classes trabalhadoras e pobres que habitam áreas periféricas e regiões consideradas ilegais, abandonadas pelo Estado. Neste sentido, Pinheiro (1997) traça o perfil dos que mais sofrem com a violência policial³²:

Hoje em dia, o principal alvo da arbitrariedade policial são os mais vulneráveis e indefesos da sociedade brasileira: o pobre, o trabalhador rural e sindicalistas, grupos minoritários, crianças e adolescentes abandonados, muitos vivendo nas ruas. Muita dessa violência é alimentada por uma discriminação enraizada na sociedade contra os pobres e as minorias raciais, que são em sua maioria vítimas de homicídio. A prisão arbitrária e a tortura são práticas policiais muito comuns (p. 44).

Um importante aspecto a ser considerado na percepção das forças policiais pela sociedade é a má imagem da polícia. Para Cardia (1997), essa má imagem pode derivar de três fatores:

(a) do que se percebe como falta de eficiência – a atuação da polícia não preenche a expectativa que dela faz a população, não identifica os

³⁰ Pesquisa: “A ideologia autoritária na vida cotidiana” com dados coletados em São Paulo entre 1992 e 1993. Entrevistas foram realizadas com diferentes grupos sociais: “classe alta: empresários, esposas de empresários, industriais; “classe média”: profissionais liberais, funcionários públicos; “classe trabalhadora”: operários, trabalhadores manuais não especializados; “formadores de opinião”: políticos, jornalistas, professores universitários, estudantes universitários; “justiça criminal”: juizes, delegados, promotores e policiais militares.

³¹ Núcleo de Estudos da Violência. O Núcleo de Estudos da Violência é um centro de apoio à pesquisa científica voltada para a discussão de temas relacionados à violência, democracia e direitos humanos fundado em 1987 e situado na Universidade de São Paulo.

³² No capítulo 3 esse assunto (arbitrariedade policial) será debatido e exemplificado com os relatos dos e das ocupas.

responsáveis pelos delitos, não recupera os bens perdidos e não impede novos delitos: não realizando o que dela se espera, não estaria conseguindo dar à população a sensação de segurança; (b) da continuidade da violência policial e da arbitrariedade e (c) da continuidade da falta de controle da sociedade sobre a polícia (CARDIA, 1997, P. 1997).

O histórico da atuação da polícia em greves, protestos, manifestações ou simples marchas promovidas pela classe trabalhadora revela, quase sempre, a extrapolação no uso da força. De maneira semelhante ocorre nas operações de reintegração de posse de áreas invadidas, desocupação de prédios invadidos por movimentos sociais ou o simples patrulhamento em regiões pobres e periféricas, quando o uso da força e violência abusiva é denunciado pela população pobre. Para Cardia (1997), após a redemocratização, o uso de força excessiva por parte das forças policiais não foi eliminado, quando se refere a essa população pobre. Por outro lado, a autora ressalta que a “eficiência” da polícia para conter greves e realizar desocupação não é reconhecida quando se trata de combate a criminalidade em áreas pobres dos centros urbanos:

Exatamente onde a criminalidade é mais problemática, a polícia é mais seletiva sobre os casos que considera prioritários, que investiga e que consegue encaminhar para o Judiciário. Isso significa que quando os trabalhadores superam o medo pela polícia e tentam registrar uma queixa e são dissuadidos, eles se sentem mais rejeitados do que outros grupos sociais, pois estão sendo desencorajados de buscarem a proteção da lei [...] (CARDIA, 1997, p. 261).

Um dos fatores para a truculência das forças policiais direcionada contra as populações pobres, apontado por Cardia (1997), é a “[...] inexistência de mecanismos amplamente difundidos de proteção da população contra eventuais abusos cometidos pela polícia [...]” (p. 260). Esse desconhecimento pode estar impulsionando a desconfiança dessa população em relação à polícia, e ocasionando, em parte, o descrédito e má imagem da polícia. Nesse sentido, as corregedorias e ouvidorias, órgãos de controle externo das polícias³³, deveriam contribuir

³³ As Ouvidorias e Corregedorias das polícias, juntamente com o Ministério Público, Sistema de Justiça Criminal e Políticas de Estado são os órgãos responsáveis pelo *accountability*, cuja atuação impacta no estabelecimento de mecanismos eficientes de combate – visando a redução – da letalidade policial. Resumindo, o conceito de *accountability*, conhecido como prestação de contas, significa que o Estado deve prestar contas das ações perpetradas por instituições públicas e controlar seus agentes. De acordo com Monteiro e Pedrosa Jr (2022), em um sistema político democrático os órgãos de controle: “[...] são necessários rigorosos mecanismos de controle sobre suas instituições, para que estas cumpram seu papel dentro dos limites impostos pelas leis, sem exceder ou abusar de seus poderes” (p. 132).

para o aperfeiçoamento da qualidade dos serviços de segurança pública prestados à população. Para Cubas (2013),

As recorrentes práticas policiais arbitrárias, abusivas ou claramente ilegais, na maioria das vezes contra populações pobres, jovens e moradores das periferias, parecem revelar um padrão de violência institucional que não foi interrompido na democracia, apesar das garantias introduzidas pela Constituição de 1988 no campo dos direitos civis (p. 178).

Por último, porém, não menos importante para a discussão dessa tese, se aborda a relação entre violência e mídia. Para os e as estudantes que participaram das ocupações, a relação com a mídia, em especial com a grande imprensa, foi dúbia. Se por um lado, o destaque dado às ocupações na cobertura da grande imprensa tenha fortalecido o movimento, por outro, a ausência da versão dos e das estudantes no noticiário funcionou como silenciamento daqueles/daquelas que se opunham ao governo estadual. Esse silenciamento pode ser entendido como violência.

2.1.10 Mídia e violência

Neste subitem, a reflexão refere-se à participação da mídia na produção e circulação de informação e imagens numa sociedade hiper conectada por tecnologias de informação. Também são abordados os temas cultura do silêncio e silenciamento das vozes dissonantes no contexto de disputas entre classes na sociedade brasileira.

A atuação da grande mídia – ou mídia hegemônica – interferiu decisivamente nas manifestações secundaristas de 2015. Primeiro, atuando como porta-voz das ações do governo estadual, apoiou de maneira velada o projeto de reorganização e deu pouco destaque às manifestações contrárias ao projeto por parte de alunos e professores. Com o início das ocupações das escolas, a grande mídia referia-se ao ato com o termo “invasão”, passando a utilizar o termo “ocupação” somente quando a justiça paulista passou a negar os reiterados pedidos de desocupação das escolas solicitados pelo governo estadual. Além disso, durante todo o período das manifestações os alunos se queixaram do pouco espaço na mídia para defender sua causa, denunciando um “silenciamento” proposital na cobertura dos grandes veículos de imprensa.

Na sociedade contemporânea, o conhecimento da realidade constitui-se, preferencialmente, a partir da recepção das formas simbólicas veiculadas pela mídia³⁴. A prevalência das tecnologias de comunicação e a facilidade de acesso à informação afetam a vida no espaço público, conferindo cada vez mais importância à mídia. Para Vera Chaia,

A mídia deve ser analisada nesta diversidade de possibilidades: informando e formando a opinião pública. As representações construídas pela mídia tornaram-se fundamentais nas experiências individuais e sociais na contemporaneidade (2004, p. 23).

Além disso, o significado das informações que circulam através da mídia necessita ser avaliado, pois como afirma Chaia (2004), se por um lado a presença intensa da mídia na vida das pessoas favorece o acúmulo de informações, ampliando as possibilidades simbólicas dos indivíduos e favorecendo a reflexão, por outro, “[...] pode trazer consequências negativas ao introduzir mensagens ideológicas” (p. 22-23).

Ator privilegiado da mídia na produção e circulação de informação, a imprensa seleciona e prioriza notícias seguindo critérios dos chamados *gatekeepers* (porteiros), constituindo uma “praça pública seletiva” (cf. SILVA, 2002, p. 52). Repórteres, editores, proprietários dos jornais, *lobbies*, que influenciam e condicionam a inclusão ou exclusão de determinadas matérias, consumando um complexo processo de elaboração. Esse recorte que o jornalista realiza para escolher o assunto que irá trabalhar permite selecionar e construir o enfoque que deverá privilegiar em sua matéria. Para Luiz Martins Silva, “A seletividade é uma condição própria da mídia, cujas escolhas sempre obedecem a critérios de noticiabilidade, audiência ou pura espetacularização” (SILVA, 2002, p. 53). Ainda segundo o autor, a seleção do que será noticiado envolve um “[...] processo complexo e sujeito, em todo o seu percurso, a pressões e condicionamentos políticos, ideológicos e econômicos” (*idem*, p. 126). São eles: a elaboração da pauta; escolha das fontes; cortes que os repórteres fazem da realidade; prioridades atribuídas; ângulos de cada matéria; forma como o real é submetido ao texto; enquadramentos; ênfases efetuadas por diagramadores e dos editores. Motta (2002) entende que tal processo:

³⁴ Conjunto dos diversos meios de comunicação, a mídia tem como finalidade transmitir informações e conteúdo. O universo midiático reúne uma série de plataformas diferentes que atuam como meios para propagar as informações: revistas, jornais, rádio, televisão e internet, entre outros. As mídias atingem e exercem enorme influência na vida dos indivíduos na contemporaneidade. Derivado do termo inglês *media* – uma simplificação de *mass media* –, o termo mídia refere-se aos meios de comunicação de massa. Entretanto, com o advento da internet, a mídia torna-se mais heterogênea e, em tese, passa a pautar assuntos a revelia dos grandes veículos de comunicação e governos. Com o advento das chamadas redes sociais no ambiente virtual da internet, temas e assuntos não abordados pelos grandes veículos de comunicação passam a ser discutidos nas plataformas online.

“[...] expressa o exercício explícito do poder, assim como pode ser tomado como um sutil momento de expressão concreta da ideologia” (p. 126). Após a seleção, as notícias frequentemente sofrem transformações para torná-las mais interessantes ao público:

[...] enfatizar dramas e conflitos; personalizar as notícias apresentando pessoas concretas na representação das instituições, ideias e outras formas impessoais que por elas mesmas são difíceis de visualizar; reduzir assuntos à simples histórias com moral” (CHAIA, 2004, p. 16).

Principal ator na produção da notícia, o jornalista é o responsável por “contar” o que acontece no meio social. Dessa forma, relatar um fato consiste em “[...] exercer suas faculdades de raciocínio para analisar o porquê e o como dos seres que se acham no mundo e dos fatos que aí se produzem” (CHARAUDEAU, 2012, p. 175). Conclui-se que, o relato é uma atividade discursiva que propõe uma visão de mundo de ordem do *constativo*. Pode ser descrito como sucessão de ações cuja lógica depende dos atores que implica, sendo que o mundo relatado é apenas um testemunho possível da experiência humana. Cada indivíduo pode projetar-se no mundo relatado, ou rejeitá-lo.

Dessa maneira, inseridas no contexto da sociedade midiaticizada, as ideologias estão nos fatos que são vivenciados livre e continuamente na vida cotidiana. São as práticas que circulam entre as pessoas, que convivem com elas, sendo ou não compartilhadas integralmente por todos, segundo seus interesses. Já o processo de dominação ideológica (de classe) respalda-se nas muitas mensagens dos meios de comunicação, que se transformam em poderoso instrumento na busca do consenso. Propagam a ideia de que a sociedade é unida e homogênea, construída por todos. Essas mensagens passam às pessoas a noção de que na sociedade é possível encontrar a felicidade. Exacerbam “o lado bom” da sociedade e minimizam os fatos reais que não interessam ao sistema – que é a situação de conflito e desarmonia da sociedade, ou seja, seu estado de permanente tensão. Nunca se mostra que as classes estão em conflito, que os partidos brigam pelo poder, que funcionários subalternos não aceitam seus chefes, que a fome persiste e aumenta, que os e as estudantes não aceitam o fechamento de escolas. Em suma, tudo na sociedade é conflitante e todas as relações permeadas pelos atritos são escondidas, não divulgadas. De acordo com Patias (2005),

A questão da violência, ao longo dos anos, emerge como um problema para os indivíduos e sociedades. Embora, muitas vezes, não aprofundado e sujeito à influência da mídia, assumiu a proporção de um debate popular, expresso tanto na conversa cotidiana dos cidadãos, dos seus comportamentos e

sentimentos, como na pauta das instituições que compõem a sociedade. (p. 78).

Na interação com as mídias os indivíduos assistem ao espetáculo da violência sob o ponto de vista de espectadores, ou seja, através do filtro dos meios de comunicação: mídia impressa, rádio, televisão, redes sociotécnicas³⁵. Apassivados adornianamente pela indústria cultural, os indivíduos são transformados em espectadores, projetando seus anseios e frustrações em imagens produzidas para criar catarse. Os pensadores da Escola de Frankfurt, ao criarem o conceito indústria cultural, reforçaram a ideia de que os bens culturais se converteram em mercadoria. Levado ao extremo, o processo de subordinação à racionalidade capitalista converte o próprio indivíduo em produto de consumo. Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985),

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável (ADORNO e HÖRKHEIMER 1985, p. 143).

Com o advento das redes sociotécnicas – tendo a internet como elemento facilitador –, a maioria das comunicações tradicionais dos meios de comunicação foram remodeladas ou redefinidas, acelerando a criação de novas formas de interações humanas. A internet conferiu instantaneidade ao consumo de informações e entretenimento tornando a fruição de notícias sem limitação de tempo e espaço. Numa visão menos otimista do determinismo técnico (agora, eletrônico), Chauí (2017) entende que,

O surgimento dos novos meios eletrônicos e, particularmente, das chamadas redes sociais, deu aos indivíduos um lugar que, em decorrência da estrutura autoritária de nossa sociedade, não fortaleceu a democratização da informação (embora a torne possível) e sim tem levado à tendência de substituir o espaço público da opinião pelo espaço privado, no caso, pela difusão em público de gostos, preferências, aversões, desaforos, calúnias e difamações (CHAUÍ, 2017, p. 46).

³⁵ Conceito da sociologia da inovação elaborada na década de 80 pelos autores franceses Michel Callon e Bruno Latour, rede sociotécnica representa um conjunto heterogêneo de atores sociais e elementos não humanos em relação, mantidos alinhados em torno de um quadro de interesse comum.

Entretanto, mesmo considerando um aumento no percentual da população com acesso à internet, no Brasil, a televisão continua a ser o veículo mais próximo das populações das camadas mais pobres da sociedade.

A cientista social Elizabeth Rondelli afirma que as imagens de violência na mídia extrapolam o fato social em si. A autora entende que a busca por audiência e, conseqüentemente, anunciantes tornam a veiculação de imagens de violência num mecanismo comercial. Por outro lado, considerando a diversidade dos meios de comunicação (mídia) e do público, a autora afirma que existem tratamentos diferenciados sobre o tema violência³⁶.

Desse modo, pode-se dizer que os episódios de violência que ganham destaque na mídia, além de cumprirem todos os requisitos para se tornarem fatos jornalísticos (inusitados, escandalosos ou cruéis), também são episódios que revelam outras questões – que não estão propriamente neles – para justificar sua repercussão (RONDELLI, 1998). Neste sentido, as cenas de violência contra os e as estudantes, mais do que meras imagens disponibilizadas ao voyeurismo público, surgiram como fatos de interesse geral por publicizar uma certa tolerância social das práticas violentas (repressão) contra movimentos sociais que reivindicam direitos.

Outro aspecto importante a ser abordado nessa pesquisa é o silenciamento (dos e das estudantes) como violência. Partindo da premissa de que os meios de comunicação atuam na construção da realidade social, quando estes silenciam sobre algo deixam a realidade construída incompleta, não representativa. Apesar de toda potencialidade da internet, a mídia, especialmente o jornalismo, continua sendo o espaço privilegiado em que as pessoas têm

³⁶ Dez observações que sintetizam o tratamento que a mídia dá à violência, segundo Rondelli (1996): “1. A respeito da influência da violência transmitida pela mídia sobre o comportamento violento, os estudos têm indicado que não há uma relação necessária entre transmissão da violência e adoção de um comportamento violento [...]; 2. A mídia apropria-se da violência e do crime como matéria-prima de seus programas jornalísticos e ficcionais [...]; 3. O tratamento que a mídia dá à violência pode estar construindo uma estigmatização generalizada contra os pobres e a pobreza e contribuindo para a edificação de um separatismo social [...]; 4. Ao mesmo tempo em que a mídia pode contribuir para banalizar a nossa visão sobre o crime, ela pode estar tendo uma ação pedagógica positiva que é a de nos sensibilizar em relação à sua existência e frequência, e nos induzir a um sentimento de indignação moral diante do crime, que nos mova a pedir soluções para o seu controle [...]; 5. Entretanto, ao fazer isto, a mídia pode estar produzindo não necessariamente uma indignação moral que motive atitudes para o controle do crime e da violência, mas construindo a visão de uma sociedade desgovernada, sem normas, sem ordem, onde os indivíduos têm, sobretudo, medo [...]; 6. A mídia também funciona como um tribunal que levanta os fatos, sentencia e julga. Isto ocorre porque na ausência de instâncias policiais e judiciárias que cumpram este papel é a mídia que o preenche [...]; 7. O tratamento que a mídia dá à violência e ao crime geralmente dissocia os fatos de tal modo que os crimes econômicos ou de corrupção, por exemplo, podem não aparecer como uma das causas da outra criminalidade mais difusamente espalhada pela sociedade [...] Neste sentido, mais importante do que a natureza e a dimensão do crime, o que importa é a sua potencialidade de gerar imagens; 8. A televisão tece identidades. Por isso, um olhar mais atento sobre ela mostra que há uma televisão dos ricos e uma televisão dos pobres, para falar de maneira grosseira e dicotômica [...]; 9. A relação entre os jovens e a violência aparece na mídia também de forma estigmatizadora. Pois são os jovens os principais atores e vítimas do crime [...]; 10. E, finalmente, o caso do Rio de Janeiro, cuja imagem, nas transmissões jornalísticas destinadas a todo o país, é associada com a violência e a necessidade de seu controle, mesmo que este seja um controle militar. É difícil saber o quanto desta imagem tem um fundamento exclusivamente real ou fruto de estratégias do modo de falar da televisão (p. 34-37).

contato com fatos que não estão ao seu alcance e, dessa forma, tomam conhecimento e formam opiniões e convicções com base no noticiário: impresso, eletrônico ou televisivo.

Nas últimas décadas os meios de comunicação evoluíram em tecnologia, virtualizaram-se, favorecendo a convergência tecnológica³⁷ e possibilitando a mobilidade para o cidadão/consumidor. Entretanto, toda essa evolução³⁸ não foi suficiente para superar a cultura do silêncio, pois, mesmo possibilitando formas de manter uma comunicação dialógica – o que, em possibilidade, já ocorre pelas redes sociais –, nada supera a força de determinadas falas que conduzem as narrativas e pautam os meios de comunicação.

O que se pode observar é que a cultura do silêncio é um sistema de exclusão, a segregação da verdade, a palavra proibida e foi se instalando no Brasil desde o início de sua colonização, como parte do processo histórico brasileiro, consolidando-se com o advento da imprensa e demais meios de comunicação (XAVIER, 2017, p. 114).

Na mídia, o silêncio não é apenas deixar de dizer, mas também utilizar o silêncio como estratégia de produção de sentido. Entende-se que o silenciamento não é só a ausência, mas a falta de contextualização do assunto abordado. A forma como a grande mídia deslegitima as vozes dissonantes é poderosa, porém, sutil. Para o educador Paulo Freire, na sociedade em que se nega a comunicação e o diálogo impera a “cultura do silêncio”³⁹. No pensamento freiriano, o tolhimento de voz de alguns atores e o silenciamento de alguns assuntos na mídia hegemônica fortalece essa cultura que solapa a democracia, privilegiando interesses políticos econômicos.

Façamos, em primeiro lugar, algumas considerações em torno do que chamamos cultura do silêncio, em que se encontram formas especiais de consciência dominada. Apesar da evidência, talvez não seja demasiado afirmar que a constatação da cultura do silêncio implica no reconhecimento da cultura dominante e que ambas, ao não se gerarem a si próprias, se constituem nas estruturas de dominação. A cultura do silêncio, tanto quanto dominadores e dominados, se encontra em relação dialética e não de oposição simétrica com a cultura dominante (FREIRE, 1981, p. 56).

³⁷ O termo “convergência tecnológica” é uma expressão utilizada para definir o uso de um único aparelho tecnológico para acessar diferentes serviços. Essa solução propicia a unificação das plataformas de dados, vídeo, voz e de toda a infraestrutura de TI.

³⁸ Conforme esclarece Xavier (2017), “Os meios de comunicação tradicionais acompanharam a revolução digital, que deu origem às imensas transformações tecnológicas nas comunicações, o que expandiu ainda mais seu poder. Estão conectados, transmitindo informações, suas mensagens muitas vezes estão em forma de pareceres científicos, vindos de mestres ou doutores, escolhidos de acordo com sua linha editorial e suas preferências ideológicas, sintonizadas com a ideologia dos veículos de comunicação (p. 113-114).

³⁹ Na visão freireana, a gênese da “cultura do silêncio” está vinculada ao silenciamento do terceiro mundo pela dominação do primeiro mundo.

Paulo Freire lembra que o produto da opressão é concebido como um produto da relação opressor e oprimido. O dominador impõe o silêncio, enquanto o dominado reconhece-se como ser sem fala, sem expressão. Dessa forma, o autor afirma que existe uma cultura que mantém o silêncio, onde o opressor impõe sua fala, sem considerar a palavra do outro: “Ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz” (FREIRE, 1979, p. 33). Venício Lima (2011) ressalta que a maior preocupação de Freire era:

[...] com as pessoas que se encontram mergulhadas na *cultura do silêncio*, com todos aqueles que – apesar de Sujeitos criativos e transformadores – não têm voz própria, postura crítica, sofrem de dualidade existencial, de um senso de autodepreciação, e se caracterizam pela submissão e pelo silêncio (p. 113).

Observa-se que a cultura do silêncio, ou silenciamento, é um sistema de exclusão que foi gestado desde o início da colonização do Brasil, sendo parte do processo histórico brasileiro, que ganha mais eficiência com o advento dos meios de comunicação de massa. Em contrapartida, a mídia hegemônica possui enorme poder na contemporaneidade, pois se manifesta em variados veículos – jornais impressos, revistas, rádio, TV, internet – difundindo mensagens ideológicas e políticas – muitas vezes dissimuladas de informação e diversão – que conduzem ao consenso e ao abafamento de vozes discordantes do *status quo*. Fatores econômicos e culturais garantem a expressão de grupos dominantes na mídia hegemônica e, por consequência, silenciam o discurso de grupos excluídos, condenados à invisibilidade.

Durante todo o período das manifestações secundarista, no final de 2015, os e as estudantes enfrentaram diversas situações de violência, sofreram forte repressão das forças policiais, foram perseguidos por docentes e por dirigentes de escolas. Enfrentaram as tentativas do governo paulista de deslegitimar o movimento e o silenciamento de suas demandas pela grande imprensa. Certamente, durante todo esse enfrentamento, os e as estudantes sentiram medo. Medo da prisão, da agressão física, da perseguição e da morte. Por isso, na sequência deste trabalho serão apresentadas algumas definições em torno do tema medo.

2.2 MEDO

Neste item, pretende-se refletir sobre as origens do medo (CICERI, 2004) e o surgimento do medo constituído social e culturalmente (BAUMAN, 2006), “derivado” e que orienta o comportamento humano. Pretende-se, também, abordar a chamada “cultura do medo”

(GLASSNER, 2003), ou medo “cultivado” pela mídia entendendo-se que, na atualidade, a grande mídia constitui-se como um dos principais fatores responsáveis pela formação cultural dos indivíduos.

Além da violência praticada por policiais – físicas ou psicológicas –, os e as secundas experimentaram o medo da violência oriunda de outros agentes do Estado – professores e diretores de escola – pais e alunos contrários às manifestações secundaristas, pessoas da comunidade envolvidas com a criminalidade, ou mesmo a manipulação de informações pelos órgãos oficiais e grande mídia. Essa preocupação, agitação, tensão, ansiedade, entre outras emoções marcadas por um cenário de incertezas e medo conduziram os e as estudantes a um estado de sofrimento durante e após as manifestações secundaristas.

Tanto o fenômeno resultante da interação social (medo secundário), quanto o medo fabricado (cultura do medo) são essenciais para o entendimento do sofrimento a que os e as estudantes foram submetidos, principalmente, durante as ocupações de escolas. Em contrapartida, os dois fenômenos também interferiram na reação da sociedade ao movimento, oscilando entre a aparente indiferença inicial e o apoio ao final das manifestações.

2.2.1 Medo secundário

Especializada modalidade de o organismo reelaborar as informações e enfrentar a realidade, como afirma a psicóloga Maria Rita Ciceri, o medo é “um autêntico ‘sistema defensivo’, que medeia nossa ação sobre o mundo, tornando-a mais segura e eficaz” (2004, p. 8). Para a psicanalista Maria Rita Kehl, o medo é um sentimento vital que protege o indivíduo dos riscos da morte, “o medo pode ser provocado pela percepção de nossa insignificância perante o universo, da fugacidade da vida, das vastas zonas sombrias do desconhecido” (2007, p. 89). O medo, segundo a filósofa Marilena Chauí (2009), é uma paixão humana que, articulada a outras paixões, forma um “sistema do medo” que determina a maneira de sentir e de pensar de todos que a ele são submetidos. Já o sociólogo Zygmunt Bauman afirma que “O medo é um sentimento conhecido de toda criatura viva” (2006, p. 9). Enquanto Adauto Novaes, jornalista, descreve o medo como “um sentimento negativo *presente* causado pela ideia de um sentimento negativo *futuro* ou *potencial*” (2007, p. 20). Assim, o medo conteria algo de incerto, um desconforto em relação ao que pode vir a causar sofrimento.

Para Ciceri (2004), o medo é nossa emoção mais antiga: “A evolução predisps o sistema nervoso humano de tal modo que um forte medo precede qualquer outra coisa na mente

e no corpo” (2004, p. 11). Inerente à natureza humana, constituindo-se numa defesa essencial contra os perigos, o medo é indispensável reflexo que auxilia ao organismo escapar provisoriamente à morte: sem ele, nenhuma espécie teria sobrevivido.

Dessa forma, compartilhamos com os animais o chamado “medo original”, o medo da morte. Um medo inato, endêmico. Entretanto, somente os seres humanos, afirma Bauman (2006), convivem com a consciência da inevitabilidade da morte: “[...] e assim também enfrentamos a apavorante tarefa de sobreviver à aquisição desse conhecimento – a tarefa de viver com o pavor da inevitabilidade da morte e apesar dele” (p. 10). Neste sentido, Kehl (2007) complementa:

O homem pode localizar as razões de seu medo pelo uso da linguagem: o acesso ao simbólico torna a morte pensável (embora nunca totalmente simbolizável). O medo, entre os humanos, pode resultar de uma operação simbólica (p. 93).

Dentre os estímulos, objetos ou “agentes” do medo existem aqueles fatores motivantes que, por seu caráter de máxima difusão em grandes círculos culturais e sua persistência através do tempo devem ser considerados como principais estímulos do medo: os cataclismos naturais; a dor; os sofrimentos morais; a morte; as enfermidades; a guerra; entre outros (MIRA y LÓPEZ, 1996). Existem também os estímulos que causam medo e surgem com a interação social, resultante da evolução humana. No convívio em sociedade surge a necessidade de estar-se preparado para enfrentar os sustos perante qualquer estímulo intenso ou novo.

Constituído social e culturalmente, esse medo “derivado” orienta o comportamento humano, reformando sua percepção do mundo e as expectativas que orientam suas escolhas comportamentais, mesmo na ausência de uma ameaça imediatamente presente. Bauman (2006) considera o medo secundário como um rastro de uma experiência de enfrentamento de ameaça real, direta, vivida pelo indivíduo, “[...] um resquício que sobrevive ao encontro e se torna um fator importante na modelagem da conduta humana mesmo que não haja mais uma ameaça direta à vida ou à integridade” (p. 9). Essa estrutura mental pode ser melhor descrita como um sentimento de ser suscetível ao perigo, uma sensação de insegurança, reação aos “perigos” que nos rodeiam e que podem se concretizar sem aviso prévio. Também a sensação de vulnerabilidade atormenta o indivíduo, consciente da necessidade de fuga/defesa, caso o perigo se concretize, sendo esse tormento mais dependente da maior ou menor confiança nos recursos próprios de defesa às possíveis ameaças. Nesse sentido, Bauman (2006) entende que,

Uma pessoa que tenha interiorizado uma visão de mundo que inclua a insegurança e a vulnerabilidade recorrerá rotineiramente, mesmo na ausência de ameaça genuína, às reações adequadas a um encontro imediato com o perigo; o “medo derivado” adquire a capacidade da autopropulsão (p. 9).

A suspeita de motivos malévolos da parte de determinados indivíduos – ou mesmo grupos ou categorias específicas – desencadeiam a insegurança moderna. Esta é alimentada, frequentemente, também pela recusa em confiar na fidelidade, constância e dedicação do *outro*, “[...] uma recusa que é quase inevitavelmente seguida de nossa indisposição em construir uma camaradagem sólida, durável e, portanto, confiável” (BAUMAN, 2006, p. 171). Assim, o medo é capaz de impulsionar-se e intensificar-se por si mesmo, adquirindo uma lógica de desenvolvimento própria, dispensando, em muitos casos, estímulos adicionais para crescer e difundir-se: “O medo nos estimula a assumir uma ação defensiva, e isso confere proximidade, tangibilidade e credibilidade às ameaças, genuínas ou supostas, de que ele presumivelmente emana” (BAUMAN, 2006, p. 173). Na atualidade há um “desacoplamento” entre as ações de defesa inspiradas pelo medo e os temores existenciais que causaram esse medo. Neste sentido, ocorre

[...] o deslocamento dos medos, das brechas e fissuras das defesas humanas em que o “destino” é produzido e incubado para áreas da vida amplamente irrelevantes em relação à verdadeira fonte de ansiedade, mas em vez disso – consoladoramente – visíveis e alcançáveis (BAUMAN, 2006, p. 174).

Dessa forma, evidentemente, não importa a quantidade de esforço investida nas áreas para as quais o medo foi deslocado, pois isto não neutralizará ou bloqueará suas verdadeiras fontes, tornando a ação impotente para diminuir a ansiedade original.

2.2.2 *Cultura do medo*

Marilena Chauí (2009) afirma que, “O medo ao humano, sob os efeitos da divisão social e política, cria na imaginação política dos dominados o medo ao governante e, neste, o medo à plebe” (p. 67). Nas classes dominadas predomina o medo dos castigos e suplícios infligidos aos dissidentes, bem como a perda de favores e recompensas que são ofertadas aos coniventes e submissos. Já nas classes dominantes também há medo: medo da revolta, da desobediência, de perder o poder e prestígio e, principalmente, medo dos iguais que possam rivalizar com elas, ser mais persuasiva e convincente tomando-lhe o lugar.

Além das apreensões oriundas das profundezas do indivíduo, como medo da morte motivado por perigos concretos, como enchentes, terremotos, epidemias, deve-se considerar, também, os medos chamados “culturais”. Estes invadem tanto indivíduos como coletividades, fragilizando-os. A instabilidade estrutural, característica da sociedade contemporânea, se revela na transformação incessante das bases de sustentação da riqueza e do *status* social, provoca insegurança e incertezas e alimenta o medo: “[...] do isolamento em relação à maioria dos iguais” e “da instabilidade social, em particular o da perda de posição social e de status dos indivíduos em relação aos seus semelhantes” (JASMIN, 2007, p. 129-130).

A grande mídia, na atualidade, tornou-se um dos principais fatores responsáveis pela formação cultural dos indivíduos. Para Thompson (1998), a mídia – tanto a impressa quanto a eletrônica – é a grande responsável pela formação do Eu (*self*), além disso, “ao mesmo tempo, contudo, os indivíduos se tornam cada vez mais dependentes de um leque de instituições e sistemas sociais que lhes proporcionam os meios – tanto materiais quanto simbólicos – de construção de seus projetos de vida” (p. 187).

Definida como o conjunto de meios ou ferramentas utilizados para a transmissão de informações ao público (rádio, televisão, internet etc.), a mídia poderia assumir um importante papel na formação de uma sociedade menos conflituosa. Entretanto, num contexto capitalista, a mídia serve principalmente como mecanismo de conservação do *status quo*, fomentando o consumo, ditando modas e regras, atuando, principalmente, sob interesses estritamente comerciais. Ao utilizar expedientes sensacionalistas, normalmente dando conta de fatos negativos, como crimes e catástrofes para chamar a atenção do público e obter o lucro, a mídia dissemina o sentimento de insegurança na sociedade, estimulando a cultura do medo.

O sociólogo norte-americano Barry Glassner, em seu livro *Cultura do Medo*, afirma que os jornalistas, ao utilizarem expressões apelativas e sensacionalistas, aumentam a sensação de medo na sociedade. Para o autor, os jornalistas criam: “[...] vilões, vítimas, histórias nas quais as pessoas reais em sua complexidade real e os perigos reais que elas e a sociedade como um todo enfrentam podem ser entrevistados apenas nas sombras” (2003: 104), propagando um efeito de medo sobre a realidade. Pesquisas minuciosas do sociólogo apontam como o medo é cultivado e quais setores se beneficiam com esse “comércio do medo”. Para o autor, os cultores do medo, utilizando práticas ilusionistas, fariam com que os problemas sérios continuem amplamente ignorados: desemprego, desigualdades sociais, entre outros. Dentre os beneficiados pela cultura do medo, explica Glassner, estão: advogados, segmentos da grande mídia, indústrias da segurança, políticos que ganham eleições propondo soluções para acabar com o medo.

Tendo como principal característica o sentimento coletivo de insegurança, provocado por percepções distorcidas da realidade – impostas por setores alarmistas interessados na obtenção de lucro ou no controle social –, a cultura do medo possui forte influência na formação do imaginário das pessoas. Dentre os “setores alarmistas”, a imprensa merece destaque, pois atinge grande público e assume importante papel na engrenagem da indústria cultural, disseminando ideias e sentimentos. Dessa forma, a imprensa alcança o domínio da vontade, da inteligência, da emoção e do sentimento de significativa parcela da população. Para Glassner (2003),

Toda análise da cultura do medo que ignora a ação da imprensa ficaria evidentemente incompleta. Entre as diversas instituições com mais culpa por criar e sustentar o pânico, a imprensa ocupa indiscutivelmente um dos primeiros lugares [...] Os jornalistas não só difundem o medo, mas também desmascaram e criticam uns aos outros por assustar o público (p. 33).

Quando a imprensa aumenta a cobertura de fatos criminosos e violentos, ela contribui para duas consequências: banalização da visão coletiva sobre o crime e violência; sensibilização e indignação moral diante dos fatos, impulsionando o clamor por soluções. Nesse sentido, a imprensa torna-se porta-voz da opinião pública. Porém, essa intensa cobertura do crime e violência pode colaborar com a construção de uma visão de sociedade des governada, sem ordem, sem normas, prevalecendo, sobretudo, o medo.

2.3 MEMÓRIA E VIOLÊNCIA

O intenso desgaste físico e emocional, que os e as estudantes adquiriram ao participarem das manifestações secundaristas de 2015, causaram bloqueios à memória de muitos/as manifestantes. Essa parece ser uma tentativa de superação do trauma resultante da violência sofrida. Além disso, as perseguições e retaliações sofridas após o término das manifestações estimularam o desejo de esquecimento dos fatos, de “virar a página” para seguir em frente. De acordo com Groppo et al. (2019) “[...] parte relevante de estudantes que foram ativistas preferia deixar no ocaso experiências que lhes rememoravam muitas angústias e traumas” (p. 60).

Dessa forma, neste item pretendemos abordar o conceito de memória coletiva (HALBWACHS, 1990), entendendo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. Faremos uma referência às categorias história e memória em Benjamin. Realizaremos, também, uma breve reflexão sobre o trauma (FREUD, 2010b) e sua interrelação

com o silêncio (POLLAK, 1989, 1992) e o esquecimento (MARCUSE, 1975), consideradas importantes categorias para entender o sofrimento dos e das estudantes que lutaram contra a “reorganização” e que estão presentes nos relatos apresentados no capítulo três desta tese.

2.3.1 *Memória coletiva*

De acordo com o senso comum, memória é aquilo que lembramos a respeito de alguma experiência vivida. A palavra memória deriva do vocábulo grego *mnemis* ou *memoria* em latim, e nos dois casos significa a conservação de uma lembrança. De maneira geral, os dicionários se referem à memória como faculdade de reter conhecimentos, ideias e impressões que foram adquiridos anteriormente, sendo uma função geral do sistema nervoso, a memória possibilita aos seres vivos conservar as marcas do passado, modificando, ou não, o seu comportamento em função da sua experiência vivida. Neste sentido, a memória conserva e organiza as lembranças, propiciando a aprendizagem com o passado. De acordo com o dicionário básico de filosofia, memória é a:

Capacidade de reter um dado da experiência ou um conhecimento adquirido e de trazê-lo à mente; considerada essencial para a constituição das experiências e do conhecimento científico. A memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto como uma capacidade de evocar o passado através do presente (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 128).

Definida como comportamento narrativo, a memória pode ser entendida como a comunicação a outrem de uma informação não presenciada por este. Para Chauí (2000), “A memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança” (p. 161).

Além da memória individual, existe a categoria de “memória coletiva”, criada por Maurice Halbwachs, que define que o fenômeno de recordação e localização das lembranças deve ser analisado levando-se em consideração os contextos sociais, isto é, os elementos que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. Neste sentido, foi a partir da categoria de “memória coletiva” de Halbwachs que a memória deixou de ter apenas a dimensão individual, considerando-se que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas, outrossim, que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social.

Consideremos agora a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados na sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou do seu meio. Não é menos verdade que não nos lembramos senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, isto é, que nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela é limitada muito estreitamente no espaço e no tempo (HALBWACHS, 1990, p. 54).

Assim, a lembrança seria sempre resultado de um processo coletivo, estando inserida em um dado contexto social. Mesmo em eventos nos quais somente o sujeito esteja envolvido, tem-se que as lembranças permanecem coletivas e são lembradas por outros. Isto ocorre porque o sujeito está sempre inserido em um grupo social. Embora, em certas circunstâncias, o indivíduo tenha a percepção de ter contemplado objetos e ter vivenciado “sozinho” certos eventos, acontecimentos ou fatos, mesmo assim as lembranças acerca desses fatos continuam sendo coletivas. Nesse sentido, essas lembranças podem ser evocadas por outros indivíduos que não necessariamente presenciaram e/ou vivenciaram tais acontecimentos.

2.3.2 História e memória

Embora o senso comum trate os termos memória e história como sinônimos, eles possuem diferenças marcantes. Quando uma pessoa verbaliza suas memórias para alguém, fala de acontecimentos do passado, da infância, adolescência e fatos marcantes, pensa que está contando sua história. O mesmo se dá quando se refere ao passado de uma nação, misturando memória nacional com a história do país. Porém, os termos memória e história não são sinônimos. A memória traça uma linha reta com o passado, constituindo-se de lembranças vagas, muitas vezes contraditórias e sem qualquer reflexão crítica às fontes que embasam esta memória. Como afirma Pierre Nora,

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p. 9).

O senso comum entende que a memória é constituída por dois momentos ou condições distintas: primeira) persistência ou conservação de conhecimentos passados, ou seja, por não

estarem presentes, não estão mais à vista; segunda) retentiva, ou seja, a capacidade de evocar, sempre que necessário, o conhecimento passado e, recordando-o, torná-lo presente ou atual, isto é, a capacidade de recordação. Como afirma Bosi (2013),

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, “descola” esta últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (p. 36).

Em contrapartida, a história atua na reconstrução – problemática e incompleta – de algo que não existe mais. “A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico” (NORA, 1993, p. 9). A história tem uma vocação universal, pertencendo a todos e a ninguém, enraizando-se no espaço, no concreto, no gesto, no objeto, na imagem. Para Nora (1993) “A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas” (p. 9). Assim, ao realizar uma crítica das fontes e reconstruí-las utilizando uma teoria, a história faz uma interpretação do passado, considerando a noção de consenso, mas igualmente a noção de conflito.

Walter Benjamin, pensador incomum devido, principalmente, a singularidade de suas reflexões filosóficas⁴⁰, introduziu uma nova maneira de entender a história⁴¹, refutando o senso comum que considera a história uma simples cadeia de relatos estáticos do passado. Assim, a história se manifestaria como processo aberto, uma possibilidade latente. Para Benjamin, a figura de um novo historiador surge quando a história é interpretada desde a perspectiva dos vencidos. Concebido como “materialista histórico”, o novo historiador compreende o passado como a luta entre os oprimidos e opressores, ou seja, um processo de dominação de classe que ultrapassa as gerações. O pensador alemão se contrapõe ao discurso hegemônico que, manifestando sua origem na ideologia do progresso, atua no apagamento da memória das

⁴⁰ As reflexões filosóficas de Walter Benjamin e a forma como estas nos são reveladas por meio de passagens, imagens, notas e aforismos que demonstram uma construção de pensamento poética e fragmentada com potencial de transmitir preciosos conhecimentos sobre: a crítica do capitalismo, o progresso, a história e a memória.

⁴¹ Em 1940, Benjamin escreve suas *Teses sobre o conceito de história*. Essas reflexões sobre a história surgiram da necessidade do autor de construir uma base teórica capaz de apoiar essa histórica crítica – ou seja, não historicista – da moderna sociedade capitalista. Na tese VII, Benjamin exige justiça e reconhecimento – por parte do materialista histórico – dos vencidos. O filósofo pretende, dessa forma, despertar a necessidade de uma consciência histórica que reconhece as desigualdades e evidencia as injustiças impostas pelas estruturas de poder estabelecidas, bem como os relatos hegemônicos sobre o passado que legitimam essas estruturas.

contradições sociais. De acordo com Benjamin, o objeto de empatia do historiador que segue a orientação historicista⁴² é o vencedor. Complementa o autor,

Os que ora dominam são herdeiros de todos os que venceram. A empatia com os vencedores beneficia, portanto, sempre os que ora dominam. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje foram vencedores vão juntos ao cortejo triunfal dos dominantes, que marcham sobre aqueles que jazem hoje no chão (BENJAMIN, 2020, p. 74).

Benjamin demonstra grande interesse pelo registro e transmissão da história. Insiste na necessidade de afastar-se do processo de transmissão dessa história e, com isso, abandonar os procedimentos de empatia com o vencedor. Considerando as características da historiografia oficial, tem-se a ideia de que a história segue o caminho em linha reta, numa temporalidade sequente, contínua, cuja finalidade é avançar para o futuro. Nesse sentido, o passado é considerado fechado e inerte, enquanto a atividade da história resume-se à simples reconstrução de fatos pontuais, sequenciais. A empatia com o vencedor, no registro e transmissão da história, e na exclusão do vencido – do oprimido, da vítima – é a principal preocupação de Benjamin e, complementar a esta, o apagamento das experiências de resistências, de redenção e de libertação. De acordo com Michael Löwy,

A memória coletiva dos vencidos se distingue de diversos panteões estatais para a glória dos heróis da pátria, não só pela natureza dos personagens, sua mensagem e sua posição no campo do conflito social, mas também porque, aos olhos de Benjamin, ela simplesmente tem uma dimensão subversiva a medida que não é instrumentalizada a serviço de qualquer poder (LÖWY, 2005, p. 111).

⁴² Benjamin (2020) discorre sobre o historicismo: “O historicismo culmina, como tinha de ser, na história universal. A historiografia materialista demarca-se dela pelo seu método, de forma talvez mais clara do que qualquer outra. A primeira concepção não dispõe de qualquer armadura teórica. O seu método é aditivo: oferece a massa dos fatos acumulados para preencher o tempo vazio e homogêneo. A historiografia materialista, por seu lado, assenta sobre um princípio construtivo. Do pensar faz parte não apenas o movimento dos pensamentos, mas também a sua paragem. Quando o pensar se suspende subitamente, numa constelação carregada de tensões, provoca nela um choque através do qual ela cristaliza e se transforma numa mônada. O materialista histórico ocupa-se de um objeto histórico apenas quando este se lhe apresenta como uma tal mônada. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma paragem messiânica do acontecer ou, por outras palavras, o sinal de uma oportunidade revolucionária na luta pelo passado reprimido. E aproveita essa oportunidade para forçar uma determinada época a sair do fluxo homogêneo da história; assim, arranca uma determinada vida à sua época e uma determinada obra ao conjunto de uma *oeuvre*. O resultado produtivo desse seu método consiste em mostrar como na obra se contém e se supera a *oeuvre*, nesta a época e na época toda a evolução histórica. O fruto suculento do objeto historicamente compreendido tem no seu interior o tempo, como uma semente preciosa, mas desprovida de sabor (p. 85-86).

Inscrita dentro de um quadro legal, segundo Benjamin, a história acaba por tornar-se uma narrativa com interesses definidos. Essa narrativa atua para legitimar as práticas do tempo presente e interpretar o mundo a partir de suas próprias lógicas.

2.3.3 Trauma, silêncio e esquecimento

Embora os e as estudantes tenham conseguido a revogação da “reorganização”, as múltiplas situações de violência com a Polícia Militar e demais atores contrários ao movimento secundarista, geraram traumas que marcaram suas memórias. O silêncio – a recusa em falar sobre o movimento – dificultou a obtenção de entrevistas para esta pesquisa. Em contrapartida, mesmo aqueles/aquelas que se dispuseram a participar das entrevistas demonstraram lapsos de memória e esquecimentos, fruto dos traumas sofridos.

Preliminarmente, faz-se necessário distinguir traumatismo – aplica-se a uma ocorrência externa que atinge o sujeito – e trauma, o efeito que essa ocorrência externa causa no sujeito, mais especificamente no domínio psíquico desse sujeito atingido. Dito isso, entende-se que Freud trata de trauma, e não de traumatismo. O conceito de trauma, segundo Freud (2010a), refere-se a uma marca – ferida – na memória do indivíduo, causada por uma excitação externa que possui o poder de atravessar o escudo que protege o aparelho psíquico. Como destaca Freud (2010a),

Acho que o conceito de trauma exige essa referência a uma defesa contra estímulos que normalmente é eficaz. Um evento como o trauma externo vai gerar uma enorme perturbação no gerenciamento de energia do organismo e pôr em movimento todos os meios de defesa (p. 141).

A perturbação psíquica causada pelo trauma, tal qual uma ferida não cicatrizada, pode causar um sofrimento que repete, atualiza, o evento causal. Neste sentido, o trauma seria algo atemporal. Se o trauma é a agressão externa que ainda não findou – no plano psíquico do sujeito afetado –, aqueles e aquelas pessoas que enfrentaram experiências de grande violência apresentam dificuldade para reviver o passado através da recordação, sendo penoso o processo de sua recuperação e narração. Como afirma Pollak (1989),

Pode-se imaginar, para aqueles e aquelas cuja vida foi marcada por múltiplas rupturas e traumatismos, a dificuldade colocada por esse trabalho de construção de uma coerência e de uma continuidade de sua própria história (p. 6).

As experiências traumáticas atuam na produção do silenciamento, da desconexão memorial dos indivíduos com a sua própria história vivida. Como afirma Calegari (2011), “O impacto traumático consiste, pois, num fator que não permite o passado se esvaír” (p. 59). Dessa forma, os indivíduos impactados pelo trauma podem desenvolver problemas psíquicos tais como, angústia, depressão, apatia, problemas somáticos, além da incapacidade de verbalização do evento traumático. Com relação ao registro dos eventos traumáticos, Seligmann-Silva (2008) entende que “[...] a memória do trauma é sempre uma busca de compromisso entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 67).

Por outro lado, o silêncio em relação aos eventos traumáticos, no âmbito da sociedade, pode propiciar condições para a repetição do acontecimento na coletividade, como alerta Marcuse (1975),

Esquecer é também perdoar o que não seria perdoado se a justiça e a liberdade prevalecerem. Esse perdão reproduz as condições que reproduzem injustiça e escravidão: esquecer o sofrimento passado é perdoar as forças que o causaram sem derrotar essas forças. As feridas que saram com o tempo são também as feridas que contêm o veneno (p. 200).

O uso político da memória, isto é, o silêncio em relação aos fatos históricos, procura recontar o passado com finalidade de dominação e, em contraponto, “[...] a função da memória é denunciar, criticar e pôr o dedo nas feridas que a história tenta esconder. Logo, sua função é acima de tudo política” (CALEGARI, 2011, p. 61-62). Nesse sentido, o silêncio também é resistência,

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante POLLAK, 1989, p. 5).

A intervenção de atores públicos, visando produzir uma memória pública oficial, é capaz de impor à sociedade uma política do esquecimento. Dito de outra forma, o poder político possui instrumentos institucionais suficientes para demandar uma “memória oficial” sobre um determinado período histórico. E, dessa forma, todas as demais perspectivas e narrativas “não oficiais” relacionadas a um evento específico não são privilegiadas – não possuem espaço para propagação – na esfera do espaço público e, assim, não são “ouvidas”. Em razão da prevalência dos interesses do capital econômico/financeiro no âmbito do Estado capitalista, tem-se a busca pela manipulação dos fatos por meio da imposição de narrativas sobre aquilo que se pretende objetivamente esconder, silenciar, fazer esquecer. No sentido oposto, existe a necessidade de se construir narrativas contra hegemônicas a partir desse lugar “não oficial” da memória,

A memória oral é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano. Mas ela sempre corre o risco de cair numa “ideologização” da história do cotidiano, como se esta fosse o avesso oculto da história política hegemônica (BOSI, 2013, p. 15).

Por outro lado, Walter Benjamin, em seu texto intitulado *O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*, publicado em 1933, traz um alerta: a arte de narrar, de contar histórias está em vias de extinção. A dificuldade de “intercambiar experiências” resulta do ambiente cultural produzido pela política, guiada pela lógica do capital. Assim, enquanto os problemas estruturais da sociedade capitalista permanecem pendentes, a maioria da população – classe trabalhadora e excluídos de todos os matizes – continua sendo obrigada a lutar diariamente pela sobrevivência num mundo dominado por regras impostas pelo capital. Disso, resulta que a faculdade humana de intercambiar experiências atrofia a cada dia:

A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente [...] É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e infalível: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1987b, p. 197-198).

Nas civilizações pré-capitalistas, a cultura oral dominava a transmissão do modo de ser, existir e resistir no mundo. Enquanto no presente estágio da sociedade capitalista, marcada por um conturbado ambiente político – assolado por guerras, inflação e luta por condições materiais de subsistência –, vive-se em um ambiente inóspito e contrário ao surgimento de narrativas que possibilitem atribuir significado e sentido à vida. Para Benjamin, o modo de vida imposto pelo

sistema capitalista constrói um ambiente social que enfraquece a faculdade humana de comunicar e erigir historicamente suas experiências no mundo.

Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (BENJAMIN, 1987b, p. 201).

A cultura do esquecimento vai se instalando na sociedade capitalista à medida que esta vai destruindo o ambiente onde brotam as narrativas de mulheres e homens com capacidade de conectar o presente e o passado, isto é, capazes de realizar uma atualização da história ancorada em relatos memoriais sobre o mundo. Esse é um processo de aculturação no qual se retiram os traços que diferenciam os povos naquilo que eles possuem de mais essencial e potente, ou seja, os ritos, os valores, o modo de produção e organização social. Nesse sentido, Pollak (1989) entende que,

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor (p. 8).

Para os valores e interesses da burguesia capitalista, a preservação de um modo de vida tem pouca importância e, dessa forma, as tradições centradas na oralidade, na capacidade de intercambiar experiências vão sendo substituídas por uma nova cultura, marcada pela aceleração do tempo e produção em série.

Essa breve introdução sobre trauma, memória e esquecimento deve ser retomada adiante, quando trataremos da dificuldade dos e das estudantes em rememorar os fatos do período das manifestações secundaristas de 2015.

3. Uma breve história de violência

Este capítulo foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica em publicações acadêmicas que abordaram as manifestações secundaristas, principalmente, os textos sobre a chamada primeira onda de ocupações secundaristas, ocorrida em 2015. Também foram utilizadas matérias jornalísticas publicadas nos dois maiores jornais de São Paulo – Folha de S.Paulo (Folha) e O Estado de S. Paulo (OESP) –, no período das manifestações paulistas de 2015. Entende-se que essa história já foi registrada e analisada em diversas pesquisas acadêmicas, abordando aspectos como: as causas do movimento, o tipo de organização, repressão ao movimento, consequências políticas, entre outras. Dessa forma, neste capítulo, optou-se por contar a história do movimento destacando as situações de violência que os e as secundaristas sofreram durante e pós-manifestações.

O capítulo inicia com breve histórico do movimento secundarista brasileiro, segue com a apresentação de movimentos juvenis precursores e com uma apresentação do projeto de “reorganização”. Finaliza apresentando as situações de violência a que os e as estudantes foram submetidos/as, em ordem cronológica, dividindo o período em quatro fases: manifestações e protestos; ocupações; trancamento de vias; pós-ocupações. As matérias jornalísticas publicadas na Folha e OESP ilustram os fatos ocorridos.

3.1 ESTUDANTES SECUNDARISTAS: ATORES POLÍTICOS

O movimento estudantil pode ser entendido como uma forma de organização política protagonizada por estudantes. Embora o termo possa representar estudantes de diversas faixas etárias, é formado, principalmente, por estudantes universitários e secundaristas. Esses movimentos podem, ou não, estar vinculados a partidos políticos. Dessa forma, existem movimentos estudantis relacionados a partidos políticos de direita e também de esquerda, além disso, alguns autônomos.

Embora a participação política dos estudantes seja considerada de importância secundária, por pesquisadores e estudiosos, na história brasileira (MENDES JR, 1982), os movimentos estudantis contribuíram para que diversas transformações políticas e sociais pudessem ocorrer. Reunidos em grupos organizados, os estudantes deram voz às suas reivindicações e participaram ativamente de acontecimentos históricos diversos.

Ocorre, entretanto, que em muitos momentos da vida nacional os estudantes se converteram em verdadeiros “pontas de lança” de uma sociedade amordaçada, reprimida e oprimida, atuando no sentido de desencadear movimentos de caráter mais amplo e que desembocaram em sérias transformações políticas no país [...] na luta contra o nazi-fascismo, no início da década de 1940; na campanha pelo estabelecimento do monopólio estatal do petróleo e a criação da Petrobrás; nos protestos contra a ditadura, nos anos de 1966 a 1968; em todos, foi decisiva a participação dos estudantes, ou seja, eles, enquanto componentes de um movimento, assumiram o papel de fenômeno político de primeiro plano (MENDES JR, 1982, p. 8).

Os principais objetivos do movimento estudantil estão vinculados à busca de melhorias na educação e maior justiça social. Devido à sua forte participação política, os movimentos estudantis obtiveram importantes conquistas, revelando sua importância na história do Brasil:

Das ações dos estudantes de Direito na fase do Brasil Império, passando pelas lutas estudantis dos anos 1960, pelas Diretas Já de 1984, pelos Caras Pintadas de 1992, até a UNE atual, e as novas formas de ação, com ocupações em órgãos administrativos da universidade, ou as ocupações de escolas por estudantes do ensino médio, os estudantes são atores políticos relevantes no Brasil (GOHN, 2016, p. 10).

Inseridos no contexto do movimento estudantil, os e as secundaristas participaram ativamente das manifestações encampadas pelos estudantes. O I Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas na Casa dos Estudantes ocorrido em 1948, no Rio de Janeiro, marcou a fundação da União Nacional dos Estudantes Secundaristas — UNES, cujo nome seria trocado em 1949 para União Brasileira dos Estudantes Secundaristas — UBES.

No início dos anos 1960, diversas entidades secundaristas municipais e estaduais foram criadas, marcando um aumento na capilaridade da UBES. Nesse período, o movimento estudantil alcança um papel protagonista das lutas populares e do campo progressista. A projeção nacional das manifestações estudantis transformou os estudantes em alvo de violentos ataques, desferidos pela ditadura militar de 1964. Seguindo a escalada autoritária, a Lei Suplicy de Lacerda coloca a UBES e os grêmios estudantis na ilegalidade. Durante uma manifestação estudantil contra o preço do restaurante estudantil Calabouço, no Rio de Janeiro, o secundarista Edson Luís transforma-se no primeiro estudante assassinado pela repressão.

Edson Luís assassinado pela PM: estudante secundarista, “pobre”, “trabalhador”, recém-chegado ao Rio de Janeiro. Não traz, portanto, adjetivos como “líder subversivo”, “comunista”, “agitador”, tão caros às buscas militares. Morre “indefeso” enquanto faz a sua refeição no “Calabouço” -

restaurante universitário no qual auxiliava na limpeza para poder prosseguir em seus estudos. "O primeiro assassinato explícito da ditadura", como enfatizam os estudantes (VALLE, 2016, p. 69).

Durante a década de 1970, a UBES enfrentou seu momento mais difícil quando a maioria dos seus dirigentes entrou para a ilegalidade, muitos integraram a luta armada, foram presos ou mortos: alguns secundaristas combateram na Guerrilha do Araguaia⁴³. No Congresso realizado em 1981, os e as secundaristas iniciam a retomada da UBES e, em 1984, participam ativamente da campanha pelas "Diretas Já!" nas ruas do país, repetindo a participação ativa durante as manifestações dos "carapintadas" e na campanha "Fora Collor!", em 1992.

Em 2013⁴⁴, uma das manifestações mais expressivas do movimento estudantil, com a participação dos secundaristas, está relacionada aos protestos contra o aumento no transporte público em São Paulo: ônibus e metrô. Durante essas manifestações, os estudantes sofreram forte repressão policial. Mais recentemente, o movimento estudantil participou dos protestos realizados contra o governo Michel Temer, além de marcar presença no movimento intitulado: "Ele Não", manifestações contra a eleição do então, deputado federal, Jair Bolsonaro.

Na contramão do avanço dos movimentos conservadores e extremistas de direita, em 2015, os estudantes secundaristas paulistas se insurgem contra um projeto do governo estadual. Como afirma Groppo (2019):

As ocupações estudantis no Brasil fizeram parte de um ciclo de protestos juvenis, iniciado em 2013, que trouxe grandes esperanças de aprofundamento de conquistas sociais. Ciclo que, entretanto, também foi acompanhado por forte repressão e o crescimento de movimentos conservadores e reacionários. Esses contra movimentos anunciam um tempo que é regressivo em matéria dos direitos de juventude, tanto quanto é negador da potência do movimento das ocupações e pouco se preocuparam em averiguar as denúncias de violações que adolescentes e jovens foram submetidos durante o movimento das ocupações (p. 11).

⁴³ Representantes do movimento secundarista que combateram no Araguaia: Antônio Guilherme Ribas ex-presidente da União Paulista dos Estudantes Secundaristas (UPES); Rodolfo de Carvalho Troiano, militante do movimento secundarista de Juiz de Fora/MG; Uirassu de Assis Batista, militante da Associação Bahiana de Estudantes Secundaristas (ABES) (Comissão Nacional da Verdade, 2014).

⁴⁴ De acordo com Gohn (2018) "Os novíssimos sujeitos que entram em cena nas ruas e avenidas, a partir de junho de 2013, no caso brasileiro, representam uma nova onda de movimentos e coletivos sociais, diferente dos novos movimentos identitários organizados desde a década de 1980. Novos aportes teóricos entram em cena, especialmente as teorias do autonomismo ou socialismo libertário, que já estavam presentes na história das lutas sociais no Brasil, desde o início do século XX, em associações anarquistas e foram denominadas como anarcossindicalismo, num período que nem existiam sindicatos formais" (p. 20).

Conhecido como “reorganização escolar”, o projeto propunha, entre outros, o fechamento de escolas e a implantação de escolas de ciclo único, o que afetaria a rotina de mais de 1,5 milhão de estudantes em todo o Estado de São Paulo. O chamado Movimento Secundarista Paulista será descrito na sequência desse capítulo.

Atualmente, a luta dos e das secundaristas pela democracia se somou às mobilizações contra retrocessos conservadores. Dentre as atuais reivindicações da UBES está: a garantia de democracia e liberdade nas escolas; o fim do machismo, do racismo e da homofobia no ambiente escolar; além de outras pautas como a desmilitarização da Polícia Militar e o combate à proposta de redução da maioria penal⁴⁵.

Neste trabalho, entende-se que o movimento secundarista paulista de 2015 possui algumas características que o vincula ao movimento estudantil (ME): os e as protagonistas principais são estudantes; a pauta relaciona-se predominantemente à educação, à escola (ROSA, 2019b). Entretanto, existem características que o diferencia do ME tradicional: os e as adolescentes que participaram do movimento secundarista paulista, de maneira geral, não eram vinculados a partidos políticos, e mantinham relações autônomas sem vínculo com entidades estudantis: UBES, UPES ou UMES.

Antes de abordar as características do Movimento Secundarista Paulista de 2015, convém considerar o caráter nacional desse movimento, sua relação com o ciclo de ações coletivas juvenis mundiais, que teve início em 2011/2012, e que chegou ao Brasil de forma marcante com as chamadas Jornadas de Junho de 2013 (GROPPO, 2018c). De certa forma, existem vários elementos de continuidade entre as Jornadas de Junho e as ocupações secundaristas (PELBART, 2016, CHAUI, 2016, GROPO, 2018c, PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016). Também o movimento dos “rolezinhos” ocorridos em São Paulo, no final de 2013 possui o germen da contestação de regras e ocupação de espaços contra a segregação e preconceito. Dessa forma, considera-se importante uma breve descrição desses dois movimentos, e sua vinculação com as ocupações secundaristas de 2015.

3.2 ANTECESSORES DO MOVIMENTO: JORNADAS DE JUNHO E ROLEZINHOS

O movimento secundarista de 2015, embora tenha surpreendido grande parte da sociedade com o protagonismo dos e das estudantes, não surgiu dissociado de outras

⁴⁵ Informações obtidas no site oficial da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES. Disponível em: <https://ubes.org.br/memoria/historia/>

manifestações e protestos que o precedeu no âmbito nacional e internacional. Os protestos que questionavam a austeridade e os limites da democracia representativa: Primavera Árabe (2010), *Occupy Wall Street* (2011) ou o 15M (2011), na Espanha, utilizaram a tática de ocupação de praças e locais públicos (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016). No plano nacional, as chamadas Jornadas de Junho, ocorridas em 2013⁴⁶, abriram o ciclo de protestos juvenis, abrindo caminho para o movimento secundarista de 2015 e, sua sequência ampliada para diversas Unidades da Federação, em 2016. O vínculo das ocupações secundaristas com as Jornadas de Junho ultrapassa o simples mimetismo das ações de rua, compartilhando direta e indiretamente a experiência de integrantes do Movimento Passe Livre (MPL)⁴⁷. Durante os protestos pela redução do valor das passagens, o MPL, utilizando bloqueios de avenidas importantes da capital paulista, “[...] acabou por produzir uma ocupação política do espaço urbano que mudou a cultura política da cidade e do país” (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 26).

Diversos integrantes do MPL, que atuaram ativamente nas manifestações de 2013, engajaram-se no coletivo O Mal Educado⁴⁸, formado por alunos e ex-alunos secundaristas, e que teve papel de destaque no apoio às ocupações de escolas. Para Januário et al. (2016),

⁴⁶ Em junho de 2013 ocorreram as grandes manifestações populares no Brasil, reunindo manifestantes de diferentes estratos sociais. Em todas as regiões do país, as manifestações expressaram uma diversidade de reivindicações e intensa disputa em torno dos rumos das mobilizações, abrigando desde defensores do governo Dilma Rousseff, passando por grupos de oposição à esquerda e, de maneira surpreendentemente ruidosa, oposição conservadora e de extrema-direita. Para um entendimento do significado das Jornadas de Junho ver: Calil (2014); Arantes (2021); Secco (2013); Iasi (2013); Vainer (2013); Machado e Miskolci (2019).

⁴⁷ De acordo com Gohn (2016): “Dentre outros movimentos sociais protagonizados por estudantes, fora das escolas, destaca-se o MPL - Movimento Passe Livre. O MPL foi criado oficialmente em 2005 em Porto Alegre, mas desde 2003 esteve presente em manifestações importantes de estudantes em Florianópolis, Salvador etc. Em 2007 ganharam notoriedade na mídia na questão das tarifas de ônibus (muitos atos se realizavam dentro do próprio veículo pulavam a catraca). O bilhete único existente em várias cidades brasileiras foi uma conquista que deve ser atribuída à luta do MPL. É bom recordar também que a luta pelos transportes públicos também é histórica. Para não irmos tão longe, relembro apenas a luta por transporte (ônibus) ao final dos anos de 1970, em movimentos sociais populares em bairros da periferia apoiados pelas CEBS-Comunidades Eclesiais de Base. A mobilidade urbana é uma questão central para o cidadão, para o exercício da cidadania e une todas as camadas sociais, que sofrem o pesadelo dos deslocamentos diários no trânsito, de ônibus, carro ou metrô lotado. A insuficiência dos meios de locomoção e a lentidão das ações governamentais (nunca há verbas, obras quando aprovadas são adiadas continuamente) é uma das responsáveis pelo “desencanto” com a política e com os políticos. As Manifestações de Junho colocaram também, junto com a mobilidade urbana, questões sociais relevantes como a saúde e a educação” (p. 16).

⁴⁸ Esta conexão concreta entre as organizações – MPL-SP e O Mal Educado – é prenhe de consequências: ambas são pertencentes ao chamado campo autonomista, compartilham de certa cultura política, um repertório de lutas que privilegia a ação direta, uma valorização da horizontalidade, bem como uma recusa declarada à “política tradicional”, com seus partidos e lógicas mais formais e institucionalizadas. A cultura política autonomista se revelou, em ambos os momentos históricos, excepcionalmente capaz de detonar processos inovadores com relação ao cenário de lutas sociais que estavam em andamento, como foi o caso dos atos de rua massivos em 2013 e das ocupações de escolas no ano passado (JANUÁRIO et al., 2016, p. 21).

[...] a ligação entre as duas organizações não se dá apenas enquanto espaço de militância, mas principalmente como rede de sociabilidade: por meio das relações de amizade, afinidade e coleguismo, foi possível realizar o encontro das duas experiências que desaguaram n’O Mal Educado: a Poligremia (uma articulação entre grêmios de colégios particulares – dos quais participavam aqueles mesmos militantes do MPL-SP – e escolas técnicas estaduais, que ocorreu entre os anos 2011-12) e a luta em 2009 pela derrubada da diretora da Escola Estadual Professor José Vieira de Moraes – conhecida como “o Vieira” –, localizada no extremo sul da cidade de São Paulo (p. 20-21).

Assim, Piolli, Pereira e Mesko (2016) consideram que existem vários elementos de continuidade entre as Jornadas de Junho e as ocupações secundaristas: organização autônoma; ocupação de espaços e equipamentos públicos; êxito e vitória política, lembrando os autores que ambas as manifestações possuem um valor pedagógico, “[...] além de encorajar outros setores a trilhar o mesmo caminho dentro de um ciclo de protestos” (p. 26). Januário et al. (2016) entendem que as análises que apontam as continuidades entre o movimento dos estudantes em 2015 e as manifestações de junho de 2013, muitas vezes superficiais, devem ceder lugar a um debate sobre as conexões entre os dois eventos, que expressam novas formas de luta social.

Para Ortellado (2016), as jornadas de junho de 2013 representam uma espécie de levante popular, anti-institucional, por mais direitos sociais. Neste sentido, o movimento secundarista de 2015 seria um desdobramento das jornadas de junho. Para o autor, o movimento secundarista era a “primeira flor de junho”, sendo um desdobramento das Jornadas de Junho:

A luta dos secundaristas é herdeira de junho num outro sentido. As manifestações de 2013 tiveram basicamente dois tipos de reivindicações: uma crítica da representação, decorrente da crise de legitimidade do sistema político e a defesa dos direitos sociais, principalmente, educação, saúde e transporte. Esse duplo legado foi dividido entre dois campos políticos: de um lado, o próprio MPL, o movimento contra a Copa do Mundo de 2014, o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e outras iniciativas semelhantes levaram adiante o legado social; de outro, as manifestações convocadas por grupos de direita como Vem Pra Rua e Movimento Brasil Livre levaram adiante o legado “antipolítico” de junho, explorado exclusivamente na chave de combate a à corrupção (ORTELLADO, 2016, p. 15).

Entretanto, é necessário lembrar que as manifestações de 2013 iniciaram com demandas de esquerda, contra o aumento das tarifas de transporte público e, na sequência, passou a

expressar cada vez mais as demandas de grupos à direita do espectro político⁴⁹. Se por um lado, as Jornadas de Junho garantiram legitimidade às manifestações de rua, por outro lado, como afirma Piolli, Pereira e Mesko (2016), “[...] trouxeram para o espaço público grupos que pedem intervenção militar ou que procuram impedir a manifestação de militantes e adereços de esquerda” (p. 26).

Ainda em 2013, os jovens voltaram a protagonizar ações coletivas que ganharam destaque na grande mídia brasileira. Os chamados “rolezinhos”⁵⁰ – termo adotado pelos adolescentes – surgiram como um encontro de jovens que tinham como único objetivo a diversão, paqueras ou “zuadas”. Pelas redes sociais, centenas – e até milhares – de garotos pobres da periferia, a maioria deles negros e pardos, ousaram se divertir nos shoppings onde a classe média realizava as compras de fim de ano. A grande concentração de jovens brincando e fazendo barulho assustou alguns lojistas, administradores e frequentadores dos shoppings que, sentindo-se ameaçados chamaram a polícia. Os policiais atuaram com truculência para expulsar os jovens do ambiente, gerando correrias e tumultos. A repressão contra os jovens foi amplamente noticiada e estimulou um grande debate público sobre segregação, preconceito e direito à cidade (FRANÇA; DORNELAS, 2014, BRUM, 2013, BARBOSA-PEREIRA, 2016).

Matéria jornalística publicada no jornal Folha de S.Paulo, no dia 8 de dezembro de 2013, noticia a ocorrência do primeiro “rolezinho”:

Jovens marcaram um encontro por meio das redes sociais e geraram um tumulto na noite de sábado (7) no shopping Metrô Itaquera, na zona leste de São Paulo. Segundo o shopping, 6.000 jovens participaram do evento organizado pelo Facebook.

De acordo com a PM, parte do grupo participou de um arrastão em uma loja do centro comercial, mas ninguém foi detido. O shopping afirmou que foi um “fato isolado” e que “não houve arrastão dentro do estabelecimento”.

Ainda segundo nota da assessoria do shopping, a Polícia Militar precisou ser acionada por volta das 19h, pois os jovens “se exaltaram”. Para garantir a segurança dos lojistas e clientes, o centro comercial optou por fechar mais cedo e encerrou as atividades às 20h30.

⁴⁹ Com o desenrolar dos acontecimentos após as Jornadas de Junho de 2013, segundo Gohn (2018), surgiram outros tipos de movimentos: “neoliberais e conservadores, nas grandes manifestações nas ruas contra a corrupção, pelo impeachment da presidenta, entre 2015- 2016 [...] Os conservadores e neoliberais são novidades após 2013, porque passaram a atuar também nas ruas, criaram organizações movimentalistas que se aproximam mais de movimentos políticos do que movimentos sociais. Defendem a desregulamentação de direitos sociais conquistados e a menor presença do estado na economia. Mas, de fato, miram o acesso ao poder político estatal. Na realidade, fazem parte de uma onda mais geral no capitalismo ocidental, de retorno de grupos conservadores ao poder, de desmonte de direitos e políticas sociais progressistas das últimas décadas, num momento de crise econômica, desemprego e grandes fluxos migratórios populacionais fugindo de regimes autoritários de toda natureza (p. 23).

⁵⁰ O termo rolê é uma gíria muito comum no Brasil e seria o mesmo que fazer um passeio, traz, portanto, a ideia de circular pela cidade para se divertir (BARBOSA-PEREIRA, 2016, p. 546).

Frequentadores relataram na página do Facebook o que presenciaram no centro de compras ontem.

"Lógico que teve furtos porque eu estava lá e eu vi quando uns 20 moleques colocaram mercadorias, como boné, dentro das calças. Não podemos tapar o sol com a peneira, a verdade é que nem dentro do shopping estamos seguros", disse um dos frequentadores.

Um vendedor relatou que funcionários foram obrigados a fechar as portas e que ficaram com medo. "[O shopping] é um lugar de família não de menores querendo beber. Vários estavam com garrafas de uísque e fumando maconha lá dentro. Graças a Deus não aconteceu nada. Mesmo trancados dentro da loja, ficamos com medo. Imagina as famílias que estavam ali presente sem lugar para correr?", questionou.

Um dos jovens que teria participado do evento chegou a postar na sua página na rede social pares de tênis supostamente levados de uma loja. O caso é investigado pela polícia.

Em vídeos divulgados por esses jovens, é possível ver o grupo dançando funk no estacionamento do centro comercial. Assim que chegam os seguranças do local, um grupo chega a ameaçar e intimidar os vigias.⁵¹



Figura 1 - Jovens se reúnem em frente ao shopping Metrô Itaquera - Reprodução/Facebook

Matéria jornalística publicada no jornal Agora São Paulo, do Grupo Folha, no dia 10 de dezembro de 2013, ilustra o quanto os “rolezinhos” incomodaram os lojistas de Shopping:

⁵¹ “Jovens marcam encontro pela internet e causam tumulto em shopping em SP”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1382637-shopping-em-sp-sofre-arrastao-apos-6000-jovens-invadirem-o-local.shtml>

Os shoppings vão monitorar grupos de clientes para evitar tumultos como o do último sábado no Shopping Metrô Itaquera (zona leste de SP).

O centro comercial foi invadido por 10 mil pessoas após jovens marcarem, pela internet, uma balada funk no estacionamento.

Houve correria, pânico e roubos.

Segundo Luís Augusto Ildefonso, diretor da Alshop (Associação Brasileira de Lojistas de Shopping), a entidade encaminhou um ofício para a Secretaria de Estado da Segurança Pública.

"Pedimos ações enérgicas e eficazes da polícia para coibir isso."

Os shoppings temem novas invasões, chamadas de "rolês" ou "rolezinhos" pelos organizadores.

Há novos eventos marcados.⁵²



Figura 2 - A PM foi acionada por conta do "rolezinho", no shopping Interlagos; ninguém ficou detido - Joel Silva/Folhapress

Os “rolezinhos” não eram uma afronta ao consumo, os jovens não estavam nos shoppings para roubar e, mesmo assim, não foram bem recebidos, levantando diversas questões: a social, pois eram pobres da periferia de São Paulo; a racial, pois muitos dos jovens eram pardos ou negros e a geracional, pois eram todos jovens adolescentes. Para Barbosa-Pereira (2016),

⁵² “Shoppings exigem segurança da polícia contra arrastões”. Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/12/1383346-shoppings-exigem-seguranca-da-policia-contrarrastoes.shtml>

De certo modo, os rolezinhos evidenciaram uma série de questões sobre o convívio com as diferenças, as práticas culturais juvenis urbanas, a segregação e os múltiplos preconceitos que podem ser notados entre consideráveis segmentos da população brasileira (p. 549).

Mesmo não possuindo uma ligação direta, tanto as Jornadas de Junho quanto os “rolezinhos” revelam uma reivindicação comum: a luta pelo uso do espaço público, pelo direito de ir e vir e pelo fim da segregação. Para o pesquisador James Holston, os dois eventos são manifestações de uma cidadania insurgente:

Há uma articulação politizada nos dois casos. A polícia tem que assumir uma culpa muito grande, pois teve uma reação exagerada. Os "rolezinhos" são continuidade dos movimentos de junho, pois têm a ver com ocupação de espaço, com circulação (LUCENA, 2014, p. 1).

As Jornadas de Junho de 2013, e também os “rolezinhos”, deixaram como legado a expansão do ativismo juvenil, que busca, mesmo que seja no plano discursivo, superar as antigas práticas políticas hierarquizadas. Para Groppo, esses movimentos revelam que “[...] as ações coletivas ou movimentos juvenis servem como indícios do que os jovens concretos, no seu cotidiano, têm como aspirações, desejos, dificuldades e dilemas” (p. 38). Neste sentido, a década que iniciou em 2010, no Brasil, revelou em dois momentos nacionais a representação da categoria juventude em seu protagonismo político-histórico-social: as Jornadas de Junho de 2013 e as ocupações secundaristas em 2015 e 2016 (GUIMARÃES; GROPPPO, 2022).

Neste contexto de protestos juvenis, no último trimestre de 2015, estudantes secundaristas paulistas reagindo ao projeto de “reorganização escolar” do governo estadual, tomam as ruas, ocupam as escolas e assumem o protagonismo na luta pela educação pública. O estopim desse movimento foi a divulgação do projeto de “reorganização” da rede, sem discuti-lo previamente com a comunidade escolar.

3.3 DE REPENTE, A “REORGANIZAÇÃO”

O projeto de 2015 não foi a primeira proposta de reorganização da rede estadual. De acordo com Mesko e Piolli (2015), as reformas implementadas nas políticas educacionais no âmbito nacional, a partir de 1990, seguiam as orientações difundidas por organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), que traziam os preceitos da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Para os autores, “o objetivo era o de

promover a universalização da educação e melhorar a qualidade do ensino a partir de critérios gerenciais” (p. 463). De acordo com Corti, Corrochano e Silva (2016), a principal motivação para a reorganização escolar dos anos 1990 foi a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental. E, para facilitar a municipalização, a partir de 1995, a reorganização escolar da rede estadual, de maneira semelhante ao que foi proposto em 2015, “separou os prédios de acordo com as etapas escolares, rompendo com a organização vigente desde os anos 1970, que havia criado o 1º grau de oito anos” (p. 1162).

No Estado de São Paulo, no decorrer dos anos 2000, as políticas educacionais sofreram um aprofundamento de programas gerenciais centrados em metas e resultados, juntamente com a responsabilização das escolas e de seus profissionais. Essa responsabilização ocorre através da “[...] disseminação de esquemas de vigilância e punição que compreendem o financiamento e a bonificação atrelados às avaliações externas” (MESKO; PIOLLI, 2015, p. 464). Assim, a educação pública passa a exibir um modelo de gestão semelhante ao adotado por empresas privadas. Seguindo essa lógica, em 2011 o governo paulista lança o “Programa Educação: Compromisso São Paulo”, cujo Conselho Consultivo era composto majoritariamente por representantes do setor privado. Os autores afirmam que, no final de 2015, inspirando-se no modelo americano “[...]”, os parceiros do Programa Compromisso SP, atuaram na proposição do projeto de Reorganização das Escolas que previa o fechamento de 92 escolas e a reorganização para segmento único de mais 754 escolas” (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 23).

Assim, em 23 de setembro de 2015, o jornal Folha de S.Paulo publicou uma reportagem cuja manchete surpreendeu a comunidade escolar da rede pública paulista: “SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries” (MONTEIRO, 2015). Herman Voorwald, então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, anunciava nessa reportagem o projeto chamado “Reorganização Escolar”⁵³. A notícia teve repercussão imediata. Muitos estudantes, professores e pais foram às ruas protestar e realizaram manifestações em espaços públicos e mobilizações nas redes sociais (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A Secretaria da Educação, no site criado para divulgar a Reorganização Escolar⁵⁴, defendeu o fechamento de escolas⁵⁵ e a reestruturação de outras, alegando a necessidade de

⁵³ O Projeto de Reorganização escolar proposto pelo Governo do Estado de São Paulo, que deveria ser implementado em 2016, resultaria em 754 escolas de ciclo único, com o remanejamento compulsório de 311.000 (trezentos e onze mil) alunos. Os impactos do projeto atingiriam diretamente a vida funcional de 74.000 (setenta e quatro mil) professores e o fechamento de 94 (noventa e quatro) escolas.

⁵⁴ Acessar: <https://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>

⁵⁵ De início, o projeto estava “turvo”, não havia muitos detalhes divulgados. A divulgação do nome de escolas que possivelmente seriam fechadas ocorreu, primeiramente, por intermédio da APEOESP no dia 9 de outubro. Na lista

especializá-las em um único ciclo. Nesse processo, cerca de 300 mil estudantes seriam compulsoriamente transferidos para escolas definidas pelo governo sem consultar os pais e os próprios estudantes, desconsiderando o custo social e pedagógico dessa medida. Neste sentido, Giroto (2016) entende que uma dimensão fundamental da escola pública foi desconsiderada: o seu enraizamento territorial. De acordo com o autor, as informações utilizadas pelo governo estadual para justificar a reorganização apresentavam “[...] as escolas e os seus sujeitos como abstratos, desconectados do seu entorno e da comunidade que lhe dá vida e sentido” (p. 1123).

Uma das pretensões da Secretaria da Educação (não confessa) com a “reorganização”, era o enxugamento do quadro docente (MESKO; PIOLLI, 2015), focando na eficiência na alocação de recursos sob a influência neoliberal (GROPPO, 2018c). Uma visão tecnicista que desconsiderava funcionários, professores, pais e alunos das escolas públicas que teriam suas rotinas alteradas, sem direito à discussão. Essa ausência de diálogo com os principais afetados pelas medidas gerou grande insatisfação entre os e as estudantes. Esses alunos e alunas queriam ser ouvidos, buscavam o reconhecimento da condição de protagonistas políticos e não simples objetos do mundo dos adultos.

Logo após o anúncio da medida, o Sindicato dos Professores da Rede Estadual de Ensino – a APEOESP – colocou-se contra a “reorganização” escolar anunciada pelo Secretário da Educação. O argumento da APEOESP era que a medida aumentaria o número de alunos por sala e por professor, prejudicando o ensino e as condições de trabalho. Para Maria Izabel Noronha, presidente da APEOESP, a proposta do governo não tinha nenhum sentido pedagógico e teria um grande impacto sobre a vida dos estudantes e suas famílias, pois a mudança de escola afetaria a relação com o território:

Um estudante que está na escola do bairro A pode ser transferido para o meio do bairro B. Quando você troca de bairro, pode não se sentir incluído; as pessoas serão obrigadas a trocar de escola na marra. Isso é muito ruim e afeta diretamente a qualidade do ensino (NORONHA, 2015, p. 1).

Desde o início da divulgação das medidas, o governo fez a promessa de que os e as estudantes seriam transferidos para escolas no máximo a 1,5 km de distância. Porém, tal informação não teve impacto algum na estratégia de convencimento dos e das estudantes. Existiam outros fatores, completamente ignorados pela Secretaria da Educação em seu

da APEOESP constavam 155 escolas, contrariando o número total das que seriam fechadas, divulgado pelo Secretário da Educação em programas de TV: 94 escolas. Somente em 28 de outubro, a Secretaria da Educação divulgou sua lista oficial, contendo 93 escolas (ocorreu a desistência do órgão em fechar uma escola localizada na cidade de Sorocaba).

“planejamento”, tais como: a disponibilidade dos pais/mães ou responsáveis para acompanhar filhos e filhas menores à sua nova escola, pois, em muitos casos, esses/essas não teriam mais a companhia do irmão/irmã mais velho/a; a natureza do trajeto a ser realizado, colocando em risco a integridade física do/da estudante; a necessidade de pessoas portadoras de alguma dificuldade de locomoção.

Ao receber essas críticas, a Secretaria da Educação passou a oferecer negociação caso a caso, conforme fossem surgindo as demandas, porém, sem alterar o projeto da “reorganização”. Entretanto, os e as estudantes recusaram negociar separadamente cada caso, insistindo na negociação das bases do projeto como um todo, submetendo-o à aceitação do coletivo. Januário et al. (2016), entende que “Em realidade, o que houve foi também um desencontro de visões do que é a experiência escolar” (p. 7). A visão tecnicista e desumanizante que o governo tinha da educação era muito diferente da visão expressada pelos estudantes, para os quais a escola vai além da disponibilidade de um prédio e vagas em sala de aula:

Grande parte da recusa dos alunos em aceitar a “reorganização” foi seu apego pela escola, pelo que ela significa enquanto parte de sua história e memória, e enquanto parte da comunidade e lugar da construção de laços sociais. Esse apego se mostrou presente tanto nas escolas com melhores condições quanto nas escolas mais precarizadas. Independentemente de qualquer insatisfação, os estudantes mostraram que tinham a escola como um lugar social central em suas vidas (JANUÁRIO et al., 2016, p. 7).

De maneira quase imediata, os e as estudantes reagiram nas redes sociais⁵⁶: criaram inúmeras páginas no Facebook posicionando-se contra o projeto do governo; deixaram muitos comentários na página do Facebook da Secretaria da Educação; enviaram e-mails para as Diretorias de Ensino e para a própria Secretaria da Educação (PATTA, 2017, JANUÁRIO et al., 2016).

O potencial privatizante da medida e a “pesquisa” apresentada pela Secretaria da Educação também foram questionados por intelectuais e pedagogos (JANUÁRIO et al., 2016). Neste sentido, as críticas foram contundentes, acusando a ausência de critérios minimamente científicos nos dados apresentados pelo governo. Pesquisadores em Políticas Públicas da

⁵⁶ Uma avalanche de hashtags, posts, abaixo-assinados, bem como comentários relacionados a essas postagens tomaram conta das páginas de Facebook relacionadas às unidades escolares e grêmios estudantis – muitas delas foram criadas após o anúncio da “reorganização”. É possível acompanhar nessas páginas o sentimento de indignação presente nas declarações de alunos com relação ao modo como o processo estava sendo conduzido pelo governo do Estado (JANUÁRIO et al., 2016, p. 6).

Universidade Federal do ABC (UFABC) concluíram, após analisar o estudo da CIMA⁵⁷ – que serviu de base para a proposta da “reorganização” –, que as falhas elementares⁵⁸ na justificativa das medidas decorriam da utilização de uma única variável de desempenho: o número de ciclos existentes em cada escola (PÓ et al., 2015).

O posicionamento público da Secretaria da Educação, divulgado nos meios tradicionais: jornais e revistas e nas redes sociais, demonstrava a intenção de não discutir o projeto em profundidade, evitando sua contestação. Assim, o governo parecia acreditar que a resistência ao projeto se dava por uma “falha de comunicação”, ou seja, a comunidade escolar não estava totalmente “esclarecida” quanto à validade da “reorganização” e, dessa forma, procurava superar o conflito divulgando as medidas e os argumentos “pedagógicos” que as embasavam. Porém, na visão dos e das estudantes o problema ia muito além. Os e as estudantes perceberam que, além de não considerar os impactos das medidas na vida de alunos e professores, o governo se negava a discuti-lo e estava decidido a não rever a implementação do projeto (JANUÁRIO et al., 2016, PATTA, 2017, GIROTTO, 2016, CATINI; MELO, 2016).

Para fins analíticos deste trabalho, entende-se que as manifestações secundaristas de 2015 passaram por quatro momentos distintos: protestos e manifestações de rua; ocupações de escolas; trancamentos de vias; e perseguições pós-ocupações. Em todas essas etapas ocorreram situações de violência contra os e as manifestantes⁵⁹, principalmente, contra os e as secundaristas.

Não é intenção deste trabalho descrever em profundidade as características do movimento secundarista. Optou-se por fazer um relato cronológico das principais ações do movimento, destacando os eventos e situações de violência contra o movimento secundarista. Considerando, como afirma Chaia (2004), que na sociedade contemporânea, o conhecimento da realidade constitui-se, preferencialmente, a partir da recepção das formas simbólicas

⁵⁷ Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA –, órgão da Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP).

⁵⁸ Concluímos que o estudo não apresenta elementos para fundamentar, nem sequer sugerir, as conclusões anunciadas pelo Secretário, pelos seguintes motivos: 1. Não é mostrado nenhum embasamento teórico e/ou empírico que indique os mecanismos causais pelos quais a oferta de ciclos pode afetar a gestão e o desempenho escolar. 2. A escolha da variável de desempenho não está justificada. Por que apenas o Idesp? Por que apenas os resultados de 2014? 3. O estudo desconsidera outras variáveis importantes segundo a literatura da área de educação para explicar o desempenho escolar. 4. Não é feito nenhum tipo de controle, qualitativo ou estatístico, para efetuar a comparação das escolas exclusivas e não-exclusivas, comprometendo ainda mais as ilações feitas entre oferta de ciclos e desempenho. 5. Há inconsistências e indefinições no estudo quanto aos procedimentos e critérios para classificação das escolas, não permitindo aos leitores compreender em mais detalhes a comparação realizada. 6. Não é mostrada nenhuma forma de significância estatística ou de cuidados quantitativos para os resultados da análise (PÓ et al., 2015, p. 4)

⁵⁹ Neste trabalho, o termo “manifestante” refere-se a todos que participavam do movimento secundarista paulista: estudantes, professores, pais e mães, apoiadores (pesquisadores e pesquisadoras, representantes de entidades estudantis e de outras organizações da sociedade civil que participaram presencialmente nas manifestações).

veiculadas pela mídia, foram utilizadas matérias jornalísticas da cobertura das manifestações secundaristas, publicadas nos dois maiores jornais paulistas: Folha de S.Paulo e O Estado de São Paulo.

3.4 SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA CONTRA O MOVIMENTO SECUNDARISTA PAULISTA DE 2015

Para fins de organização dessa pesquisa, as manifestações do movimento secundarista foram divididas em atos: primeiro, logo após a divulgação do projeto de “reorganização”, as manifestações nas redes sociais, as passeatas e protestos em frente às escolas e delegacias de ensino; segundo, após perceber que o governo Alckmin não cederia, numa mudança de tática, iniciaram as ocupações de escolas; terceiro, constatando que o governo não estava disposto a retroceder, o movimento resolveu radicalizar e passou a travar as avenidas na capital paulista; quarto e último, após o fim das ocupações, os alunos e alunas retornaram para as escolas, onde passaram a sofrer retaliações e perseguições.

2.4.1 Primeiro ato: manifestações de protesto e passeatas

No dia 23 de setembro, o plano de reorganização escolar foi anunciado em reportagem do jornal Folha de S.Paulo. No mesmo dia, o Secretário da Educação, Herman Voorwald, concedeu uma entrevista ao telejornal “Bom Dia São Paulo”, da Rede Globo de televisão, sobre a “reorganização” da rede de ensino que estava sendo anunciada. Horas após o anúncio da proposta, a presidente da APEOESP, Maria Izabel Noronha, em entrevista ao jornal Folha de S.Paulo contestava o projeto: “Vai virar uma bagunça, e vai causar um descontentamento geral”⁶⁰.

Como já era esperado, as primeiras manifestações dos e das estudantes se deram nas redes sociais⁶¹. No mesmo dia ao anúncio da proposta de “reorganização”, cinco secundaristas da E. E. Carlos Gomes, localizada na zona leste da capital paulista, criaram um evento no Facebook (chamado ‘Luta Pela Educação’) e várias alunas/alunos passaram a usar a página para

⁶⁰ “Vai ser uma bagunça’, diz sindicato sobre mudança em escolas de SP”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1685332-vai-ser-uma-bagunca-diz-sindicato-sobre-mudanca-em-escolas-de-sp.shtml>.

⁶¹ As redes sociais – ou espaços virtuais – foram imprescindíveis para o movimento secundarista, primeira e segunda ondas ocorridas em 2015 e 2016 (COSTA; SANTOS, 2017). A esse respeito, Groppo (2018c) lembra que diversos artigos acadêmicos sobre as ocupações destacaram o papel das chamadas redes sociais da Internet “[...] como dispositivo de formação, mobilização e organização” (p. 101).

discutir o assunto e propor quais seriam as providências a serem tomadas para barrar as medidas do governo: “[...] uma das alunas abre a discussão lançando várias hashtags: #NossoCarlão, #AEscolaÉNossa, #ÉNóisQueManda, #CalaoNaoMude e LutarPeloNossoDireito” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 33). Nesta mesma página de Facebook, os e as estudantes prometem levar sua indignação com o projeto para as ruas. As mobilizações virtuais foram rápidas e apenas uma semana após a divulgação do projeto de reorganização, os estudantes levaram sua indignação para as ruas.

A comunidade escolar reagiu rapidamente. Já na primeira segunda-feira após o anúncio das medidas, na pequena cidade do interior do Estado, Rancharia, ocorreu a primeira manifestação de rua em protesto contra a “reorganização”. Como afirmam Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) “Foi um verdadeiro levante. Nesta explosão de indignação, verificamos cerca de 40 atos na primeira semana de mobilização (de 28/09 a 04/10)” (p. 42-43), sendo que a maioria das manifestações de rua registradas antes da primeira ocupação de escola (9 de novembro de 2015) ocorreram nas duas primeiras semanas. Os e as estudantes deixaram claro seu descontentamento. Constatou-se que a maioria dos protestos deste período – cerca de 80% das manifestações de rua – ocorreu no interior, organizadas, principalmente, pelas subsedes da APEOESP do interior do Estado (PATTA, 2017, JANUÁRIO et al., 2016) . Entretanto, com o passar do tempo, essa agitação foi sendo assumida pela organização autônoma dos estudantes (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Os e as estudantes utilizaram várias formas de manifestações para se contrapor à “reorganização”:

[...] atos em frente às unidades escolares – simples protestos que paralisavam as aulas; grandes abraços em torno da escola; ato fúnebre no Dia de Finados para velar a escola que seria fechada –, passeatas (às vezes percorrendo vários quilômetros), trancamentos (de ruas, avenidas e até de rodovias) e atos-debate. Havia, em geral, cartazes, faixas, panfletos e, eventualmente, bexigas, rostos pintados, narizes de palhaço, apitos, barricadas, carros de som e abaixo-assinados (JANUÁRIO et al., 2016, p. 10).

Nas primeiras semanas os protestos aconteceram em diferentes regiões do Estado, com mais frequência em frente às escolas ou junto às Diretorias de Ensino. Embora não contassem com grande número de participantes, estes protestos ocorriam com grande frequência e chamavam atenção da imprensa, da opinião pública, gerando incômodos questionamentos à Secretaria da Educação. Quanto mais os protestos eram divulgados, mais estudantes tomavam ciência das consequências da “reorganização” para suas rotinas, e mais se organizavam para

evitar o fechamento das escolas. Na segunda semana, os protestos começaram a se espalhar também pela Grande São Paulo, tendo as cidades de Diadema e Osasco se destacado com a ocorrência de atos (PATTA, 2017, CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

O primeiro ato centralizado ocorreu no dia 6 de outubro, convocado pela E.E. Pedro Saboia. A mobilização foi amplamente divulgada pelas redes sociais, contou com a participação de alunos de várias escolas e reuniu cerca de 500 estudantes na Avenida Paulista. Ao final desse primeiro ato, que foi encerrado em frente da Secretaria da Educação, o secretário Voorwald recebeu uma comissão dos estudantes e, sem abrir negociações para flexibilização das medidas, repetiu as informações que já eram conhecidas.

No caso das passeatas, o início e destino tiveram diferentes trajetos: Diretorias de Ensino; a Secretaria Estadual de Educação; os poderes públicos locais; praças ou terminais de transporte público; a Assembleia Legislativa; o Palácio dos Bandeirantes, sede do Governo Estadual; e, por fim, aparições públicas do governador Geraldo Alckmin (JANUÁRIO et al., 2016, p. 10).



Figura 3 - Alunos da rede estadual realizam uma manifestação na pista sentido Consolação da Avenida Paulista. Foto: Clayton de Souza/Estadão

No dia 7 de outubro, a APEOESP divulgou uma lista de 116 escolas que supostamente seriam fechadas com a reorganização. Neste período, a Secretaria Estadual de Educação afirmava que as mudanças na rede de ensino ainda estavam sendo definidas.

Já o segundo ato, ocorrido no dia 9 de outubro e organizado pelo Grupo Autônomo Secundarista (GAS)⁶², a participação foi muito maior, concentrando cerca de 1.200 estudantes na Avenida Paulista. Neste dia, a presença da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo (Umes-SP) causou um conflito com representantes do GAS e com estudantes secundaristas independentes. Após o desentendimento, a manifestação dividiu-se em duas, uma seguindo o carro de som da Umes-SP dirigiu-se até a Secretaria da Educação, na Praça da República, enquanto o outro grupo, liderado pelo GAS caminhou em direção à Praça Roosevelt.

O conflito entre as entidades representativas (em especial a Umes-SP e, mais tarde, a União Paulista dos Estudantes Secundaristas (Upes) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e estudantes autônomos (organizados em coletivos ou não) será uma constante no desenvolvimento do movimento dos secundaristas a partir de agora (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 50).

Neste segundo ato ocorre o primeiro episódio de repressão policial. Durante a marcha pacífica dos e das estudantes autonomistas, liderados pelo GAS, a polícia separou alguns manifestantes e realizou uma revista considerada “bruta”. A maioria dos e das manifestantes seguiu a caminhada, enquanto um pequeno grupo tentou “pressionar” os policiais a liberarem os manifestantes revistados com gritos de “nenhum para trás”. Neste momento, os policiais utilizaram spray de pimenta e desferiram vários golpes de cassetete em direção às/aos estudantes para afastá-los: “Além do uso desproporcional de cassetetes e spray de pimenta, a Polícia Militar deteve o jornalista e fotógrafo independente, Caio Castor e Luís Carlos Melo, professor de sociologia da E. E. Raul Fonseca (na Saúde, Zona Sul de São Paulo)” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 51).

Matéria publicada pelo jornal Folha de S.Paulo, em 9 de outubro, informa sobre a repressão policial:

Um grupo de estudantes protestou nesta sexta-feira (9) pelas ruas do centro de São Paulo contra a proposta da gestão Geraldo Alckmin (PSDB) de reorganizar os ciclos de ensino. A Polícia Militar informou que dois homens foram detidos por desacato e encaminhados para o 78º DP (Jardins) – um deles era professor. Eles prestaram depoimento e foram liberados [...] Às 10h10, uma parte dos manifestantes começaram a caminhar em direção à Praça da República, onde fica a sede da Secretaria do Estado da Educação. A secretaria foi cercada por PMs para evitar que os estudantes invadissem o local [...] Após recusarem uma reunião com integrantes da Secretaria, eles foram embora. Um outro grupo de manifestantes marchou para a Praça 14 Bis, no Bixiga, e de lá

⁶² Coletivo autonomista que atuou por menos de um ano, composto por estudantes de escolas técnicas e colégios particulares, e próximo ao coletivo O Mal Educado (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 50).

dispersaram [...] Alguns alunos disseram que foram agredidos pela polícia e que um outro estudante teve a mochila rasgada no confronto com a PM.⁶³



Figura 4 - Jovem é detido por policiais enquanto estudantes de escolas estaduais protestam na Avenida Paulista, na região central de São Paulo. Foto: Leonardo Benassatto/Futura Press/Estadão Conteúdo

De acordo com o repórter Will Soares, do portal G1 SP, em matéria publicada no dia 9 de outubro, “vídeos feitos durante o protesto mostram alunos coçando os olhos, tomando água e com aparente falta de ar após terem sido atingidos por gás de pimenta”.⁶⁴

Novos atos foram convocados na capital paulista. No dia 15 de outubro, o terceiro ato ocorre sem a presença da UMES-SP, e com um número reduzido, os manifestantes realizaram uma longa caminhada, sob forte calor, do Largo da Batata até o Palácio dos Bandeirantes (residência do governador). Entre os manifestantes havia muitos universitários. Ao chegar no Palácio, um grupo de mascarados se adiantou e começou a chutar os portões, jogar pedras e lançar fogos de artifícios para dentro da área externa do Palácio. Os policiais militares responsáveis pela guarda e proteção da sede do governo paulista, reagiram e utilizaram bombas

⁶³ “Protesto de alunos contra mudança nas escolas de SP tem dois detidos” Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692105-estudantes-interditam-av-paulista-contra-mudanca-nas-escolas-estaduais.shtml>

⁶⁴ “Alunos fecham parte da Av. Paulista em protesto contra reforma no ensino”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/estudantes-bloqueiam-faixas-da-av-paulista-em-protesto-contra-reforma.html>

de gás lacrimogênio para dispersar os manifestantes. A Folha de S.Paulo noticiou o confronto entre manifestantes e a PM:

A Polícia Militar usou bomba de gás lacrimogêneo para dispersar nesta quinta-feira (15), data em que se comemora o Dia do Professor, um grupo de estudantes que protestava em frente ao Palácio dos Bandeirantes, sede do governo de São Paulo [...] Em frente ao Palácio dos Bandeirantes, por volta das 13h, um grupo de manifestantes com máscaras entrou em confronto com os policiais que faziam a segurança em frente à sede paulista, o que dispersou os manifestantes e diminuiu o protesto [...] O grupo começou a jogar pedras e pedaços de madeira dentro do palácio. Um carro de luxo que passava em frente ao local também foi alvo das pedras. Durante o tumulto, os policiais usaram bombas para dispersar os manifestantes. Um carro da polícia foi apedrejado e ficou com para-brisa trincado. Apesar da confusão, a PM informou no local que nenhuma pessoa foi detida⁶⁵.



Figura 5 - Grupo tentou invadir sede do governo estadual – Foto: Hélivio Romero/Estadão

Mais dois atos centralizados ocorreram na cidade de São Paulo. No dia 20 de outubro foram realizadas duas convocatórias: grupos de oposição à esquerda do governo do PT utilizaram o Facebook para chamar a manifestação, porém, poucos manifestantes se reuniram na Praça Roosevelt. Esse ato se juntou a outro, convocado pela APEOESP para o mesmo dia, que estava reunido na Praça de República, em frente ao colégio Caetano de Campos, sede da Secretaria da Educação. O jornal Folha de S.Paulo noticia, em 20 de outubro, o quinto ato com

⁶⁵ “Alckmin desiste de evento no interior após protesto de alunos e professores”. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1694514-alckmin-desiste-de-evento-no-interior-apos-protesto-de-alunos-e-professores.shtml?mobile>. Acessado em: 08 fev. 2023.

o seguinte título: “Professores de SP fazem novo ato conta a reforma em ciclos de ensino”⁶⁶. Dessa forma, os atos que inicialmente foram protagonizados por coletivos autônomos, perderam a centralidade e cederam espaço para entidades representativas de estudantes: UMES-SP, UPES, UBES e de professores: APEOESP (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

O quinto ato, realizado no dia 23 de outubro, repetiu a dinâmica política do anterior. Foi convocado pela Internet – página do Facebook: Não Fechem Minha Escola⁶⁷ – porém, quem protagonizou a manifestação foi a Umes-SP, agitando suas bandeiras e levando seus cartazes para a rua. O número de manifestantes foi ainda menor que o ato anterior. Concentraram-se no vão do MASP, na Av. Paulista, e saíram em passeata até à sede da Secretaria da Educação. Ao chegar na Praça da República, o presidente da Umes-SP, utilizando o megafone, exigiu a presença do Secretário para dialogar sobre a “reorganização”, no que não foi atendido e o ato se encerrou bastante esvaziado.

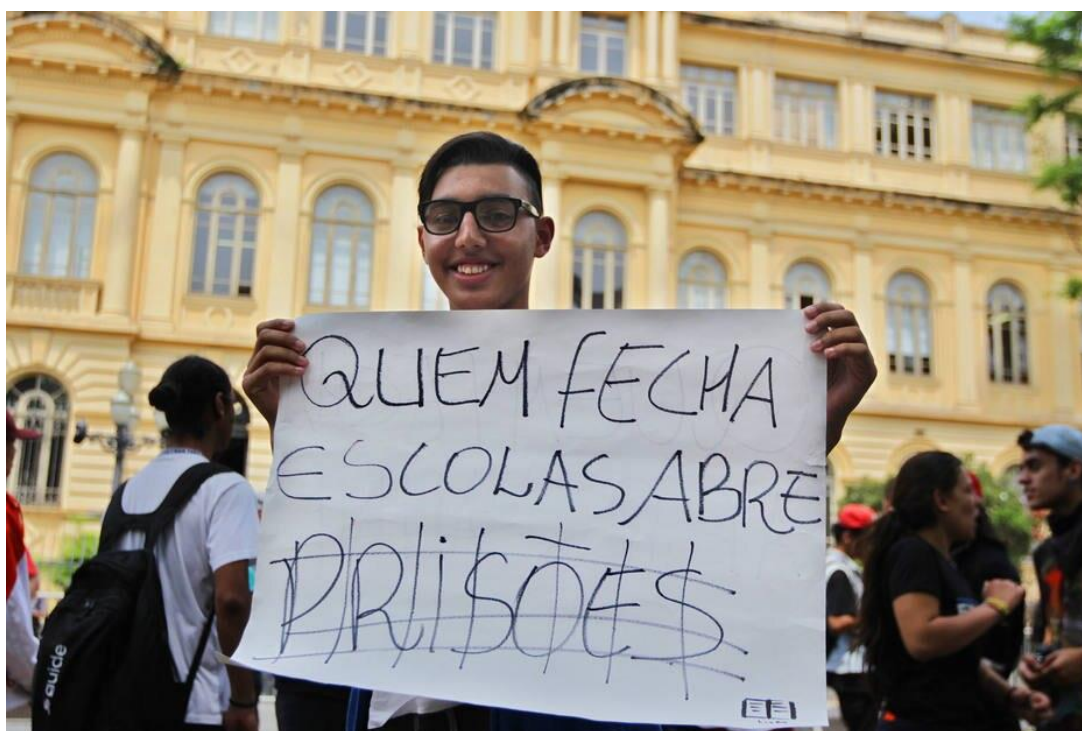


Figura 6 - Estudantes da rede estadual protestam em frente à Secretaria de Educação na Praça da República, no centro, contra o projeto de reorganização das escolas. Foto: Clayton de Souza/Estadão

⁶⁶ “Professores de SP fazem novo ato contra reforma em ciclos de ensino”: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1696215-professores-de-sp-fazem-novo-ato-conta-reforma-em-ciclos-de-ensino.shtml>

⁶⁷ Facebook: Não Fechem Minha Escola. Disponível em: <https://web.facebook.com/naofecheminhaescola>

No dia 28 de outubro, a Secretaria da Educação anunciou a lista das 754 escolas que adotariam o ciclo único a partir de 2016 e, também, divulgou os nomes das 94 escolas fechadas, cujos prédios poderiam ser repassados a outros órgãos da administração estadual ou municipal.

Percebe-se, após essas primeiras manifestações centralizadas, que o movimento secundarista paulista de 2015 recebia a herança autonomista dos primeiros protagonistas das Jornadas de Junho, ocorridas dois anos antes. Enquanto a entidade estudantil Umes-SP tentava assumir o papel de controle verticalizado dos atos, o levante secundarista preferiu a ideia de autonomia ao tomar à frente do movimento. Embora tivessem feito várias tentativas para tomar à frente do movimento secundarista, as entidades estudantis num todo (UBES, UPES, UMES-SP, UNE) não conseguiram efetivamente liderar os estudantes. Porém, estavam em constante disputa política nas escolas em que conseguiam se inserir, na fase das ocupações. Para Catini e Melo (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” (p. 1182).

Por outro lado, o coletivo O Mal Educado esteve presente na maioria dos atos centralizados, distribuiu panfletos e ajudou na divulgação e cobertura dos atos na sua página do Facebook⁶⁸. Teve papel relevante na divulgação de informações, o que se mostrou útil para toda a comunidade escolar e apoiadores do movimento. O coletivo teve outro papel de destaque: estimulou a organização dos estudantes de forma autônoma, denunciando a inoperância das entidades estudantis.

Após o quinto ato, há uma queda na frequência dos atos centralizados, diminuindo também a ocorrência de manifestações na Grande São Paulo, interior e litoral. Ainda assim, ocorriam alguns protestos em diferentes regiões da capital no final de outubro. Na capital, embora os protestos tenham sido marcados por características autonomistas, de experiências horizontais e, em alguns momentos, de maior radicalidade, após vários atos centralizados que buscavam reunir grande número de manifestantes em pontos centrais da capital paulista – Avenida Paulista; Praça da República; Praça Roosevelt –, o movimento percebeu que a estratégia do Governo seria vencer os estudantes pelo cansaço e pela deslegitimação junto à opinião pública (PATTA, 2017, JANUÁRIO et al., 2016, CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Com o passar do tempo, a recusa da Secretaria da Educação em dialogar com os estudantes e discutir o projeto em sua integralidade, esvaziaram os protestos e atos centralizados na capital paulistana. A intransigência do governo e a pouca atenção da mídia às manifestações

⁶⁸ Facebook: O Mal Educado. Disponível em: <https://web.facebook.com/mal.educado.sp>

frustrava os e as estudantes, e as manifestações centralizadas estavam “[...] reduzidas cada vez mais as entidades e grupos políticos (partidários ou estudantis)” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 52). Na percepção dos e das estudantes: “As negociações estavam travadas ou sequer existiam, pois do lado do governo não havia abertura, apenas a repetição de como o projeto seria implementado” (JANUÁRIO et al., 2016, p. 10).

Matéria publicada no jornal OESP, em 29 de outubro, informa que alunos e professores da rede estadual de ensino faziam protesto, convocado pela APEOESP, na Avenida Paulista contra a reorganização das escolas do Estado. A este ato, se juntou outro, convocado pelo Movimento do Trabalhadores Sem-Teto – MTST, também contra o projeto de “reorganização”⁶⁹.



Figura 7 - Alunos e professores da rede estadual de ensino fazem protesto na Avenida Paulista contra a reorganização das escolas do Estado. Foto: Nilton Fukuda/Estadão

Matéria jornalística publicada na Folha, no dia 29 de outubro, revela o clima emotivo e de desânimo eu se abateu nos/nas estudantes⁷⁰:

⁶⁹ “Ato contra fechamento de escolas bloqueia Avenida Paulista”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.ato-contra-fechamento-de-escolas-bloqueia-avenida-paulista,1788303>

⁷⁰ “Clima de velório marca 'fechamento' de escola estadual na zona oeste de SP”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1700155-clima-de-velorio-marca-fechamento-de-escola-estadual-na-zona-oeste-de-sp.shtml>

Na saída da escola, um grupo de alunos se abraça, entre choro e palavras de consolo. "A gente está sendo obrigado a ir para outro lugar e a gente não quer", afirma Rembrandt Soares Santos, 14, estudante do 1º ano do ensino médio, do colégio Miss Browne, em Perdizes, na zona oeste de São Paulo.

A cada aluno que passava pelo portão e encontrava o grupo abraçado na calçada, a emoção ganhava reforço. "Não acredito que a escola vai fechar", disse Andressa Almeida Silva, 17, estudante do 3º ano do ensino médio, enquanto era consolada por amigos [...]

"A escola faz parte da nossa vida. Não tinha como não chorar com o fechamento dela. Todo mundo chorou, menino, menina, professores...", conta a aluna Eduarda Cristina Domingos da Silva, 17, que cursa o 3º ano do ensino médio.

Rembrandt se emociona ao falar da escola. "[A medida] não nos abala apenas estruturalmente, pelo fato de termos que ir para outro colégio, mas emocionalmente porque aqui a gente se apoia, é o nosso grupo, e estão desfazendo isso", diz.

Vinícius Reykariw, 16, estudante do 2º ano, critica o governo. "Fechar 94 escolas não vai ser solução para melhorar a educação. Precisa abrir mais escolas e não fechar. Um governador que fecha escolas e abre presídios, quer dizer, tenho certeza de que a educação nesse país não está certa", afirmou.

Ainda assim, os alunos têm esperança de reverter a situação e evitar que o colégio seja "fechado". "Faremos cartas, vídeos, protestos e um abaixo-assinado para mostrar ao governador a importância da nossa escola", diz Rembrandt [...]

O medo de irem para salas superlotadas perturba pais e alunos. "No nosso caso, só tem uma escola perto e ela tem problema de superlotação", diz Vinícius. "Não quero ir para um lugar onde tem superlotação e onde a gente não se sinta bem na escola", completou Rembrandt.

Pais continuam sem saber onde seus filhos irão estudar no próximo ano. Talita critica a "falta de transparência" com que a medida da reorganização tem sido feita. "Essa falta de clareza é que deixa as pessoas chateadas, se sentindo inferiorizadas pelo governo. Só uma sociedade ativa é capaz de intervir nessa educação carente que é a pública", concluiu.

Em resumo, no primeiro momento, após tomarem conhecimento da proposta, professores(as) e estudantes realizaram passeatas, aulas públicas, paralisações, protestos em diretorias de ensino, entre outras ações ao longo de várias semanas espalhadas por todo o estado. Além da intensa atuação nas redes sociais, os e as estudantes expressaram sua indignação em atos de rua contra o projeto de "reorganização" em aproximadamente 60 municípios de várias regiões do estado de São Paulo. As passeatas ocorreram por seis semanas e os estudantes foram às ruas em quase 200 ocasiões para protestar, realizando, inclusive, atos centralizados com a presença de milhares de manifestantes. No entanto, a Secretaria da Educação se recusava a discutir as medidas anunciadas, atribuindo o descontentamento da comunidade escolar à falta

de entendimento sobre a proposta (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, JANUÁRIO et al., 2016, SORDI; MORAIS, 2016, CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A sensação dos e das estudantes era a de que estavam “patinando”: o governo não abria diálogo e a repressão policial já se fazia sentir. A ausência de eficácia das táticas, adotadas nesse primeiro momento, gerou frustração e fez com que os e as estudantes pensassem em outra alternativa de ação direta: as ocupações!

3.4.2 Segundo ato: as ocupações

“Se fechar, nós ocupa!”

A designação “ocupação” é representativa do processo de contestação dos estudantes em relação às decisões governamentais sobre educação. Trata-se de uma estratégia dos alunos para forçar o governo a dialogar sobre os rumos do ensino público – especificamente sobre o fechamento de escolas –, amparada numa ética social sobre o direito à educação. Assim procedendo, os estudantes promovem uma discussão que mobiliza fortemente a questão de direitos, além de amplificar a divulgação das ações do movimento estudantil na mídia. Dessa forma, consideram legítimo questionar e impor resistência às ações governamentais entendidas como prejudiciais ao acesso à educação pública.

As manifestações dos estudantes impuseram a presença – momentânea – de um novo sujeito político no espaço público paulista, o qual passa a demandar em nome de uma fração dos excluídos – estudantes de escolas públicas. Por outro lado, o posicionamento inflexível do governo paulista, recusando-se a debater o projeto de reorganização com os estudantes, situa-o como sujeito político portador da fala oficial, representante da vontade da maioria da população. O confronto expõe dois sujeitos antagônicos: aquele que desde sempre teve direito de falar sobre a coisa pública, ou melhor, sobre a educação pública, portanto um sujeito de direito; e o que surge do não-lugar, emerge dentre os excluídos, o movimento estudantil que toma a palavra para reivindicar o direito à educação.

O grande problema que se estabeleceu no litígio – que envolveu o governo paulista e os estudantes secundaristas – consiste no fato de que os primeiros não reconhecem os segundos como seus interlocutores não os reconhecem como qualificados para o diálogo. E quando não há o reconhecimento do outro, a cena discursiva de interlocução não se constitui.

Em decorrência dessa ausência de uma cena de legítima interlocução – ausência de diálogo com as autoridades –, os estudantes impuseram uma estratégia política que visou conquistar seu acesso à escola: a ocupação.

Desde o início do movimento, os estudantes buscaram o diálogo com o governo, procurando inserir a comunidade escolar no debate do projeto. Porém, os interlocutores do governo não estavam dispostos a aceitar os e as estudantes na mesa de negociação. Como afirma Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), apesar da intensidade, as manifestações de rua não renderam frutos:

[...] as Diretorias de Ensino, a Secretaria Estadual de Educação e o governo Alckmin não sinalizaram em momento algum, qualquer disposição de diálogo ou abertura para rever seu plano ou ao menos incluir os alunos em um processo de consulta – a “reorganização” era apresentada como irreversível (p. 53).

Diante do desgaste de seis semanas de protestos e manifestações contra a “organização”, e da recusa intransigente do governo em dialogar, as e os estudantes buscaram outra forma de demonstrar suas insatisfações (HAYASHI; FERREIRA JUNIOR; HAYASHI, 2017). Inicia-se, assim, uma segunda etapa da mobilização, que traria ao movimento uma experiência transformadora do cotidiano, inspirando outros estudantes em todo o país. O movimento investia cada vez mais em repertórios radicais e criativos “[...] desestabilizando o roteiro típico dos embates entre movimentos sociais e governos nas últimas décadas” (PATTA, 2017, p. 31).

E como surgiu a ideia de ocupação? Atuante nas manifestações dos e das estudantes, convocando-os para os atos e protestos através das redes sociais e divulgando informações sobre o movimento na linguagem própria dos adolescentes, o coletivo O Mal Educado teve grande influência na consolidação da ideia de ocupar as escolas (JANUÁRIO et al., 2016, CAMPOS; MEDEIROS e RIBEIRO, 2016). O coletivo, partindo da experiência dos estudantes dos países vizinhos⁷¹, fez circular entre os e as estudantes o manual (cartilha) “Como ocupar um colégio?”⁷². A atuação d’O Mal Educado demonstrou o poder das redes sociais – já em 2015

⁷¹ O manual “Como ocupar um colégio?” foi traduzido e adaptado pelo coletivo O Mal Educado a partir de documento elaborado pela seção argentina da “Frente de Estudiantes Libertarios”, sobre sua experiência de luta, inspirada, por sua vez, na luta dos secundaristas chilenos. A pequena cartilha, composta de oito páginas em formato de um A4 dobrado ao meio (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 55).

⁷² Foram os integrantes de O Mal Educado que realizaram a tradução e fizeram circular entre os secundaristas a cartilha: *Como ocupar um colégio?*⁷², utilizada por estudantes chilenos e argentinos. A primeira página do manual – também chamado de cartilha por alguns pesquisadores – traz uma breve apresentação do material, faz referência à Revolta dos Pinguins – movimento secundarista chileno ocorrido em 2006 e 2011 –; faz um convite: “Já pensou se fizéssemos igual em São Paulo?”; e finaliza estrategicamente a primeira página divulgando a página de Facebook e o site do coletivo O Mal Educado (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

– de ampliar as pautas políticas e potencializar as ações dos coletivos juvenis. Embora tenha atuado em vários momentos da história do movimento secundarista de 2015, o coletivo O Mal Educado não teve papel de direção do processo político, mas de um catalizador (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Ainda assim, Groppo (2018c) entende que a dinâmica das ocupações não pode ser explicada somente a partir da estrutura e atuação dos coletivos “[...] ainda que estes tenham sido, em alguns locais, de grande importância para a mobilização inicial dos discentes e para o dia a dia da ocupação” (p. 88).

Cada ocupação foi uma experiência completamente diferente uma da outra (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016). Os aspectos que interferiram na organização de cada ocupação foram, entre outros: a relação com a comunidade do entorno da escola; a experiência dos ocupantes em engajamentos anteriores; os vínculos com apoiadores de diferentes orientações políticas; condição socioeconômica da região onde se localiza a escola, determinada, principalmente pela relação centro-periferia. Como afirma Patta (2017),

Cada ocupação foi um movimento criativo que articulou diferentes redes de apoio e experiências de vida. Ainda que tenham compartilhado um repertório comum, composto um movimento que foi visto como “unificado” e tenham contado com o apoio de diversos movimentos, coletivos e ativistas, o caráter de autonomia desde baixo, de cada ocupação, foi uma marca do movimento (p. 32).

Groppo (2018c), após consultar diversas referências, enumera as principais características dessa onda de ocupações⁷³ realizadas pelos e pelas secundaristas: a) caráter inesperado, considerando-se que os principais protagonistas eram estudantes, adolescentes, na maioria sem participação política anterior; b) grau de autonomia dos estudantes⁷⁴, mesmo que eventualmente, e em ações específicas, tenham tido apoio de coletivos juvenis, entidades

⁷³ Groppo refere-se ao movimento das ocupações secundaristas considerando as chamadas duas “ondas” ou ciclos, que tiveram em comum “[...] uma poderosa forma de organização e luta, largamente autogestionária, radicalmente democrática e participativa” (GROPPO, 2018c, p. 85-6).

⁷⁴ Movimentos autônomos são movimentos autogeridos, ou seja, os próprios membros realizam o trabalho necessário para o surgimento e consolidação de uma campanha ou movimento [...] Os movimentos autônomos criticam e se diferenciam dos movimentos tradicionais, especialmente, em um aspecto, qual seja, a distribuição de poder entre os membros do movimento. Entre partidos, sindicatos e movimentos tradicionais, a distribuição de poder é análoga a uma estrutura piramidal, isto é, o poder é concentrado no topo. A horizontalidade propõe que o poder seja distribuído igualmente entre os membros de um movimento. Não se trata de ausência do poder político e sim da concentração do poder em indivíduos e grupos. As críticas ao poder instituído não são feitas em nome da negação pura e simples do poder, pelo contrário, por meio delas, se afirma o poder instituinte. Esses diferentes arranjos na distribuição de poder se expressam, por exemplo, nas manifestações e atos de rua. Nas atividades dos movimentos tradicionais, há carros de som nas quais as lideranças se posicionam acima do público e se utilizam de um aparato técnico para potencializar sua voz. Por isso, como se sabe, as manifestações convocadas por movimentos autônomos, os carros de som, foram abolidos (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 25).

estudantis, sindicatos e organizações da sociedade civil, as ocupações das escolas estavam sob o controle dos e das estudantes; c) autogestão⁷⁵ nos processos decisórios efetivados em assembleias⁷⁶ com a participação de todos e todas⁷⁷ que estavam na ocupação; d) protagonismo das secundaristas, revelando uma intensa problematização das relações entre os gêneros. Nas ocupações foram combatidos o machismo e a homofobia no cotidiano do movimento, procurando tematizar as questões de gênero.

Uma vez dentro da escola, vivendo a inusitada experiência da ocupação do local onde estuda, os e as estudantes começam a compartilhar suas experiências do cotidiano nas redes sociais: Para Januário et al. (2016), cada ocupação representou um microuniverso particular, sendo possível afirmar que cada ocupação era completamente diferente da outra, embora ocorressem experiências semelhantes: “É impossível dar conta de toda riqueza e complexidade vividas nas ocupações durante esse período” (p. 17).

Dentre as ações desenvolvidas no interior das ocupações que mais tiveram destaque na grande mídia estão: as palestras, as aulas públicas, as oficinas, as atividades culturais, shows, saraus. Durante as ocupações foram implantadas outras formas de organizar as salas de aula e, subvertendo o currículo escolar, os e as *ocupas* propuseram os temas das aulas baseados nos próprios interesses:

Um exemplo da riqueza de atividades promovidas dentro das ocupações e do apoio da sociedade aos estudantes mobilizados foi o programa “Doe uma aula”. Em um formulário on-line, interessados podiam oferecer aulas e oficinas para as diversas ocupações. Poucas horas depois de lançado, o formulário já contava com 700 propostas, número esse que chegou a impressionantes 2500 (JANUÁRIO et al., 2016, p. 17-18).

Groppo (2018c) afirma que as ocupações foram largamente autoformativas:

⁷⁵ A autogestão foi uma das características marcantes das escolas ocupadas e perpassou as seguintes atividades: cozinha, segurança, limpeza. Não se tratava apenas de trabalho, pois, a realização das atividades significava a apropriação do espaço físico da escola e dedicação à beleza do lugar em que se passa tempo considerável do cotidiano, como demonstraram os mutirões de retirada de entulhos, de pintura da escola e manutenção de jardins (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 25).

⁷⁶ Para Januário et al. (2016), uma das contribuições mais marcantes do manual “Como ocupar um colégio?” é a sugestão para organizar assembleias, “[...] algo que vai se tornar chave na organização do interior das ocupações. Os estudantes aderiram à ideia, pondo em discussão coletiva desde a organização mais “prática” do dia a dia, tais como as equipes de limpeza e “segurança”, até decisões a respeito dos rumos da ocupação e da articulação externa com outras escolas” (p. 12).

⁷⁷ Quanto a isso, Piolli, Pereira e Mesko (2016) lembram outra característica marcante nas ocupações: “O princípio da horizontalidade, segundo o qual deve se evitar que indivíduos e grupos possam criar relações verticalizadas de poder, pelas quais líderes possam dirigir o movimento implica, também, em uma crítica da representatividade. A assimetria de poder dos polos base e liderança é análoga à assimetria de poder entre representado e representantes” (p. 25).

Dizia-se, em especial dos secundaristas em escolas públicas, que eram politicamente apáticos e distantes em relação à instituição escolar. Entretanto, via participação em atividades de discussão sobre as políticas educacionais, em manifestações públicas organizadas por sindicatos dos professores, em debates nas redes sociais da Internet, ou diante da experiência concreta da precarização das instituições educacionais, os estudantes se autopolitizaram. Mas também se co-politizaram e realizaram uma co-formação, ao lado de estudantes já politizados, dialogando com professores, debatendo com militantes mais experientes (p. 113).

O movimento secundarista utilizou várias táticas para tentar reverter as medidas da “reorganização”, entretanto, as ocupações de escolas tornaram-se o símbolo do movimento. As ocupações afrontaram o governo Alckmin por quase um mês, contrapondo-se à “crescente afirmação da lógica mercantil e empresarial na gestão da rede pública de ensino” (CATTINI; MELO, 2016, p. 1179).

Nesse período, as e os estudantes demonstraram que: desejavam participar diretamente da organização e das decisões nas escolas onde estudavam, sem intermediários ou representantes; que tinham propostas para o ambiente escolar que iam da pintura e manutenção do prédio, definição da merenda passando pelo uso da biblioteca e equipamentos de informática e definição dos temas em sala de aula; também demonstraram que é possível abrir a escola para a comunidade, envolvendo-a no cotidiano do ambiente escolar. Nesse sentido, Ortellado considera que as ocupações possibilitaram a emergência de uma nova geração de ativistas, muito jovens, “[...] criando um novo contingente para os movimentos sociais para os próximos anos. (FACHIN, 2016). Concordando com a visão otimista dos resultados do movimento, Sordi e Moraes (2016) entendem que a ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas paulistas, em 2015, possibilitou a abertura de um novo campo de possibilidades na experiência política brasileira, protagonizada pelos jovens e adolescentes:

A partir da reivindicação de pautas sobre a política institucional da educação formal, entre a construção de espaços de autonomia e liberdade nas escolas com as ocupações, o movimento dos estudantes permitiu notarmos a emergência de diferentes formas de relações políticas do cotidiano envolvendo a participação política e a construção de novas práticas sociais (SORDI; MORAIS, 2016, p. 25).

Assim, no dia 9 de novembro de 2015, em resposta à negativa do governo em dialogar com a comunidade escolar, ocorreu a ocupação da Escola Estadual de Diadema, na região metropolitana de São Paulo. Desconhecida ou mesmo impensável para os e as estudantes, surge

uma nova forma de ação coletiva, uma estratégia utilizada quando o diálogo se torna impossível. De acordo com Martins et al. (2016), foi uma reação “surpreendente” dos e das estudantes: “E não apenas pela forma inusitada como surgiu, quando poucos esperavam por isso, mas também pela consistência e maturidade política da organização juvenil [...]” (p. 227). Para Groppo (2018c), não há como negar a novidade e o impacto político e social das ocupações. Um evento inesperado, uma ação transgressora com muita força e poder, como lembram Corti, Corrochano e Silva (2016):

Os estudantes se apoderaram da escola no sentido amplo, tanto do espaço físico quanto no campo simbólico e político. Uma vez trancados os portões, apenas as pessoas por eles autorizadas poderiam ter acesso à escola. (p. 1161).



Figura 8 - Entrada lotada da E.E. Diadema. Foto: Reprodução do site Aprendiz

Poucas horas após a iniciativa dos e das alunas da E. E. Diadema, no dia 10 de novembro, a Escola Estadual Fernão Dias Paes também é ocupada. Localizada em Pinheiros, bairro nobre da capital paulista, a ocupação da Fernão Dias ganha destaque nas redes sociais e na grande mídia. Com a grande repercussão, e temendo que estudantes de outras escolas utilizassem a mesma estratégia, o governo parte para a tentativa de desocupar a Fernão Dias, cercando-a com policiais. O resultado foi mais repercussão e o início da chamada “primeira onda” de ocupações secundaristas no Brasil.

Matéria jornalística publicada no jornal Folha de S.Paulo, no dia 10 de outubro, revela a desastrosa e truculenta ação da Polícia Militar no primeiro dia da ocupação da E. E. Fernão Dias⁷⁸:

Cem adolescentes chegaram cedo à escola, quase às 7h. Faltava pouco para a aula, mas eles não estavam ali para estudar. Não nesta terça (10). Entraram e trancaram os portões com correntes e cadeados. A partir de então, o colégio estava ocupado [...]

Primeiro chegou a Polícia Militar, em oito carros. A escola foi cercada. Ninguém conseguia entrar. Outros alunos, pais, professores e membros de sindicatos ficaram de fora.

A diretora, que fez boletim de ocorrência por dano ao patrimônio, já havia sido retirada pelos jovens logo cedo, segundo Rosângela Valim, dirigente de ensino da região.

"Somos a favor de todas as manifestações e as consideramos legítimas. [Mas] Esse grupo não quer diálogo e está prejudicando os alunos", disse.

Às 16h, a PM tentou levar duas garotas à delegacia para que elas participassem do registro do boletim de ocorrência. Estudantes e pais pediram que elas fossem liberadas – o que acabou ocorrendo –, e houve tumulto. A polícia usou cassetetes.

Para cansar os alunos, a água do colégio então foi cortada. Mesmo assim, em assembleia, eles decidiram passar a noite lá. Minutos depois, a água voltou.

Por volta das 20h, cerca de cem estudantes continuavam dentro do colégio. Mãe de um deles, Rosália Jesus dos Santos tentou entregar comida ao filho. Levou um saco com pão, requeijão, iogurte, escova de dente e pasta, mas os policiais impediram que ela jogasse os mantimentos para o outro lado do portão.

Rosália disse que não sabia do protesto até o filho, de 17 anos, ligar avisando. "Na cabeça deles, o protesto resolve, mas eu não sei se resolve, não...", lamentou.

Sem detalhar, a polícia informou que havia cinco adultos junto com os adolescentes na escola, inclusive gente que não trabalha ali.

Do lado de fora, pessoas ligadas a movimentos sociais, como o MPL (Movimento Passe Livre) e MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) chegaram por volta de 20h para uma vigília. Barracas e colchões foram colocados na rua.

⁷⁸ "Estudantes invadem e trancam escola em ato contra fechamentos em SP". Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1704401-estudantes-ocupam-e-trancam-escola-em-ato-contra-fechamentos-em-sp.shtml>



Figura 9 - Toda a Escola Estadual Fernão Dias Paes permanece cercada por policiais, que vigiam as grades para impedir que os alunos recebam alimentos e água de fora. Foto: Hélivio Romero/Estadão

Matéria jornalística publicada no jornal O Estado de S. Paulo (OESP), no dia 11 de outubro, demonstra a estratégia adotada pela PM para forçar a desocupação: “Toda a Escola Estadual Fernão Dias Paes permanece cercada por policiais, que vigiam as grades para impedir que os alunos recebam alimentos e água de fora”⁷⁹. A matéria descreve o “confronto” entre estudantes adolescentes e policiais militares, e o resultado desse primeiro embate:

A Polícia Militar jogou, na manhã desta quarta-feira, 11, spray de pimenta em duas adolescentes que protestavam na Escola Estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros, na zona oeste da capital paulista, e prendeu um professor.

[...] O professor de Geografia José Roberto Guido, diretor da Apeoesp, o principal sindicato da rede, foi detido após confusão com a PM. Ele é acusado de desacato. Alguns alunos negociavam com policiais a saída da escola e Guido teria dito aos policiais para que não pegassem os dados dos alunos, como nome e RG. Neste momento, um policial deteve o professor e o agrediu com cassetete. Os manifestantes correram para acudir o professor e gritavam “sem violência” para os policiais. O professor foi levado para o 14º DP.

⁷⁹ “Alunos e PMs entram em confronto na frente de escola ocupada; professor é preso”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/alunos-e-policiais-entram-em-confronto-na-frente-de-escola-ocupada,10000001702>

De acordo com o delegado titular Roberto Kraesovic, essa é a primeira ocorrência registrada relacionada à ocupação.

[...] Na terça-feira, 10, já havia tido confusão, quando a PM tentou deter duas adolescentes que deixaram a escola. Policiais bateram em jornalistas e manifestantes com cassetetes.



Figura 10 - Estudante ficou caída e foi socorrida por colega. Foto: Luiz Cláudio Barbosa/Código19

O governo estadual procurou agir rápido no enfrentamento das ocupações de escolas, tentando resolver a questão utilizando a via judicial e o aparato policial. Num primeiro momento, equivocadamente, o governo acreditou que a APEOESP era a principal responsável pela organização e condução dos estudantes. Esta leitura equivocada levou um juiz do Tribunal de Justiça de São Paulo, em primeira instância, a conceder o pedido de reintegração de posse na noite da quinta-feira, dia 12 de novembro. Foi estabelecido um prazo de 24 horas para que o prédio fosse desocupado. Tanto o juiz quanto o governo acreditavam que os e as estudantes estavam sendo aliciados pelo sindicato dos professores (APEOESP), ignorando o protagonismo dos e das adolescentes nas ocupações de escolas (JANUÁRIO et al., 2016).

Matéria publicada na Folha, no dia 12 de novembro, traz a decisão judicial⁸⁰ a favor da reintegração de posse solicitada pelo governo⁸¹:

⁸⁰ <http://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=1H0008J760000&processo.foro=53&conversationId=&dadosConsulta.localPesquisa.cdLocal=53&cbPesquisa=NMPARTE&dadosConsulta.tipoNuProcesso=UNIFICADO&dadosConsulta.valorConsulta=apeoesp&paginaConsulta=> Liminar disponível em:

⁸¹ “Justiça dá 24 horas para alunos saírem de escola da zona oeste de SP”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1705346-justica-da-24-horas-para-alunos-sairem-de-escola-da-zona-oeste-de-sp.shtml>

O Tribunal de Justiça de São Paulo determinou a reintegração de posse da escola estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros, na zona oeste de São Paulo [...]

O juiz Luís Felipe Ferrari Bedendi, da 5ª Vara de Fazenda Pública, deu prazo de 24 horas para que os alunos desocupem o prédio espontaneamente a partir do momento em que forem intimados pelo oficial de Justiça. Após esse prazo, as pessoas serão "retiradas coercitivamente". A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) disse que vai recorrer da decisão, publicada na noite desta quarta-feira (11).

Bedendi determinou ainda que a desocupação seja acompanhada por representantes da Secretaria do Estado de Educação, da Procuradoria-Geral do Estado e do Conselho Tutelar [...]

Às 17h desta quinta (12), uma mãe foi impedida de entregar roupas e produtos de higiene para a filha, que participa da ocupação da escola Fernão Dias Paes. "Você tem filho?", perguntou, em desespero, Maria Aparecida à PM que negara passar os objetos a sua filha de 17 anos.

Na mesma matéria jornalística é noticiada a ocupação da terceira escola: E. E. Salvador Allende Gossens Presidente:

Um grupo de alunos ocupa a escola estadual Salvador Allende Gossens Presidente, na zona leste de São Paulo, desde a madrugada desta quinta-feira (12). A instituição será uma das 94 escolas fechada a partir de 2016 com a implantação do novo sistema de ciclos proposto pela gestão Geraldo Alckmin (PSDB).

A Polícia Militar informou que os alunos ocuparam a escola por volta das 5h30 e estão dentro da unidade. Do lado de fora, os estudantes colocaram faixas e cartazes contra a proposta de reorganização dos ciclos da rede paulista de ensino. A PM informa que o ato é pacífico.



Figura 11 – Contra reorganização, alunos ocupam terceira escola em SP. Foto: Isabela Palhares/Estadão

No mesmo dia em que a Justiça autoriza a reintegração de posse contra a ocupação dos e das estudantes na E. E. Fernão Dias, mais duas escolas são ocupadas. Na zona norte da capital, a E. E. Castro Alves e, em Osasco na Grande São Paulo, a E. E. Heloísa Assumpção⁸².

Matéria jornalística publicada no jornal O Estado de S. Paulo, em 12 de novembro, informa que, no momento em que o oficial de justiça compareceu na E. E. Fernão Dias para comunicar os estudantes da reintegração de posse, a PM novamente agiu com truculência:

[...] Apesar do cordão de isolamento da PM no entorno da Fernão Dias e da proibição da entrada de qualquer pessoa, na tarde desta quinta-feira três alunos que já haviam saído foram vistos novamente dentro do prédio. Ao longo do dia, os policiais tentaram endurecer a vigilância e até mesmo impediram uma mãe de entregar uma sacola de roupas para a filha, há três dias na escola.

No fim da tarde, quando chegou o oficial, houve confusão e a PM agrediu manifestantes com cassetetes e spray de pimenta. O tumulto começou após um homem, que passava pela rua, ser abordado pelos policiais, o que revoltou os manifestantes. A Força Tática foi acionada e o homem liberado, após revista.

A capitã da PM Cibele Marssolo afirmou que a suspeita é de que ele levasse gasolina, o que não se confirmou. Ela defendeu a postura dos policiais. A ação, de acordo com ela, evitou danos maiores a todos⁸³

⁸² “Sobe para cinco o número de escolas estaduais invadidas na Grande SP”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1705449-sobe-para-cinco-o-numero-de-escolas-estaduais-ocupadas-na-grande-sao-paulo.shtml>

⁸³ “SP já tem 5 escolas ocupadas por alunos”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sp-ja-tem-5-escolas-ocupadas-por-alunos,10000001878>



Figura 12 - PM agrediu manifestantes com cassetete e spray de pimenta em Pinheiros. Foto: Tiago Queiroz/Estadão

Matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 13 de novembro, informa que a reintegração estava prevista para ocorrer até a tarde do sábado (14/11), e que no despacho o juiz: “determinou, também que, caso eles resolvessem permanecer na escola, a Polícia Militar poderia retirá-los, mas sem uso da violência”⁸⁴.

Após a divulgação da liminar concedendo a reintegração de posse, o Ministério Público de São Paulo entra com um pedido de reconsideração da reintegração. No mesmo dia, o Juiz Corregedor da Central de Mandados - Alberto Alonso Muñoz - chama uma audiência de conciliação, que ocorreu no dia 13 de novembro, porém, a tentativa de conciliação fracassa. Antes que a desocupação fosse efetivada, na noite de 13 de novembro, o juiz Luís Felipe Ferrari Bedendi alterou sua compreensão do caso, de maneira surpreendente, suspendeu a reintegração de posse das escolas ocupadas pelos e pelas estudantes. Um dos argumentos utilizados pelo juiz para a suspensão da liminar foi o fato de que a maioria dos e das ocupantes era de adolescentes ou crianças (JANUÁRIO et al., 2016). O texto da decisão judicial ainda complementa a preocupação com a integridade dos estudantes:

⁸⁴ “Justiça revoga reintegração de posse de escola invadida; alunos comemoram”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1706312-justica-revoga-reintegracao-de-posse-de-escola-invadida-alunos-comemoram.shtml>

[...] Há, portanto, de se dispensar o melhor tratamento à criança e ao adolescente, com vistas à boa formação de sua personalidade e manutenção da integridade física e psicológica.

Caso imprescindível, a utilização de força policial, por mais preparada e capacitada seja a Corporação Estadual, existe a probabilidade de ocorrer algum prejuízo aos menores, já que o calor da situação, aliado à pressão popular no entorno da escola são elementos suficientes a algum acontecimento trágico ⁸⁵.

Matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo, em 13 de novembro, informa da revogação da reintegração de posse: “Para a promotoria, invasões reforçam que reorganização da gestão Alckmin ‘não se realizou com efetiva participação das comunidades’” ⁸⁶. Os e as estudantes que ocupavam a E. E. Fernão Dias comemoraram:



Figura 13 - Festa em Pinheiros. Inicialmente, juiz autorizou remoção de alunos, sem uso de violência. Foto: Alex Silva/Estadão

Por outro lado, inicia-se uma “briga na justiça”, com decisões liminares, suspensões de liminares e recursos de ambos os lados: Secretaria da Educação e entidades favoráveis ao

⁸⁵ Íntegra da decisão judicial publicada no portal de notícias GGN – O Jornal de todos os Brasis sob o título: “Uma decisão para ler cada linha”. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/noticia/uma-decisao-para-ler-cada-linha/>

⁸⁶ “Justiça suspende reintegração de posse em escolas de SP”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,justica-suspende-reintegracao-de-posse-em-escolas-de-sp,10000001972>

movimento dos e das estudantes. Matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 17 de novembro, traz um “capítulo” dessa disputa:

[...] A Procuradoria do Estado de São Paulo entrou com recurso contra a suspensão das reintegrações de posse das escolas estaduais Fernão Dias Paes e Presidente Salvador Allende Gossens. A decisão de suspender as reintegrações de posse tomadas na última sexta (13) pelo juiz Luís Felipe Ferrari Bedendi, "não deverá prevalecer, sob pena de um total colapso no sistema educacional", escreveu a Procuradoria.

Em sua decisão, Bedendi observara que a questão não era apenas de posse, e que merecia "melhor atenção do Executivo".

Já a Procuradoria diz que "a Secretaria de Estado da Educação é pujante, incomparável com qualquer outra estrutura educacional existente no Brasil e não pode parar, ou se curvar, ante as invasões pouco democráticas que impedem que centenas de jovens tenham acesso à Educação".

O Tribunal de Justiça de São Paulo pediu nova audiência de conciliação para quinta (19), às 14h, entre o governo paulista e o sindicato dos professores, aberto para representantes das ocupações, dos conselhos tutelares, da OAB, da Secretaria de Educação e para interessados em geral.

Se não houver conciliação, o processo será analisado na próxima reunião da 7ª Câmara de Direito Público, na segunda-feira (23), no Palácio da Justiça.

Nesta quinta (17), houve audiência de conciliação entre representantes da Secretaria Estadual de Educação e alunos de Diadema. Eles terão de deixar o prédio até às 14h desta quarta (18) ⁸⁷.

Após a suspensão da reintegração de posse, considerada uma vitória pelos/pelas estudantes, o movimento de ocupação tem um crescimento vertiginoso na capital e, principalmente, nas cidades do interior do Estado. O crescimento do número de ocupações despertou cada vez mais o interesse da grande mídia. No final da primeira semana, o movimento já contabilizava 20 escolas ocupadas e, ao final da segunda semana, 89 ocupações (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, JANUÁRIO et al., 2016).

Matéria publicada pelo jornal O Estado de S. Paulo, em 18 de novembro, informa que: “apesar de anunciar que pediria reintegração de unidades ocupadas, governo não agiu nos colégios em que a Justiça ordenou a retomada” e, na mesma matéria percebe-se que a justiça ainda tratava por “invasão” o ato de ocupar a escola:

[...] O Ministério Público entrou com uma ação para barrar a reintegração da Escola Heloísa Assumpção, em Osasco. No entanto, o pedido foi negado pelo

⁸⁷ “Temos de pedir a reintegração de escolas invadidas, diz secretário de Alckmin”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707710-temos-de-pedir-a-reintegracao-de-escolas-invadidas-diz-secretario-de-alkmin.shtml>

juiz Olavo Sá da Silva, que em sua decisão disse que, “o que importa é que a escola continue funcionando, e nada justifica a invasão perpetrada” [...] ⁸⁸.

Decisões judiciais a favor da reintegração de posse de algumas escolas em Sorocaba, Santo André e até mesmo da E. E. Diadema, a primeira escola ocupada, não foram efetivadas pela Polícia Militar, como noticiado em matérias publicadas no jornal Folha de S.Paulo e O Estado de S. Paulo, em 17 e 18 de outubro, respectivamente:

SOROCABA - A Justiça determinou a desocupação imediata da Escola Estadual Dr. Mario Avesani, tomada desde a segunda-feira, 18, por um grupo de alunos, em Santa Cruz das Palmeiras, no interior de São Paulo. Um oficial de Justiça intimou os representantes dos alunos para que deixem o prédio até às 21 horas desta quarta-feira, 18. Em caso de descumprimento, a Justiça autorizou o uso de força policial para a retirada dos alunos [...] ⁸⁹.

A Justiça suspendeu a reintegração de posse da escola estadual Diadema, na Grande São Paulo, que deveria acontecer nesta quarta-feira, 18, após às 14h. A unidade foi a primeira a ser ocupada pelos estudantes na onda de protestos em todo o Estado contra a reorganização escolar promovida pelo governo Geraldo Alckmin (PSDB) [...] ⁹⁰.

Conforme matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo⁹¹, em 19 de novembro, o governo Alckmin, sempre recusando a revogação do projeto de “reorganização”, propôs a realização de debates entre os e as estudantes e diretorias de ensino para posterior apresentação de propostas para a Secretaria. Porém, a negociação estava condicionada à desocupação das escolas em 48 horas. Os e as estudantes recusaram.

Com o passar do tempo, os e as estudantes tornam-se cada vez mais conscientes das medidas que seriam implantadas com o projeto de “reorganização”. Ao procurarem as escolas alvos do projeto para fazer a matrícula para o próximo ano letivo, descobriram que não existiam mais vagas disponíveis. O impacto da realidade provocou grande agitação entre os e as estudantes e, como consequência, o movimento de ocupações cresceu em todo o estado.

⁸⁸ “Alckmin diz que não usará PM em escolas invadidas”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.alckmin-diz-que-nao-usara-pm-em-escolas-invadidas,10000002380>

⁸⁹ “Justiça determina desocupação de escola no interior de SP”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.justica-determina-desocupacao-de-escola-no-interior-de-sp,10000002331>

⁹⁰ “Justiça suspende reintegração de escola em Diadema”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.justica-suspende-reintegracao-em-escola-de-diadema,10000002332>

⁹¹ “Alckmin condiciona diálogo à desocupação de escolas em SP”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.alckmin-condiciona-dialogo-a-desocupacao-de-escolas-em-sp,10000002461>

A disputa entre os e as estudantes e a Secretaria da Educação teve mais um capítulo: a prova do SARESP⁹². Visando pressionar o governo a abrir diálogo, o Comando das Escolas Ocupadas⁹³ decidiu boicotar a prova do SARESP, marcada para 24 e 25 de novembro. Conseqüentemente, os e as estudantes promoveram um grande boicote à prova nas escolas ocupadas e, ainda, incentivando a ocupação de novas unidades escolares. De acordo com Januário et al. (2016), baseados em “Boletins de Atualização” mantidos pela APEOESP, “[...] graças ao boicote ao SARESP, as escolas ocupadas saltam de 116 para 176; o ápice se deu na primeira semana de dezembro (dia 2/12), quando foram registradas 213 ocupações” (p. 16-17). Entretanto, o movimento perdeu o apoio de parte dos professores que, temendo prejudicar o bônus anual – concedido aos docentes de escolas que atingem a meta estabelecida –, pediram para não haver ocupação no dia em que a prova do SARESP fosse aplicada (MARTINS et al., 2016).

Matérias publicadas nos jornais Folha de S.Paulo e O Estado de S. Paulo, em 24 de novembro, confirmam a nova estratégia dos alunos e o recuo do governo:

Mesmo nas escolas que não estão ocupadas, alunos têm estimulado o boicote ao SARESP como outra via de protesto contra a reforma da rede estadual. Em manual compartilhado nas redes sociais, os alunos incentivam e dão dicas sobre ocupações, piquetes e até o descarte das provas para impedir a realização da avaliação anual, prevista para esta terça-feira, 24, e quarta, 25.⁹⁴

A Secretaria Estadual de Educação informou nesta segunda que a principal avaliação da qualidade do ensino na rede do Estado não será aplicada nas escolas invadidas.⁹⁵

No mesmo dia 24 de novembro, o jornal O Estado de São Paulo publica uma matéria informando que a PM impediu que uma nova ocupação ocorresse:

⁹² O SARESP é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: uma avaliação aplicada pela Secretaria Estadual de Educação com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. O SARESP é utilizado para orientar a política pública educacional, incluindo bônus de desempenho distribuídos aos docentes da rede estadual.

⁹³ O Comando foi criado pelas primeiras escolas ocupadas como forma de bloquear a representatividade de entidades estudantis – como a UBES, a UPES e a UMES-SP – junto ao governo estadual. Também foi uma das tentativas de articular externamente as ocupações para discutir os rumos da luta e do movimento (JANUÁRIO et al., 2016, p. 18).

⁹⁴ “Alunos se mobilizam e criam até manual online contra o SARESP”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/alunos-se-mobilizam-e-criam-ate-manual-online-contra-o-saresp.10000002757>

⁹⁵ “Diretor impede saída de alunos de escola em ato contra prova do governo”. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1710365-diretor-impede-saida-de-alunos-de-etec-em-ato-contra-saresp-na-zona-sul-de-sp.shtml?mobile>

Oito adolescentes foram apreendidos nesta terça-feira, 24, enquanto ocupavam a Escola Estadual Antônio Firmino de Proença, na Mooca, zona leste de São Paulo. Com 151 escolas invadidas em todo o Estado contra a reorganização da rede, é a primeira vez que estudantes são apreendidos. Depois de serem levados à delegacia, eles foram liberados.⁹⁶



Figura 14 - Estudante é levada por dois policiais militares à delegacia. Foto: Giovana Morais

As ameaças de repressão eram constantes, seja das forças policiais, seja por parte de pais/mães ou grupos contrários ao movimento. No entanto, o apoio dos movimentos sociais, da comunidade e de pais/mães dos e das ocupas foi fundamental para a legitimidade e segurança das ocupações. Em quase todas as escolas ocupadas, apoiadores montavam acampamento nos portões das escolas para fazer vigília e promover a segurança.

Embora tivesse apoio de entidades estudantis, sindicato dos professores e entidades da sociedade civil, o movimento das ocupações dividiu a opinião pública. Pais e mães de estudantes contrários às ocupações se organizaram para evitar que novas escolas fossem ocupadas e agiram para tentar desocupar as escolas. Isso foi demonstrado por matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 25 de novembro:

⁹⁶ “PM detém 8 alunos após ocupação de escola na zona leste”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pm-apreende-7-alunos-e-detem-1-em-ocupacao-de-escola-na-zona-leste,1000002800>”

Em resposta às ocupações de escolas estaduais paulistas, pais e estudantes têm se organizado para liberar colégios bloqueados ou evitar que novos sejam tomados [...]

As ocupações despertaram reação de quem quer que as aulas sejam retomadas. Foi o caso da comerciante Rosemeire de Souza Ferreira, 38. Junto com colegas, ela tem feito vigília em duas escolas de Osasco (Grande SP) para evitar que haja ocupação.

Uma das unidades, a Leonardo Villas Boas, chegou a ser ocupada. "No fim da semana passada, não ficou ninguém lá. Pulamos o muro e arrebentamos o cadeado. Minha filha precisa de aula."⁹⁷



Figura 15 - Rosemeire Ferreira, Flavia Meireles, Flavia Oliveira e Célia Lustosa evitam ocupação de escola. Foto: Zanone Fraissat/Folhapress

Integrantes de um movimento contrário às ocupações, chamado Movimento Ação Popular, passaram a visitar os colégios ocupados defendendo a medida do governo Alckmin. Para divulgar suas ações, esse movimento criou a página no Facebook: “Devolve Minha Escola”, administrada/alimentada por estudantes ligados à Juventude do PSDB, e com intuito de desmobilizar o movimento secundarista e as ocupações de escolas (GIGLIO, 2021). Matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo, em 26 de novembro, informa sobre as ações do grupo de que se dizia “apartidário”:

⁹⁷ “Famílias se articulam para reverter ocupação de escolas em SP”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1711231-familias-se-articulam-para-reverter-ocupacao-de-escolas-em-sp.shtml#:~:text=A%20a%C3%A7%C3%A3o%20prev%C3%AA%20o%20fechamento,que%20as%20aulas%20sejam%20retomadas>

SÃO PAULO - Favoráveis à reorganização das escolas estaduais paulistas, um grupo de estudantes tem feito o caminho contrário aos protestos e promovido a desocupação das unidades. Desde setembro, quando a medida que prevê a separação dos colégios por ciclos (ensino fundamental anos iniciais, finais e ensino médio), o Movimento Ação Popular tem visitado unidades ocupadas por alunos ou "ameaçadas de invasão" para explicar a reorganização. De lá pra cá, eles garantem ter visitado 150 escolas, desocupado três e evitado a invasão de outros cinco.

O grupo, composto em sua maior parte por jovens filiados ao PSDB e ligados à juventude tucana, foi criado este ano com o objetivo de "promover o protagonismo estudantil e lutar pela educação pública de qualidade". É o que explica um dos coordenadores do movimento e estudante de História Roney Glauber Araújo de Vasconcelos, de 28 anos.⁹⁸

Matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 26 de novembro anuncia o corte do bônus – consequência da pontuação na prova do SARESP – a docentes de escolas ocupadas:

A APEOESP (sindicato dos professores) deve acionar a Justiça nos próximos dias contra a decisão do governo Geraldo Alckmin (PSDB) de cortar o bônus de todos os professores de escolas ocupadas que não conseguiram aplicar o Saresp neste ano [...]

"É um absurdo tentar resolver um conflito criando outro. Com essa decisão, o secretário vai criar mais problema com professores e com a comunidade escolar", disse a presidente da APEOESP, Maria Izabel Noronha.⁹⁹

De acordo com matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo, em 25 de novembro: "174 unidades tomadas por alunos contrários à reorganização deixaram de fazer o SARESP; docentes ficarão sem benefício"¹⁰⁰ As consequências dessa medida contribuíram para fomentar o conflito entre professores e alunos, que se tornou em perseguição destes no período pós-ocupação.

Mesmo com todo desgaste entre os docentes referente ao boicote dos e das estudantes à prova do SARESP, no dia 27 de novembro a APEOESP chamou uma manifestação contra o projeto de "reorganização" na avenida Paulista. Conforme matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo, o grupo saiu do vão livre do Museu de Arte de São Paulo (Masp), na Avenida Paulista, e foi em direção à Praça da República, onde fica a sede da Secretaria da Educação:

⁹⁸ "Grupo promove ação 'antiocupação' nas escolas". Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,grupo-de-estudantes-promove-acao-antiocupacao-nas-escolas,1802676>

⁹⁹ "Sindicato deve ir à Justiça contra corte de bônus a docente de escola ocupada". Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1711363-sindicato-deve-ir-a-justica-contr-a-corte-de-bonus-a-docente-de-escola-ocupada.shtml>

¹⁰⁰ "Alckmin corta bônus de escolas invadidas". Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alckmin-corta-bonus-de-escolas-invadidas,10000002989>

[...] Para a professora aposentada Maria Rosa Hipólito, de 71 anos, a mobilização dos estudantes em 2015 é inédita. "Nós, professores, sempre lutamos sozinhos", diz. "Agora a sociedade resolveu cobrar também."

[...] "Não vamos deixar acontecer essa bagunça", afirmou Maria Izabel Noronha, presidente da APEOESP, maior sindicato docente da rede estadual. Também participam representantes de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST), e de entidades estudantis, como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

Até agora, 184 escolas estaduais foram ocupadas por manifestantes contrários à reorganização. "Não temos só que assistir, mas também participar desse movimento", acrescentou Maria Izabel.¹⁰¹

A Secretaria da Educação e o governo Alckmin empreendem um esforço para desmobilizar as ocupações, cultivando dissidências com a presença dos pais e mães dos alunos, diretoras/diretores das escolas ocupadas e mesmo da polícia em ações para impedir que novas ocupações ocorressem. No campo da opinião pública, o governo incentiva táticas de persuasão nas redes sociais contra o movimento secundarista, mas não consegue reverter as decisões jurídicas a favor dos e das estudantes, nem desmobilizar setores da sociedade que estavam apoiando as ocupações (GIGLIO, 2021).

Contrário ao que desejava o governo, os jornais Folha de S.Paulo e O Estado de S. Paulo publicam matérias mostrando a rotina das ocupações. A imagens dos e das adolescentes utilizando a cozinha das escolas, limpando e organizando as salas de aula ou assistindo palestras e aulas abertas enfraquecia o discurso do governo de que as ocupações eram coisa de quem não queria estudar. Como afirma Rosa (2019b): "A organização dos(as) jovens durante as ocupações escolares acabou ganhando destaque nos meios de comunicação e simpatia de parte significativa da população" (p. 76).

¹⁰¹ "Professores protestam contra reorganização da rede estadual". Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,professores-protestam-contrareorganizacao-da-rede-estadual,10000003156>



Figura 16 - Veja alguns motivos que levam a pasta a ter dificuldades para convencer a população sobre os possíveis benefícios da medida. Foto: Sérgio Castro/Estadão

No dia 29 de novembro, a jornalista Laura Capriglione, integrante da mídia “alternativa” *Jornalistas Livres*, publica no site deste jornal uma matéria extremamente delicada para o governo. Capriglione participa de uma reunião na escola Caetano de Campos, onde funciona a Secretaria da Educação, em que cerca de 40 dirigentes de ensino do Estado de São Paulo receberam instruções de Fernando Padula Novaes, chefe de gabinete do secretário Herman Voorwald, para quebrar a resistência de alunos, professores e funcionários que lutavam contra o projeto de reorganização escolar:

Trata-se de uma gravação esclarecedora, que merece ser ouvida em sua íntegra pelo que tem de revelador. Nela, o chefe de gabinete Padula repete inúmeras vezes que todos ali estão “em uma guerra”, que se trata de organizar “ações de guerra”, que “a gente vai brigar até o fim e vamos ganhar e vamos desmoralizar [quem está lutando contra a reorganização]”. Fala-se da estratégia de isolar as escolas em luta mais organizadas. Que o objetivo é mostrar que o “dialogômetro” do lado deles só aumenta, e que a radicalização está “do lado de lá”.

[...] Foi interessante notar que a mesma reunião que insistia em denunciar a presença de partidos e organizações radicais entre os meninos e meninas contou com o anúncio solene da presença de um militante do Movimento Ação Popular, ligado ao PSDB e presença frequente nas manifestações pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff.¹⁰²

¹⁰² “Secretaria de Educação prepara “guerra” contra as escolas em luta!” Disponível em: <https://medium.com/jornalistas-livres/secretaria-de-educa%C3%A7%C3%A3o-prepara-guerra-contra-as-escolas-em-luta-9c6bd7f812d1>

A divulgação do áudio da reunião do chefe de gabinete do Secretário da Educação agitou as redes sociais e gerou revolta entre os e as manifestantes. Os e as estudantes resolveram dar a resposta utilizando nova e perigosa estratégia: os *trancaços*, ou travamento de importantes avenidas da capital paulista. Os *trancaços* eram manifestações que obstruíam avenidas movimentadas nos arredores das escolas ocupadas. As cadeiras eram transportadas das salas de aula para o meio das avenidas e os e as estudantes sentavam-se nas cadeiras, formando uma barreira que impedia a passagem dos veículos, “trancando” a avenida. Essa tática teve muita repercussão na grande mídia e a resposta do governo foi a utilização da força policial. Em todas as ações policiais para acabar com os *trancaços* e liberar o trânsito foram registradas cenas de truculência e violência contra os e as estudantes.

3.4.3 Terceiro ato: o trancamento das avenidas

No final de novembro, o governo Alckmin ainda apostava no cansaço e desânimo dos estudantes para impor o projeto de “reorganização”. Apesar de atingir mais de 200 escolas ocupadas, os e as estudantes estavam enfrentando resistência de parte da comunidade escolar. Em especial, os e as ocupas tiveram um grande desgaste com a autoridade escolar mais próxima: diretoras e diretores de escola, e esse atrito inundou as redes sociais com relatos de abusos de autoridade (JANUÁRIO et al., 2016).

Um dia após a divulgação dos áudios da reunião do chefe de gabinete, Fernando Padula, o Comando das Escolas Ocupadas decidiu adotar nova estratégia: realizar “aulas na rua” através do trancamento de avenidas: *trancaços*. Essas ações exibiam forte elemento performático, principalmente, com a utilização de carteiras escolares com estudantes sentados/as no meio do asfalto de grandes avenidas, interrompendo a circulação de veículos: “Imagens marcantes foram os alunos levando para fora da escola as carteiras estudantis” (JANUÁRIO et al., 2016, p. 18). Um passo a mais na radicalização do movimento, que aumentou ainda mais a repressão policial e as situações de violência contra as/os estudantes (PATTA, 2017, JANUÁRIO et al., 2016). Apesar de polêmicos e arriscados, pois prejudicava a vida das pessoas que transitavam pelas ruas da capital paulista, os trancamentos chamaram a atenção da opinião pública que, nesse momento, apoiava o movimento (JANUÁRIO et al., 2016). Para Santos e Segurado (2016), a ideia era chamar a atenção da população para a importância de se discutir a educação pública:

Assim, o fechamento de ruas ocorreu em pontos de grande circulação de pessoas e foi realizado com as carteiras das escolas, criando um símbolo para o movimento e a ideia: “Hoje a aula é na rua”. As aulas públicas explicavam as críticas que tinham à proposta de reorganização das escolas. Aqui se nota uma nova ocupação do espaço público, não mais a escola, mas sim as ruas e estações de transporte público, provocando na população um outro olhar para esses espaços que, frequentemente, são apenas espaços de passagem, espécie de “*não-lugares*”, conforme a definição de Marc Augè. (p. 18-19).

Matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 30 de novembro, informa que estudantes que participavam da ocupação da E. E. Fernão Dias Paes, localizada no bairro de Pinheiros da capital paulista, interditaram o cruzamento de duas importantes avenidas da cidade:

SÃO PAULO - Um protesto de estudantes contra a reestruturação da rede estadual de ensino e o fechamento de unidades de ensino da gestão Geraldo Alckmin (PSDB) interditou das 7h20 às 11h30 o cruzamento das Avenidas Rebouças e Brigadeiro Faria Lima, nos Jardins. Os manifestantes, que fazem parte do grupo que ocupa a Escola Estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros, na zona oeste da capital, colocaram mesas e carteiras de sala de aula sobre a via.

A Polícia Militar recebeu informações às 7h23 e foi até o local. A assessoria de imprensa não soube informar a quantidade de jovens que participaram da manifestação, que ocorreu de forma pacífica. Foi registrado um princípio de confusão no início do protesto, quando policiais começaram a retirar as cadeiras utilizadas pelos estudantes para tentar acabar com o ato.

Por volta das 11h20, um capitão da PM tentou negociar a saída pacífica dos manifestantes. Em seguida, eles começaram a desocupar o cruzamento e seguiram para a Rua Teodoro Sampaio.

Ao longo da manhã, o trânsito na região ficou completamente travado na Rua dos Pinheiros e Euzébio Matoso até a Marginal do Pinheiros. Houve reflexo também no Butantã. Ônibus tiveram de desviar do trajeto original para conseguir trafegar.

Cinco horas após o início do protesto, os estudantes voltaram para a Escola Estadual Fernão Dias Paes, de onde haviam saído.¹⁰³

¹⁰³ “Estudantes interditam cruzamento com mesas e carteiras”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estudantes-interditam-cruzamento-com-mesas-e-carteiras,10000003350>



Figura 17 - Alunos da Escola Fernão Dias Paes interditam cruzamento contra o fechamento de escolas da gestão Alckmin (PSDB). Foto: Werther Santana/Estadão

Matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 30 de novembro, informa sobre novos atos de rua dos e das estudantes:

Nesta segunda (30), estudantes protestaram contra a reorganização na av. Brig. Faria Lima, pela manhã, e na marginal Tietê, à noite. Eles usaram cadeiras escolares para fechar as vias. Na Faria Lima, houve tumulto com a ação da PM para desbloqueá-la.¹⁰⁴

¹⁰⁴ “Governo de SP usa formalidade para propor conversa com aluno”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1713268-governo-de-sp-usa-formalidade-para-propor-conversa-com-aluno.shtml>



Figura 18 - Alunos a favor de ocupações de escolas liberam av. Faria Lima após 3 horas. Foto: Marlene Bergamo - 30.nov.15/Folhapress

O crescimento da repressão policial contra o movimento secundarista foi rejeitado pela opinião pública e formadores de opinião. A população paulista acompanhava as violações por parte da polícia, em parte, pela divulgação imagens que opunham adolescentes sentados em carteiras escolares e policiais empunhando armas, cassetetes e bombas de efeito moral (PATTA, 2017).



Figura 19 - Estudantes bloqueiam a marginal do Tietê, na altura da ponte do Piqueri, durante um protesto. Foto: Adriano Vizoni - 30 nov.2015/Folhapress.

Matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 30 de novembro, informava que o governo Alckmin decretaria a “reorganização” da rede escolar no dia seguinte, enquanto preparava mais uma estratégia para desmobilizar as ocupações, ligando-as ao sindicato dos professores (APEOESP) e aos movimentos sociais, insinuando que se tratava de um movimento político para atacar o governo.

Desde o início das ocupações nos colégios – até este domingo eram ao menos 190 – policiais têm feito fotos de quem está nesses locais e registrado as placas de carros nos arredores. É o que afirma o chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação, Fernando Padula. O objetivo do Estado, diz ele, é aproveitar esse material para identificar se há carros da APEOESP ou pessoas que não pertencem às comunidades escolares, como representantes de partidos políticos e movimentos sociais. “Temos de mostrar quem quer dialogar e quem quer fazer política”, disse.

Procurada, a presidente da APEOESP, Maria Izabel de Noronha, disse que o diálogo aberto pelo governo é de “faz de conta” e não discute a reorganização. Para ela, ao tentar ligar as ocupações ao sindicato ou partidos, o governo “minimiza a consciência dos alunos e a capacidade de reflexão daquelas que estão nas escolas estaduais”.¹⁰⁵

Outra estratégia do governo para tentar enfraquecer o movimento foi, de acordo com matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 30 de novembro, realizar visitas a escolas ocupadas para tentar frear os protestos:

A Secretaria de Educação planeja fazer a partir desta segunda (30) um mutirão de visitas às 174 escolas ocupadas no Estado, para pedir que sejam entregues as reivindicações de cada colégio.

A intenção do governo Geraldo Alckmin (PSDB) é enfraquecer o movimento, explicando suas posições ou tentando classificar os manifestantes como intransigentes (caso não queiram apresentar reivindicações).

[...] "Há muita desinformação. Quando mostramos nossos argumentos, muita gente se convence", afirma o chefe de gabinete da secretaria, Fernando Padula, ao explicar o porquê das visitas.

"Por outro lado, muita gente pró-Dilma [Rousseff] aproveita o momento para querer desgastar o governo. Se não tem pauta de reivindicação coerente, fica claro a intenção deles", diz Padula.

¹⁰⁵ “Alckmin decreta reorganização da rede estadual nesta terça”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alckmin-decreta-reorganizacao-nesta-terca-feira,10000003337>

No dia seguinte, 1 de dezembro, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) publicou o decreto 61.672¹⁰⁶ que oficializava a primeira medida da “reorganização” da rede de ensino. O decreto autorizava a Secretaria da Educação a transferir integrantes do seu quadro de pessoas: professores, diretores e outros funcionários para atender a determinação de manter escolas com ciclo único. Entretanto, conforme matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 1 de dezembro, “[...] a medida não informa o número de funcionários que serão afetados com a nova disposição”¹⁰⁷. De acordo com Hayashi, Ferreira Júnio e Hayashi (2017), o decreto: não esclarecia se os professores poderiam escolher a escola destino; não garantia se os direitos dos funcionários transferidos seriam preservados; não divulgava as regras que regulamentariam esse processo de transferências. Segundo os autores, “Esse ato, mais uma vez, sinalizou a falta de disposição do Estado de abrir o diálogo com a comunidade escolar que seria afetada por essas medidas” (p. 75).



Figura 20 - Alckmin publica decreto e avança na reforma dos ciclos da rede paulista. Foto: Marlene Bergamo - 1º.dez.2015/Folhapress

Em outra matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 1 de dezembro, informa sobre o “confronto” entre a polícia militar e estudantes:

¹⁰⁶ Decreto 61.672 disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/executivo%2520secao%2520i/dezembro/01/pag_0001_8BATUT8ASQPGNe7HUKGQV48IPBE.pdf&pagina=1&data=01/12/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100001

¹⁰⁷ “Alckmin publica decreto e avança na reforma dos ciclos da rede paulista”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1713412-alckmin-publica-decreto-e-avanca-na-reforma-dos-ciclos-da-rede-paulista.shtml>

A Polícia Militar entrou em confronto com um grupo de estudantes na avenida Nove de Julho, na região central de São Paulo, na noite desta terça-feira (1º). A confusão começou quando a PM agiu por volta das 21h para retirar um grupo que bloqueava a via desde as 16h.¹⁰⁸



Figura 21 - Policial aplica “mata-leão” em manifestante durante protesto que terminou em confusão na avenida 9 de julho, na região central de São Paulo, na noite desta terça (1). Foto: Joel Silva 1º.dez.2015/Folhapress

Matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 2 de dezembro, informa sobre protesto dos e das estudantes na Av. 9 de Julho, região central da capital paulista no dia anterior (1/12) que terminou com quatro pessoas detidas:

Os detidos, entre eles dois adolescentes de 15 e 17 anos, tinham sido levados pela Polícia Militar ao 78º DP (Jardins) após um confronto da Polícia Militar com os manifestantes na avenida.

A confusão começou quando a PM agiu na noite desta terça (1º) para retirar um grupo que bloqueava a via desde as 16h.

[...] Pouco antes das 21h, um grupo de estudantes foi chamado pelo comando da PM para negociar a saída da via de forma pacífica. O coronel que comandava a operação pediu que os alunos deixassem o local, com o argumento de que eles bloqueavam a via há cinco horas e já tinham chamado bastante a atenção para as reivindicações exigidas.

Em assembleia, os estudantes decidiram que não havia negociação e que a via permaneceria bloqueada por tempo indeterminado.

¹⁰⁸ “Polícia entra em confronto com estudantes durante protesto em SP”. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1713742-policia-entra-em-confronto-com-estudantes-durante-protesto-em-sp.shtml?mobile>

Minutos depois, a Polícia Militar usou bombas contra os estudantes para dispersá-los. Alguns revidaram com pedras, mas a maior parte fugiu e se dispersou ao chegar na Praça da República, ainda no centro. Procurada, a PM não comentou a ação desta terça.¹⁰⁹

Matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo, em 2 de dezembro, informa que um ato contra a “reorganização” bloqueou totalmente a Avenida Doutor Arnaldo em direção ao Sumaré, na capital paulista, e terminou com um detido e dois adolescentes apreendidos:

Segundo um dos policiais que participou da apreensão, os alunos foram retirados à força da manifestação, pois se recusavam a liberar ao menos uma faixa da Doutor Arnaldo. Dois homens e dois adolescentes foram encaminhados ao 23º Distrito Policial (Perdizes).

[...] 9 de Julho. Na noite desta terça-feira, 1º, a Polícia Militar dispersou com bombas de efeito moral e spray de pimenta uma manifestação de estudantes que ocorria na Avenida 9 de Julho, região central da capital. A Tropa de Choque avançou em direção ao protesto e pelo menos quatro pessoas, entre eles dois menores, foram detidas. Outras três relataram ferimentos leves.¹¹⁰



Figura 22 - Jovem é dominado por policiais militares e encaminhado à delegacia após protesto na Avenida Doutor Arnaldo, na zona oeste da capital paulista. Foto: Renato S. Cerqueira/Futura Press

¹⁰⁹ “Quatro detidos em protesto estudantil são liberados pela polícia”. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1713818-quatro-detidos-em-protesto-estudantil-sao-liberados-pela-policia.shtml>

¹¹⁰ “PM e estudantes entram em confronto em protesto na Dr. Arnaldo”. Disponível Em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pm-e-estudantes-entram-em-confronto-em-protesto-na-doutor-arnaldo,10000003601>

Matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 2 de dezembro, relata detalhes da operação da PM para liberar a avenida Doutor Arnaldo, na capital paulista:

Na manhã desta quarta, com faixas e cartazes, um grupo de cerca de 30 estudantes da Escola Estadual Professor Antônio Alves Cruz colocou cadeiras para interditar as quatro faixas da Doutor Arnaldo, no sentido Sumaré, em frente ao Cemitério do Araçá. Ao menos cinco carros da Polícia Militar acompanharam a manifestação, que começou por volta das 7h40.

A polícia diz que tentou conversar com os jovens para que eles liberassem a via. Por volta das 8h30, houve um princípio de tumulto entre alguns estudantes e a polícia, que começou a retirar à força as cadeiras. Alguns policiais usaram cassetetes para imobilizar alguns dos manifestantes.

[...] MAIS PROTESTOS

Em outro ponto da cidade, ao menos 20 estudantes colocaram também cadeiras e faixas para interditar a Avenida Giovanni Gronchi, na altura da Rua Charles Spencer Chaplin, no Morumbi. Segundo a PM, o ato começou por volta das 7h20 e terminou às 8h10 após diálogo com a polícia.

A onda de pequenos protestos ganhou corpo nesta terça (1º). À noite, um protesto na Av. Nove de Julho, com alunos contrários à reorganização, terminou em confronto com PMs, que usaram bombas de gás para desbloquear a via. Alguns revidaram com pedras.¹¹¹



Figura 23 - Policial agride estudante durante protesto na avenida Doutor Arnaldo, zona oeste de São Paulo. Foto: Marlene Bergamo/Folhapress

¹¹¹ “PM intervém e acaba com bloqueio de 30 estudantes em avenida de SP”. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1713836-alunos-protestam-contr-reforma-do-ensino-em-vias-da-zona-oeste-de-sp.shtml>



Figura 24 - Estudante é detido por policiais durante protesto na avenida Doutor Arnaldo, zona oeste de São Paulo. Foto: Marlene Bergamo/Folhapress



Figura 25 - Policiais imobilizam estudante durante protesto na Avenida Doutor Arnaldo (zona oeste de São Paulo) contra reorganização de rede estadual paulista. Foto: Marlene Bergamo – 2.dez.2015/Folhapress

Em meio à escalada dos protestos dos e das estudantes, travando avenidas importantes da capital paulista, no dia 3 de dezembro o governo Alckmin divulga que está estudando uma nova estratégia para desarticular as ocupações de escolas. Mesmo tendo sofrido sucessivas derrotas no judiciário, o governo deve solicitar autorização do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) para que professores, funcionários e alunos que não aderiram ao movimento possam

entrar nas escolas ocupadas. De acordo com matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 3 de dezembro,

O Estado argumenta que as ocupações impedem o acesso de alunos à educação e afirma que algumas unidades estão, hoje, ocupadas por grupos pequenos ou ligados a movimentos sociais ou sindicatos. A nova estratégia também retira a discussão do campo das “ações possessórias”, uma vez que, em decisões anteriores, a Justiça considerou não ser possível decidir pela reintegração porque os alunos não querem tomar posse dos prédios, mas discutir a reorganização da rede escolar.¹¹²



Figura 26 - Estudantes protestam contra a reorganização das escolas e fecham pistas na Marginal Pinheiros na altura da Ponte Eusébio Matoso. Foto: Jorge Araújo – 3.dez.2015/Folhapress.

No mesmo dia 3 de dezembro, estudantes contrários à “reorganização” fizeram protestos em série e bloquearam ao menos sete vias importantes da capital paulista. A Polícia Militar utilizou bombas de gás para dispersar os e as estudantes e liberar as vias, seguindo determinação do Secretário de Segurança Pública, Alexandre de Moraes, de não permitir que vias importantes ficassem completamente travadas.

¹¹² “Alckmin estuda mudar estratégia para desarticular ocupações”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.alckmin-estuda-mudanca-de-estrategia-para-desarticular-ocupacoes,10000003698>



Figura 27 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas. Foto: Diego Padgurschi – 3.dez.2015/Folhapress



Figura 28 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas. Foto: Marlene Bergamo/Folhapress



Figura 29 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas. Foto: Diego Padgurschi/Folhapress

No dia 3 de dezembro, defensoras públicas e promotores do MPE entraram conjuntamente com ação civil pública¹¹³ no Tribunal de Justiça contra o projeto de “reorganização escolar” no Estado de São Paulo. Consideravam que a situação havia atingido uma “gravidade ímpar” nas escolas e ruas, exibindo muitas cenas de violência policial contra estudantes secundaristas. Januário et al. (2016) destacam que os autores/autoras da ação exigiam que o Tribunal de Justiça de São Paulo obrigasse o Executivo estadual a restaurar os princípios legais (dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e constitucionais (inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal de 1988). Para Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), acompanhar os argumentos da ação permite constatar os absurdos da “reorganização” em termos jurídicos:

A ação civil pública teve como objeto não o mérito da política pública em si, mas o desrespeito ao processo democrático para a “adoção de ações administrativas que atingem direitos de milhares de crianças e adolescentes”. Nesse sentido, a ação segue arrolando: [1] a violação de princípios e normas

¹¹³ A ação civil pública pedia liminar (decisão antecipada provisória) para que o governo Alckmin não implementasse a reorganização escolar; garantisse a permanência dos alunos, em 2016, nas escolas onde já estavam estudando em 2015; preservasse os ciclos e turnos de funcionamento das escolas; garantisse a matrícula de novos alunos em 2016 onde existissem vagas; não fechasse qualquer escola da rede estadual, principalmente, as 94 anunciadas pelo governo. O pedido foi assinado pelas Defensoras Públicas Mara Renata da Mota Ferreira e Daniela Skromov de Albuquerque, Coordenadoras respectivamente dos Núcleos de Infância e Juventude e de Cidadania e Direitos Humanos; e pelos Promotores de Justiça João Paulo Faustini e Silva, do Grupo de Atuação Especial de Educação; Eduardo Dias de Souza Ferreira, da Infância e Juventude da Capital; e Patrícia Salles Seguro, do Núcleo de Políticas Públicas. Ação Civil Pública nro. 1049683-05.2015.8.26.0053. Disponível em: <https://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/560199609/10496830520158260053-sp-1049683-0520158260053>

constitucionais e legais; [2] o desrespeito ao princípio da publicidade; [3] a violação ao princípio da legalidade; e [4] o princípio da Proibição do Retrocesso (fundamentado em tratados internacionais) (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 275).



Figura 30 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas. Foto: Diego Padgurschi/Folha

No dia 4 de dezembro, os estudantes continuaram com os travamentos de vias da capital paulista. Em mais uma caminhada partindo da Avenida Paulista, passando pela rua da Consolação até chegar à Praça da República, a polícia militar procurou dispersar os e as estudantes que protestavam lançando bombas de gás lacrimogêneo. De acordo com matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 4 de dezembro, fica claro o quanto a população estava apoiando os protestos dos e das secundaristas:

Enquanto a polícia lançava bombas e avançava sobre os estudantes, passageiros de ônibus que passavam ao lado gritavam para os policiais "que vergonha" e "joguem bombas nos filhos de vocês". A entrada da Estação Paulista, ao lado do Cine Belas Artes, ficou fechada por 5 minutos, segundo a Via Quatro, que administra a linha amarela do Metrô.¹¹⁴

Desde que os estudantes adotaram a estratégia do travamento de avenidas na capital paulista, a repressão da Polícia Militar ficou mais intensa. Ao desobstruir as vias, a PM cumpria

¹¹⁴ “PM avança sobre estudantes e dispersa protesto com bombas”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/estudantes-protestam-em-frente-a-usp-contra-reorganizacao-escolar,1806761>

ordens e, mesmo recebendo críticas frequentes pelo aparente excesso na dispersão dos e das manifestantes, a corporação seguiu contando com apoio do secretário da Segurança, Alexandre de Moraes, e do governador, Geraldo Alckmin. Entretanto, as cenas de confronto (repressão), como a de jovens recebendo socos de policiais e sendo imobilizados pelo pescoço e arrastados pelas ruas, começaram a repercutir entre organizações de direitos humanos. De acordo com matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo, em 4 de dezembro,

A Anistia Internacional condenou o que classificou como “crescente repressão às manifestações pacíficas” e “uso excessivo da força pela Polícia Militar”. A entidade afirmou que as “denúncias de agressões e invasões nas escolas ocupadas, imagens e relatos de violência física, uso de bombas de efeito moral e gás lacrimogêneo e prisões mostram que o governo não está dialogando”.

A Conectas Direitos Humanos diz que o fato de a gestão estadual suspender o processo e anunciar que vai abrir espaço para o diálogo “não apaga o rastro de violência deixado pela sua força policial em brutais atos de repressão contra crianças e adolescentes, a quem deveria proteger”.

“A primeira coisa que nos causa repulsa é tratar um tema de política educacional com polícia. Como fica a responsabilização desses policiais? Vamos esquecer?”, questiona o coordenador do programa Justiça, Rafael Custódio.

Coordenadora técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Maria Amabile Mansutti lastimou a ação da PM, que precisou ser “brecada”, antes de ter “consequências piores”.¹¹⁵



Figura 31 - Estudantes protestam contra reorganização das escolas. Foto: Danilo Verpa – 4.dez.2015/Folhapress

¹¹⁵ *Idem.*

Matéria intitulada: “Centro de SP tem 'chuva de bombas' em protestos contra plano de escolas”, publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 4 de dezembro, divulgava mais uma manifestação dos e das estudantes pelo centro da capital paulista, e a ação/repressão da Polícia Militar. Porém, após horas de caminhada pelas avenidas de São Paulo sob “chuva de bombas” os e as estudantes receberam a notícia de que o governador, Geraldo Alckmin, estava anunciando a suspensão do projeto de “reorganização”:

Um grupo de cerca de 200 pessoas, que no início da manhã fez uma manifestação em frente à USP (Universidade de São Paulo), deslocou-se até a Avenida Paulista, onde a PM passou a usar bombas de efeito moral para dispersar o ato e liberar as vias para a passagem de veículos presos no congestionamento.

Em meio à ação dos policiais, com bombas de efeito moral e de gás lacrimogêneo, os manifestantes correram e saíram em marcha rumo ao centro da cidade. Desceram a Rua da Consolação, passaram pela Praça Roosevelt e, pouco antes das 12h, bloquearam a Avenida Ipiranga, sempre com bombas e PMs no encalço.

Muitos pedestres que transitavam pelas calçadas sentiram os efeitos do gás, abaixando-se para tentar respirar melhor.

Após o anúncio de revogação, parte dos alunos, que já estavam na região da Praça da República, comemorou o recuo do governador. “É por isso que nós lutamos”, diz Ângela Meyer, 21, militante da UPES (União Paulista dos Estudantes Secundaristas).¹¹⁶

A suspensão da “reorganização” foi anunciada pelo governador Alckmin em pronunciamento no Palácio dos Bandeirantes, em 4 de dezembro. O governador afirmou que os alunos continuariam estudando em suas escolas em 2016, e que seria aberto diálogo com cada uma das unidades escolares. Logo após a divulgação de recuo do governo e suspensão da “reorganização”, o secretário da Educação, Herman Voorwald, pediu demissão em meio ao enorme desgaste político do governador Alckmin. Conforme matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 4 de dezembro, o recuo do governador ocorreu no mesmo dia em que foi divulgada pesquisa Datafolha que apontava queda de popularidade de Geraldo Alckmin:

Em relação à remodelação nas escolas, de cada dez eleitores, seis (61%) são contra as mudanças promovidas pelo governo; três (29%) são favoráveis. A discordância chega a 69% entre os mais jovens.

¹¹⁶ “Centro de SP tem 'chuva de bombas' em protestos contra plano de escolas”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1714884-grupo-faz-protesto-na-frente-da-usp-contrafechamento-de-escolas-em-sp.shtml>

O Datafolha também coletou a opinião do eleitorado a respeito das ocupações de escolas por parte de estudantes. A maioria (55%) manifestou apoio aos protestos - que se espalharam e já atingem 196 colégios no Estado. Outros 40% foram contra.

A pesquisa foi feita antes da decisão dos alunos de levar os protestos para as ruas, com a obstrução de vias. Antes também, portanto, das cenas de policiais tentando desmobilizar as manifestações.

Num indicativo do impacto dessas medidas no dia a dia, um terço dos entrevistados afirmou que tem filho ou algum adolescente ou criança em casa matriculado na rede pública estadual de ensino. Entre os mais pobres (renda familiar mensal de até dois salários mínimos), a taxa vai a 45%.¹¹⁷

A queda do Secretário da Educação e a revogação do decreto 61.672, suspendendo o projeto de “reorganização” demonstrou a força do movimento secundarista paulista. A resistência dos e das estudantes, o apoio da sociedade ao movimento e o cerco institucional – com atuação do Ministério Público e da Defensoria Pública de São Paulo –, ocasionaram a enorme queda de popularidade do governador Alckmin e forçaram o recuo do governo que, apenas quatro dias depois de assinar o decreto que formalizara a “reorganização” do ensino, anunciou o adiamento por um ano das medidas (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, JANUÁRIO et al., 2016, CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

No início de dezembro, observa-se uma aproximação cada vez maior entre representantes da produção cultural paulistana e o movimento das ocupações, ocorrendo demonstrações públicas de apoio de diversos artistas e intelectuais. Dessa forma, o anúncio da suspensão da “reorganização” não alterou a disposição da ONG Minha Sampa, que decidiu manter o festival de música que estava agendado para o domingo, 6 de dezembro, em escolas ocupadas. A intenção, segundo organizadores dos eventos, era demonstrar o apoio da sociedade e dos artistas ao movimento dos secundaristas. O festival, chamado “Virada Ocupação” teve adesão de muitos artistas, como: Chico César, Paulo Miklos, Céu, Edgar Scandurra, Maria Gadú e Criolo. Além do apoio da população, acadêmicos e jornalistas, os e as estudantes obtiveram também apoio significativo da classe artística (ROSA, 2019b). Entretanto, conforme divulgado em matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 4 de dezembro, a ONG temia a violência da PM:

Segundo a ONG, o local dos shows só será divulgado uma hora antes do início, por celular, para quem se inscreveu no site do evento. A entidade teme que

¹¹⁷ “Secretário da Educação de SP deixa cargo após recuo em reorganização”. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1714988-secretario-da-educacao-de-sp-deixa-cargo-apos-recuo-em-reorganizacao.shtml>

possa haver alguma ação da Polícia Militar ou da Secretaria Estadual da Educação para retirar os alunos das escolas que podem receber os shows.¹¹⁸

No dia 5 de dezembro, conforme anunciado no dia anterior, o governo Alckmin publica no Diário Oficial de São Paulo, o decreto nº 61.962, que revogava o decreto que permitia a reorganização escolar na rede de ensino do Estado de São Paulo. Conforme publicado no jornal Folha de S.Paulo, no mesmo dia,

Decreto nº 61.692, de 4 de dezembro de 2015: Revoga o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015.

Geraldo Alckmin, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Decreta: Artigo 1º - Fica revogado o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015, que disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação. Artigo 2º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.¹¹⁹

Embora tenha ocorrido a suspensão da “reorganização”, Ministério Público Estadual (MPE) e Defensoria Pública mantiveram a ação movida na Justiça contra a medida. Promotores e defensores aguardavam, além da revogação da “reorganização”, uma agenda oficial de discussão com a sociedade de propostas que melhorassem a qualidade da Educação pública no Estado. Por outro lado, os e as estudantes que estavam à frente das ocupações das escolas estaduais consideraram a suspensão da “reorganização” e saída do Secretário da Educação, Herman Voorwald, uma manobra do governo para desmobilizar os e as estudantes e enfraquecer o movimento. Os desconfiados tinham razão, pois, o governo falava em “suspensão” por um ano e não cogitava voltar atrás na medida. O Comando das Escolas Ocupadas – setor autonomista do movimento – não interpretou o ato do governo como uma revogação da “reorganização”. O Comando chegou a denunciar que entidades que apoiavam o movimento: UBES, UMES-SP, APEOESP, entre outras, estavam favoráveis às desocupações, passando por cima da vontade dos estudantes (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Para desocupar as escolas, os e as estudantes exigiam a revogação do decreto que estabelecia a transferência de pessoal (Decreto 61.672) e a punição aos policiais militares que tinham agido de forma violenta nos protestos.

¹¹⁸ “Festival em escolas é mantido com adesão de Céu e Chico César”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,festival-em-escolas-ocupadas-e-mantido-com-adesao-de-ceu--karina-buhr-e-chico-cesar,10000003918>

¹¹⁹ “Governo Alckmin publica decreto que revoga reorganização escolar”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1715424-governo-alckmin-publica-decreto-que-revoga-reorganizacao-escolar.shtml>

Em meio a este cenário de disputas sobre a interpretação do recuo do governo: suspensão ou revogação da “reorganização”, o Comando das Escolas Ocupadas¹²⁰ convocou mais dois grandes atos. Porém, esses atos não focavam tanto na pauta da “reorganização”, priorizando a promoção da aglomeração dos e das estudantes, e demais apoiadores da sociedade civil em geral, para demonstrar a força do movimento, independentemente das desocupações das escolas.

O primeiro ato em apoio à luta dos estudantes ocorreu em 9 de dezembro, reunindo milhares de secundaristas, estudantes universitários e apoiadores. Seguindo o mesmo roteiro, partiram do vão-livre do MASP e seguraram pela avenida Paulista, Rua da Consolação até chegar na Praça da República. O aparato policial que acompanhava a manifestação era relativamente pequeno e se manteve à distância. Entretanto, ao chegarem à Praça da República, os manifestantes encontraram a Tropa de Choque da PM posicionada em frente a Secretaria da Educação. Assim que os manifestantes se aproximaram, os policiais iniciaram a dispersão do ato com bombas de gás lacrimogêneo, gerando mais um tumulto no centro da cidade de São Paulo.

Matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 10 de dezembro, dava conta de que a Praça da República tinha virado um palco de guerra. Segundo a PM, dez manifestantes foram detidos, sendo seis adolescentes e quatro adultos e oito policiais ficaram feridos. A confusão teria se iniciado após um grupo de mascarados atacar os policiais, utilizando pedras:

Logo no início do ato, o comandante da operação já dizia temer confrontos. "Nosso medo é que hoje tem 'black bloc'", disse o capitão Luiz Cláudio dos Santos, referindo-se às pessoas que adotam a tática de depredação ao patrimônio público e privado.

"Quem vandalizou e entrou em confronto não é estudante secundarista. Eram pessoas que participam da luta, mas tinham outras intenções. Não respeitaram a decisão dos alunos de terminar o ato na República, de forma pacífica", disse Heudes Oliveira, 18, da escola Fernão Dias Paes, em Pinheiros.

Um policial sacou o revólver e deu dois tiros para o alto. Manifestantes dizem ter sido agredidos por policiais.

O conflito, classificado pela PM como "generalizado", durou uma hora. Quem passava pelas ruas se assustava com o barulho das bombas e das explosões toda vez que um carro passava em cima de uma barricada de lixo em chamas.

O metrô chegou a fechar as portas de estações centrais logo no início do confronto. Com medo, passageiros ficaram acuados perto das catracas.¹²¹

¹²⁰ Nesse período, o Comando passou a se autodenominar: Comando de Escolas em Luta.

¹²¹ “Ato de alunos no centro de São Paulo tem confronto, vandalismo e detidos”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1717173-ato-de-alunos-tem-confronto-e-vandalismo-no-centro-de-sp.shtml>



Figura 32 - Protesto termina em tumulto no centro de São Paulo. Foto: Daniel Teixeira/Estadão

O segundo grande ato convocado pelo Comando de Escolas em Luta foi realizado somente em 21 de dezembro. Desde seu início contou com forte presença da Polícia Militar. A manifestação teve como destino a Secretaria de Segurança Pública, como forma de protesto pela atuação da polícia no ato anterior (em 09/12), e repressão ao movimento desde seu início. Apesar da tensão, não ocorreu confronto ou incidente. Porém, na estação Sé do metrô ocorreu uma confusão entre manifestantes e seguranças do metrô:

SÃO PAULO - Depois de quatro horas e meia de manifestação pacífica dos estudantes contrários à política educacional do governo Geraldo Alckmin (PSDB), houve uma confusão dentro da Estação Sé do Metrô. Os manifestantes resolveram pular as catracas e, por volta das 21h30, agentes de segurança da companhia reprimiram a ação com cassetetes.

O ato, que começou por volta das 17h na Avenida Paulista, seguiu até a Sé, onde se dispersou por volta das 21h30. Os manifestantes desceram então para a estação e pularam as catracas. Um grupo grande já havia passado sem pagar quando seguranças se reuniram e impediram que mais gente pulasse.

Um fotógrafo teve a lente quebrada por um dos seguranças. Ao menos dois estudantes foram arrastados pelas catracas. O estudante Eudes Cassio da Silva, de 18 anos, foi cercado por dois seguranças e atacado com cassetetes. "Eu não fiz nada, os caras vieram pra bater", disse ele, mostrando os hematomas no braço.¹²²

¹²² "Ato de estudantes termina em confusão na Estação da Sé". Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/estudantes-bloqueiam-avenida-paulista-em-protesto-contr-reorganizacao/>



Figura 33 - Agentes de segurança reprimiram a ação com cassetetes Foto: Alex Silva/Estadão

Apesar de muitas escolas terem desocupações espontâneas e da perda de protagonismo do Comando de Escolas em Luta, não seria correto acreditar que os e as estudantes saíram das ocupações satisfeitos. Aos anunciarem a desocupação, os e as estudantes deixavam claro que a luta não estava encerrada e que deveriam permanecer alertas quanto ao projeto de “reorganização”. Seja como for, com a diminuição de escolas ocupadas, o movimento perdia fôlego e o custo da manutenção de uma ocupação subia. À medida que o apoio da sociedade diminuía, as doações de alimentos, a oferta de atividades culturais e a segurança também ficavam cada vez mais raras. Isso tudo fez com que, mesmo sem total confiança na vitória contra a “reorganização”, os e as ocupas optassem pela desocupação (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Embora tenham conquistado uma vitória impensável em mais de 20 anos de governo tucano,

Aos poucos e de modo diferenciado, impelidos pela violência ou pela avaliação autônoma do movimento, em meio a hesitações e acordos com as diretorias das instituições, os estudantes foram desocupando as suas escolas. Mas a luta não terminara, eles sabiam (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1082).

Matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 17 de dezembro, informa que o Comando das Escolas em Luta tinha decidido pela desocupação, ficando para os integrantes de cada escola a decisão de quando e como fazer isso:

Um grupo organizado de estudantes que coordena parte das ocupações aos colégios estaduais de São Paulo anunciou a saída das unidades a partir das 12h desta sexta-feira (18).

A decisão ocorre em um momento em que o movimento vinha perdendo força. Das 196 escolas ocupadas no auge das manifestações contra um plano de gestão escolar do governo Geraldo Alckmin (PSDB), 52 delas ainda estão tomadas por alunos.

Esse grupo representa parcela importante das escolas tomadas e costuma tomar suas decisões em assembleias. Em texto divulgado numa rede social, os estudantes escreveram que a ocupação já cumpriu sua função.

"O conjunto das nossas reivindicações, entretanto, não foi atendido e não cederemos até que seja. Analisamos, porém, que as ocupações já cumpriram sua função e que é hora de mudar de tática", diz o texto.

Em 21 de dezembro, mais de 50 coletivos e entidades ligadas aos direitos humanos – entre eles a ONG Conectas, Instituto Alana, Artigo 19 e o Instituto Brasileiro de Ciências Criminais –, emitiram um manifesto de repúdio à ação truculenta da PM paulista e seu abuso de autoridade. No documento, as entidades denunciaram a criminalização de cidadãos que manifestam opção político-ideológica ou atuam junto ao sindicato dos professores – a APEOESP – e questionaram: “[...] apoiar manifestações por um ensino de qualidade nas escolas públicas é crime?” (ROSSI, 2015, p. 1).

Além disso, o manifesto também denuncia uma “manobra” dos agentes públicos, responsáveis pela confecção dos boletins de ocorrência (BO), das pessoas que foram detidas nos atos de estudantes. Nesses, não constam os depoimentos dos próprios detidos, registrando apenas acusações feitas pelos policiais militares. Propositadamente, os interrogatórios dos detidos e os depoimentos das testemunhas foram ignorados nos BOs. O Manifesto também acusa a perseguição aos movimentos sociais:

Existe um projeto político claro em andamento de combate ao “inimigo interno” da (in)segurança pública, a bola da vez, os estudantes como a caracterização atual do povo tratado como questão de polícia, os estudantes como os novos “inimigos do Estado”. Esse modelo de (in)segurança pública é herdado de uma construção histórica de repressão aos movimentos populares, desde “Canudos”, passando pelos operários grevistas e chegando hoje à resistência dos estudantes secundaristas: a questão social continua sendo caso de polícia (ROSSI, 2015, p. 1).

Após os atos de violência e repressão cometidos contra os estudantes secundaristas paulistas durante as manifestações, o Comitê de Mães e Pais em Luta¹²³ em parceria com a ARTIGO 19¹²⁴ – além de três estudantes secundaristas que participaram dos protestos e uma mãe – apresentaram, em 21 de dezembro de 2015, denúncia perante a Comissão Interamericana de Direitos Humanos¹²⁵ contra A Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo. Na denúncia são apontados inúmeros casos de violações à Convenção Americana sobre Direitos Humanos cometidos durante os protestos dos estudantes secundaristas e ocupações de escolas contra o projeto de “reorganização” escolar, proposto pelo governo paulista. Além de expor a violação de direitos e violência contra os estudantes, o documento também denunciava a criminalização do movimento estudantil por parte do governo paulista.

A principal preocupação do Comitê de Mães e Pais em Luta era com a integridade física e psicológica dos estudantes envolvidos no movimento contestatório, protegendo-os também no pós-manifestação, de eventuais retaliações por parte da administração das escolas e perseguições de policiais militares, “[...] considerando que parte expressiva dos ocupantes eram menores de idade” (SANTOS; SEGURADO, 2016). Desde o início dos protestos dos secundaristas, em meados de outubro de 2015, mais de 100 estudantes foram detidos, além de inúmeras violações a direitos humanos cometidas pela Polícia Militar. Foram incontáveis os casos de agressões físicas e psicológicas contra os estudantes, confirmando a desproporcionalidade do uso da força policial.

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

¹²³ O Comitê de mães e pais em luta constituiu-se como um grupo de apoio aos estudantes em luta, em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Criado em 08/12/15, por mães, pais, professores e apoiadores de várias escolas ocupadas, em reunião na E.E. Fernão Dias Paes, o Comitê de Mães e Pais em Luta: a formalização de uma rede que já existia, ainda que de maneira informal. Dentre seus objetivos, consta: “repudiar, de todas as formas a seu alcance, a violência policial e o abuso de autoridade, fortalecendo os estudantes em seu direito legítimo de manifestação e atuando ativamente na luta pelos direitos humanos, tanto dos estudantes quanto de forma mais geral”. Disponível em: <https://maesepaisemluta.wordpress.com/historico/>. Acesso em: 15 mai. 2019.

¹²⁴ A ARTIGO 19 é uma Organização Não-Governamental de direitos humanos nascida em 1987, em Londres, com a missão de defender e promover o direito à liberdade de expressão e de acesso à informação em todo o mundo. Seu nome tem origem no 19º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em: <https://artigo19.org/a-organizacao/>. Acesso em: 15 mai. 2019.

¹²⁵ A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) é uma das entidades do sistema interamericano de proteção e promoção dos direitos humanos nas Américas. Tem sua sede em Washington, D.C. O outro órgão é a Corte Interamericana de Direitos Humanos, com sede em São José, Costa Rica. A CIDH é um órgão principal e autônomo da Organização dos Estados Americanos (OEA), cujo mandato surge com a Carta da OEA e com a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, representando todos os países membros da OEA. Está integrada por sete membros independentes que atuam de forma pessoal, os quais não representam nenhum país em particular, sendo eleitos pela Assembleia Geral. Disponível em: <https://cidh.oas.org/que.port.htm>. Acesso em: 15 mai. 2019.

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. (CATINI; MELO, 2016, p. 1193-1194).

Mesmo enfrentando dificuldades e recebendo retaliações, o movimento secundarista paulista influenciou de forma significativa outros movimentos estudantis que ocorreram durante o ano de 2016, em todo Brasil. Ainda em 2015, em 9 de dezembro, o Colégio Estadual José Carlos de Almeida, em Goiânia (GO), foi ocupado contra o projeto do governo estadual de Goiás de entregar escolas públicas para administração de organizações sociais.

O movimento secundarista paulista de 2015 foi considerado exitoso, conseguiu barrar o projeto de “reorganização” do governo Alckmin¹²⁶ e foi muito comemorado pelas forças políticas de oposição ao governo tucano. Entretanto, para os e as ocupas o pós-ocupação não foi tranquilo, pelo contrário, perseguições e violência no ambiente escolar fizeram parte da rotina desses/dessas estudantes.

3.4.4 Quarto ato: o pós-ocupações

Temendo acusações de depredação das escolas os e as estudantes procuraram se resguardar, documentando extensamente as desocupações. Foram realizadas perícias, com a presença de advogados e representantes do governo, no ato da devolução do espaço escolar em boas condições. Entretanto, “a Secretaria e seus funcionários dificultaram o processo em diversos casos, iniciando uma onda de retaliações” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 309).

Mesmo com algumas escolas ainda ocupadas – 13 escolas permaneciam ocupadas¹²⁷ –, no dia 29 de dezembro o governo de São Paulo divulgou para a grande imprensa uma estimativa de um suposto prejuízo de R\$ 1 milhão, causado por estudantes durante as ocupações “devido a furto e depredação”. Esses valores foram levantados a partir de informações enviadas pelas

¹²⁶ Embora denúncias, principalmente da APEOESP e entidades estudantis, de uma “reorganização disfarça” tenha sido implantada na rede estadual. Ver: “Reorganização disfarçada’ fecha 1.363 salas de aula em São Paulo”. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2016/reorganizacao-disfarcada-fecha-1-363-salas-de-aula-em-sao-paulo/>.

¹²⁷ Segundo Hayashi, Ferreira Junior e Hayashi (2017), somente em 19 de janeiro de 2016, as últimas escolas foram desocupadas.

diretorias de 72 escolas à Secretaria, sem maiores investigações (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 29 de dezembro, também ouviu o advogado que defende a UBES, Victor Grampa e, segundo ele, a maioria das unidades foram beneficiadas pelas ocupações e as depredações de escolas ocorreram após a desocupação:

“Essa divulgação faz parte do movimento de culpabilização e criminalização dos estudantes. Se forem contabilizar as escolas que foram pintadas, em que houve pequenas reformas, esse número seria diferente”, defende. “É importante lembrar que o governo declarou guerra contra ocupações”.¹²⁸

Na segunda semana de janeiro de 2016, em novo balanço divulgado pelo governo, o prejuízo apurado em 115 prédios somava R\$ 2 milhões. Além de furto e depredações, a perda de merendas também foi incluída aos danos causados pelas ocupações. De acordo com matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 12 de janeiro, o governador teria afirmado que: “estudantes poderiam ser responsabilizados por atos de vandalismo nos colégios ocupados”¹²⁹.

Matéria publicada no jornal Folha de S.Paulo, em 19 de janeiro de 2016, ilustra como o governo tentava acusar o movimento secundarista de depredação ao bem público:

A Secretaria de Estado da Educação convocou um grupo de estudantes, pais e funcionários da escola estadual Caetano de Campos para cobrar danos causados ao colégio durante a ocupação da unidade por estudantes contra a reorganização escolar

A Secretaria da Educação informou que o prejuízo causado no Caetano de Campos é de cerca de R\$ 13 mil. O valor é referente a depredações que ocorreram no prédio, o furto de uma televisão e a perda de 200 quilos de merenda, principalmente carne, que estragaram após o freezer da escola ter sido desligado.

Na tarde desta segunda-feira (18), estudantes, pais, um zelador e membros da direção do colégio se reuniram para discutir as responsabilidades pelos danos. O estudante e presidente do grêmio estudantil do colégio, Lucas Prata Penteado, participou da reunião e negou que os furtos ou prejuízos na escola foram causados pelos estudantes. Ele foi convocado por ter entregue as chaves da escola no momento da desocupação.

[...] Para o advogado Ariel de Castro Alves, coordenador estadual do Movimento Nacional dos Direitos Humanos, essa é uma tentativa do governo

¹²⁸ “Danos em escolas de SP ocupadas custarão R\$ 1 milhão, diz governo”. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/danos-em-escolas-ocupadas-custarao-r-1-mi/>.

¹²⁹ “Governo apura sumiço de R\$ 15 mil em bens de escola ocupada”. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/governoapura-sumico-de-r-15-mil-em-bens-de-escola-ocupada/>

de criminalizar os alunos. "Espero que não usem esses processos administrativos para promoverem perseguições políticas contra os estudantes que lideraram ou participaram de ocupações", afirmou.¹³⁰

As retaliações também ocorreram por meio de ações locais, de diretoras e diretores e dirigentes regionais de ensino. Acusações de depredação das escolas, vandalismo e roubo de materiais escolares e alimentos sempre refutadas pelos/pelas estudantes que apresentavam fotos, vídeos e documentos para provar a injustiça. Para os e as estudantes, os e as dirigentes de escolas estavam a serviço da Secretaria da Educação para criminalizar e desqualificar quem lutou contra a "reorganização", além de tentar colocar demais alunos e alunas contra quem tinha participado da ocupação (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 309). Ainda sobre as retaliações, em muitas escolas a direção fez boicotes aos legados das ocupações: livros descobertos durante a ocupação em salas trancadas, voltaram a sumir; grafites nos muros foram cobertos de tinta; salas de aula com cadeiras em círculo voltaram ao tradicional modelo, com cadeiras enfileiradas.

As ocorrências mais graves no pós-ocupações, sem dúvida, foram as perseguições diretas de professores e professoras e dirigentes das escolas contra os e as ocupas (PATTA, 2017). Ataques verbais e ofensas, desqualificando as ocupações; incitação de violência, dos e das demais estudantes contra os e as ocupas. Muitos casos foram denunciados nas páginas de Facebook das ocupações: "Casos isolados de professores menosprezando e sendo hostis com alunos da ocupação, inspetores filmando os corredores e salas de aula como discurso 'Agora é a minha vez'" (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 311). Na volta à escola, pós-ocupações, a direção e professoras e professores trataram de maneira diferente os e as estudantes que participaram das ocupações: "Em alguns casos, a direção interferiu até na eleição do grêmio, procurando evitar que chapas ligadas aos ocupantes não alcançassem sucesso eleitoral" (MARTINS et al., 2016, p. 232).

Alguns professores e professoras apoiaram o movimento secundarista desde o início, desempenhando papel importante no processo, seja pela solidariedade demonstrada, seja pelo apoio concreto na segurança na porta das escolas ocupadas ou intermediação junto a direção das escolas. Apesar do sindicato dos professores fazer oposição à "reorganização" desde o início, "as reações de professoras e professores em relação às ocupações foram diversas [...] as

¹³⁰ "Direção de escola cobra estudantes por danos em unidade ocupada em SP". Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/01/1731068-direcao-de-escola-cobra-r-13-mil-de-alunos-por-danos-em-unidade-ocupada.shtml>

ocupações não foram necessariamente bem compreendidas pelos adultos educadores” (GROPPO, 2018c, p. 102). Como afirma Martins et al. (2016):

Alguns se opuseram fortemente, tendo sido depois convencidos do contrário. Outros mantiveram oposição, até mesmo pelo inominável argumento de que o movimento poderia prejudicá-los em relação ao bônus que era oferecido pela Secretaria aos professores (p. 231).

As/os ocupas, em sua maioria, não eram filiados a partidos políticos ou organizações estudantis, não tinham preparo prévio para enfrentar o que viria após as ocupações. Ao contrário, retornaram à escola e voltaram a conviver diariamente com a direção, professoras e professores e demais funcionários que, em grande maioria, reprimiram e se opuseram às ocupações. Com o início da reposição das aulas, em janeiro de 2016, muitas/muitos estudantes relataram perseguições pós-ocupações, como: “[...] mudanças arbitrárias de sala e período, tentativas de expulsão de alunos e alunas, assim como perseguições e agressões – inclusive físicas – fora das escolas perpetradas supostamente por policiais” (ROSA, 2019a, p. 245). No pós-ocupação, aqueles/aquelas considerados/as líderes locais do movimento sofreram ameaças, retaliações e punições por parte da direção da escola, corpo docente e até agressões vindas da própria família e de estudantes que não apoiaram as ocupações (GROPPO, 2019, PURIN, 2020). No ambiente escolar ocorreu a desqualificação dos discursos e ações dos e das ocupas: “Em alguns momentos, intermitentemente, produziram sobre eles o impedimento de falar e agir, bloqueando suas existências no espaço escolar” (PURIN, 2020, p. 208).

No pós-ocupação, as/os estudantes produziram muitos relatos sobre a violência policial que sofreram. Essa violência produziu muitos sintomas físicos/mentais: o mais comum foi o fato de sentirem-se: vigiados/as nas ruas, em locais públicos ou locais escuros e isolados; paralisados/as ao ouvirem ruídos altos, como tiros e bombas; desorientados/as ou com perda de memória em locais mais tumultuados; existem relatos de tentativas de suicídio, como foi o caso confirmado de uma estudante (PURIN, 2020). Também as famílias dos e das estudantes foram atingidas pela violência policial: ameaças, perseguições, humilhações, “Muitos estudantes e pais perderam seus empregos, foram expulsos de escolas, se isolaram, mudaram de casa etc.” (PURIN, 2020, p. 208).

O medo de andar na rua, de ir à escola e ser abordada/abordado por policiais tornou-se frequente entre os e as ocupas. Uma estratégia utilizada para evitarem ser reconhecidos/as na rua foi a mudança de visual. Porém, além do visual, mudaram também de escola e alteraram totalmente a rotina, afastando-se, principalmente das atividades do movimento estudantil.

Embora não seja o foco desta pesquisa, é importante destacar que também os e as docentes que apoiaram o movimento secundarista, e mesmo aqueles que não fizeram uma oposição explícita ao movimento, sofreram perseguição e foram criminalizados pela direção da escola e mesmo por outros/as docentes (PURIN, 2020).

As denúncias de assédio e perseguição aos/às ocupas não se restringe apenas ao período de reposição de aulas, fartamente registradas nas páginas de Facebook e imprensa. As retaliações, conflitos e processos de negação do movimento acompanharam os e as ocupas ao menos durante todo o ano de 2016. A incompreensão de parte dos docentes, direção, pais e alunos não-participantes do movimento gerou conflitos e tensões, tornando-se fonte de sofrimentos e angústias no período pós-ocupação.

Existem poucas referências à violência que os e as estudantes sofreram no pós-ocupação, entretanto, nas entrevistas realizadas para compor o *corpus* desta pesquisa, os e as estudantes relataram várias situações sofridas, oriundas, principalmente, da comunidade escolar. No próximo capítulo, esses relatos serão expostos e discutidos.

4. O QUE DIZEM OS MANIFESTANTES

Para identificar e mapear a violência contra os e as secundaristas, foi necessário ir além da cobertura da imprensa. Por conseguinte, compreender as situações de violência contra os e as estudantes exigiu escutar seus relatos e acessar suas memórias dos fatos. Assim, segue-se o que foi proposto por Groppo (apud RIBEIRO DA SILVA; LIMA, 2021, p. 304): “[...] foi e é ainda preciso ter ouvidos abertos e atentos para ouvir o que realmente diziam e dizem as e os ocupas”. Entretanto, os sofrimentos, os traumas e as perseguições vividas durante e pós-ocupação dificultaram a obtenção das entrevistas.

Quando participaram das manifestações, os e as secundaristas eram ainda muito jovens (adolescentes). Por isso, a fim de ampliar a compreensão dos fatos, optou-se por entrevistar também as pessoas adultas que estiveram presentes em tais eventos, como, por exemplo, docentes, apoiadores e apoiadoras do movimento. Assim, o presente capítulo traz o relato de quem participou ativamente das ações do movimento secundarista paulista de 2015.

O capítulo é iniciado com um relato do caminho trilhado para obtenção das entrevistas. Deste modo, apresenta-se a identificação de possíveis entrevistados/as, o roteiro de entrevista e o perfil dos e das participantes. Em seguida, são apresentados os recortes das entrevistas, considerando três grandes unidades de análise. A primeira unidade refere-se às motivações alegadas para participar das manifestações secundaristas. Já a segunda unidade trata dos relatos de situações de medo e violência vividas nas ruas e nas ocupações, considerando os agentes agressores identificados nesta pesquisa, isto é, policiais, comunidade escolar e população do entorno das escolas. Por fim, a terceira unidade diz respeito à percepção das pessoas entrevistadas sobre a cobertura das manifestações e ocupações pela mídia, bem como a percepção em relação ao apoio da sociedade.

4.1 REALIZANDO AS ENTREVISTAS

4.1.1 Os grupos entrevistados

Como principais protagonistas, os e as estudantes participaram ativamente das manifestações de rua, das ocupações de escola e dos trancamentos de avenidas – naquele

momento, tinham entre 15 e 18 anos. Além disso, foram os que mais sofreram violência das forças policiais e demais atores que apoiavam o projeto de “reorganização” do governo paulista. Quase a metade das entrevistas realizadas nesta pesquisa foram conduzidas com estudantes.

Os diversos estudos publicados sobre o movimento secundarista indicam que uma parcela dos e das docentes apoiou as manifestações (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019; PURIN, 2020). A convivência no ambiente escolar e a proximidade com os alunos e alunas possibilitou que os e as docentes tivessem uma visão privilegiada dos fatos – principalmente em relação às situações de violência durante as manifestações de rua e ocupações. Porém, a maioria dos professores e professoras não os apoiaram, ou se manteve neutra. A parcela que era contrária ao movimento participou da perseguição e assédio aos alunos e alunas no momento pós-ocupação, além da perseguição contra professores e professoras que os apoiaram. Nesta pesquisa, foram obtidas 9 entrevistas com docentes.

Além das professoras e professores, também foram identificadas outras pessoas que apoiaram o movimento, seja participando ativamente das manifestações de rua, seja fazendo vigílias nos portões das escolas ocupadas. Muitas instituições estudantis, sindicatos, coletivos e organizações da sociedade civil contribuíram com o movimento. Porém, os apoiadores e apoiadoras que participaram desta pesquisa são docentes universitários da área da educação e das ciências humanas, e atuaram de maneira independente e voluntária junto do movimento. Embora nesta pesquisa somem apenas 5 entrevistas, as apoiadoras e apoiadores contribuíram com uma visão distinta dos fatos, pois não estavam comprometidos/as diretamente com o ambiente escolar onde os e as jovens estudavam. Ou seja, não estavam submetidos/as à hierarquia da rede de ensino público.

Infelizmente, mesmo após algumas tentativas, nenhum pai ou mãe de secundarista respondeu às solicitações de entrevista. De certa forma, isso pode ser entendido como uma consequência das múltiplas situações de violência as quais seus filhos e filhas foram submetidos. Os traumas e os sofrimentos marcaram fortemente os e as estudantes, juntamente de suas famílias (PURIN, 2020).

Dessa maneira, chegou-se ao *corpus* da pesquisa, composto de relatos de secundaristas, docentes e apoiadores. Entretanto, a dificuldade em convencer os e as participantes do movimento a responder as perguntas quase inviabilizou essa pesquisa¹³¹. O sofrimento vivido

¹³¹ O sofrimento vivido explica a retração e silêncio de grande parte dos e das ocupas. Como será observado nos relatos obtidos nesta pesquisa, as ocupações não eram apenas um local para o exercício da criatividade, onde estudantes podiam aprender formas de lutar pelos seus direitos ou experienciar novas formas de ensino-

explica a retração e o silêncio de grande parte das pessoas contatadas. Como verificado no Capítulo 2, as ocupações não eram apenas um local para o exercício da criatividade, onde estudantes podiam aprender maneiras de lutar pelos seus direitos ou experienciar novas formas de ensino-aprendizagem. As escolas ocupadas tornaram-se trincheiras de pequeno número de ocupas, com muita determinação, enfrentando um grande contingente de pessoas contrárias ao movimento: discentes; docentes; direção das escolas; pais e mães; grande imprensa; além da forte pressão da Polícia Militar. Sobre isso, inúmeros pesquisadores e pesquisadoras relatam o sofrimento e muita angústia diante dos conflitos e tensões nas ocupações (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; GROPPPO, 2019; PURIN, 2020).

Meses se passaram tentando obter a primeira entrevista, sem sucesso. Os contatos foram obtidos a partir de indicação de participantes (diretos ou indiretos) do movimento. Ou seja, utilizou-se as redes de contatos de pessoas que conheciam manifestantes. As tentativas de contato foram realizadas por meio de troca de mensagens, utilizando o aplicativo *WhatsApp*¹³². Muitos contatos se revelaram infrutíferos, principalmente por parte dos e das estudantes. Os reiterados pedidos de entrevista eram visualizados, mas não respondidos. Outros contatos enviavam promessas de respostas futuras, as quais nunca se concretizaram. A pesquisa se deparou com o esquecimento voluntário e o silêncio. Estes últimos resultantes do intenso desgaste físico e emocional causado principalmente pelas situações de violência durante as manifestações, as retaliações e as perseguições vivenciadas no pós-ocupação. Como afirmam Groppo, Rossato e Costa (2019, p. 60), “[...] parte relevante dos estudantes que foram ativistas preferia deixar no ocaso experiências que lhes lembravam muitas angústias e traumas”.

Não foi possível tabular e quantificar todos os contatos infrutíferos. Entretanto, pode-se afirmar que o número de insucessos foi três vezes superior ao de entrevistas obtidas. A maioria dos e das estudantes não justificou o desinteresse em participar da pesquisa, apenas silenciaram, e não responderam as mensagens enviadas. As poucas justificativas registradas foram: a) “Não quero mais falar das ocupações, pois isso me deprime”; b) “Estou cansado/a de responder perguntas sobre o movimento”; c) “Quero esquecer tudo isso”; d) “Responderei quando tiver tempo”; e) “Estou sem inspiração para responder”.

aprendizagem. As escolas ocupadas tornaram-se trincheiras de pequeno número de ocupas, os mais determinados, enfrentando um grande contingente de pessoas contrárias ao movimento: discentes, docentes, direção das escolas, pais e mães e imprensa. Inúmeros autores relatam sofrimento e muita angústia diante dos conflitos e tensões em torno das ocupações (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; GROPPPO, 2019; PURIN, 2020).

¹³² A utilização de aplicativo de troca de mensagens surgiu como alternativa para superar as dificuldades de realização das entrevistas no período inicial da pandemia de Covid-19 no Brasil.

Em relação aos/às docentes, registramos apenas duas justificativas. Uma delas foi dada por uma professora que apoiou ativamente o movimento secundarista de 2015, mas se sentia um objeto de estudo toda vez que era procurada para responder perguntas sobre o movimento:

A Universidade é elitista... Digo que existe preconceito dos universitários (professores e alunos) que nos entendem como objeto de estudo... espero que registre isso na sua pesquisa. São cinco anos respondendo pesquisas ... kkk.

Outra professora utilizou um argumento inesperado para justificar a sua não participação na entrevista: “Sinto muito, mas assinei um termo de exclusividade em 2016 com uma orientadora e o doutorando que é um professor amigo meu. Por questão de ética profissional não posso te ajudar. Boa Sorte”.

Assim, tendo em vista o alto índice de recusas, e a preocupação em obter um número representativo de entrevistas, foi incentivada a adoção da técnica amostragem bola de neve, a qual abordaremos a seguir.

4.1.2 Amostragem: bola de neve

Como apontado anteriormente, devido à dificuldade em identificar participantes dispostos a compartilhar suas experiências numa entrevista, procurou-se utilizar um tipo específico de amostragem, denominado bola de neve. Trata-se de uma amostra não probabilística que utiliza cadeias de referências. Esse tipo específico de amostragem não permite determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas é útil para estudar grupos difíceis de serem acessados.

Embora tenha aparência relativamente simples, a amostragem em bola de neve possui diversas implicações que precisam ser levadas em conta ao escolhê-la como instrumento de uma pesquisa. Para vários autores, esse tipo de amostragem não deve ser utilizado se o objetivo da pesquisa estiver relacionado à probabilidade. De acordo com Vinuto (2014),

Se a preocupação da pesquisa estiver relacionada a uma população relativamente pequena de pessoas, que possivelmente estejam em constante contato umas com as outras, a amostragem em bola de neve pode ser uma forma eficaz para construir uma base de amostragem exaustiva. Aqui, a amostragem de bola de neve pode ser utilizada enquanto um primeiro passo em um processo de duas fases para a obtenção de uma amostra representativa. Já no caso de pesquisas com grandes populações, a amostragem em bola de neve não irá produzir uma amostra representativa e aleatória. Nesse contexto, as pessoas mais “populares”, ou seja, mais

reconhecidas por terceiros, terão maior probabilidade de ser indicadas ao entrevistador. Por outro lado, em grandes populações, as pessoas usualmente têm redes maiores de conhecidos, o que permite que estas indiquem maior número de contatos, em comparação com as indicações de grupos menores. É por isso que a amostragem bola de neve não se mostra tão potente para pesquisas com grandes populações, já que cada pessoa não tem a mesma chance de ser indicada para participar da pesquisa. Outro ponto delicado no uso da amostragem em bola de neve é o possível inconveniente de acessar apenas argumentações semelhantes, já que os indivíduos necessariamente indicarão pessoas de sua rede pessoal, o que pode limitar a variabilidade de narrativas possíveis. Porém, o peso dessa limitação pode ser reduzido em ocasiões em que há a possibilidade de obter sementes oriundas de redes diversas, aumentando a possibilidade de acessar redes diferentes e, conseqüentemente, narrativas mais plurais (p. 207).

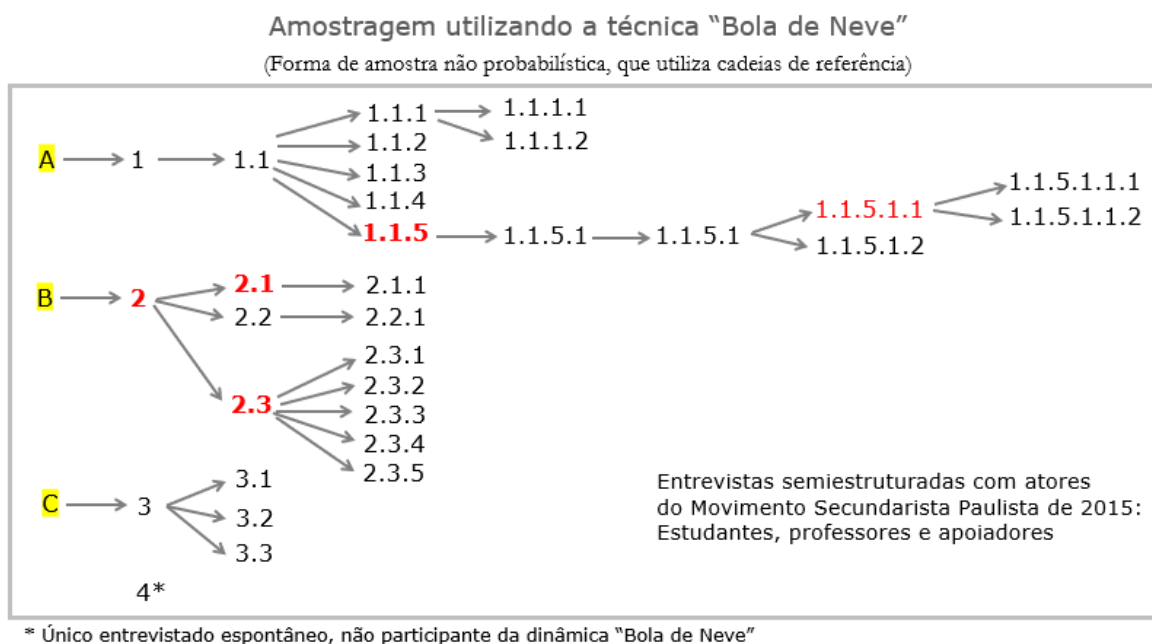
A amostragem em bola de neve é construída da seguinte forma. Inicialmente, conta-se com o auxílio de documentos e/ou informantes-chaves, denominados *sementes*. Tais “sementes” ajudam a localizar algumas pessoas com o perfil desejado para a pesquisa. Por sua vez, os indicados são entrevistados ou não. São solicitados a eles que indiquem novos contatos com o perfil desejado, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente. Com isso, o quadro de amostragem cresce a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador, fazendo alusão a uma bola de neve em movimento. Como afirma Vinuto (2014),

É importante ressaltar que a amostragem em bola de neve não é um método autônomo, no qual a partir do momento em que as sementes indicam nomes, a rede de entrevistados aumenta por si mesma. Isso não ocorre pelos mais variados motivos, sendo um deles o fato de os entrevistados não serem procurados ao acaso, mas a partir de características específicas que devem ser verificadas a cada momento. Além disso, as pessoas indicadas não necessariamente aceitarão fazer parte da pesquisa, o que também pode prejudicar o aumento da rede de contatos para a pesquisa (p. 205).

Para suprir a necessidade da presente pesquisa, foram utilizadas três “sementes”, ou seja, três pessoas que atuaram como facilitadoras de acesso a participantes do movimento secundarista. Cada semente indicou uma pessoa para entrevista. As pessoas indicadas das “sementes” A e C aceitaram responder as perguntas, enquanto a indicada pela semente B não aceitou responder. Contudo, atendendo à solicitação do pesquisador, todas as pessoas indicadas pelas “sementes” (entrevistadas ou não) indicaram novas pessoas, e assim sucessivamente.

Ao final, obteve-se os seguintes resultados: a semente A “frutificou” 13 entrevistas realizadas; a semente B, 8 entrevistas; e o semente C, 4 entrevistas. Apenas uma pessoa entrevistada não está na cadeia de indicação, pois participou voluntariamente após tomar conhecimento da pesquisa em um seminário sobre o movimento secundarista.

Figura 34 - Técnica Bola de neve para amostragem não-probabilística



Fonte: elaborado pelo autor.

Na Figura 34, as letras A, B e C representam os e as participantes "sementes" que indicaram os primeiros entrevistados. Os números em vermelho se referem aos participantes que não quiseram responder, mas que indicaram outras pessoas de sua rede. Os contatos que não quiseram participar e não indicaram outras pessoas, não constam dessa figura.

4.1.3 Perfil das pessoas entrevistadas

As pessoas entrevistadas (também denominadas participantes ou manifestantes) eram estudantes secundaristas, docentes, apoiadores e apoiadoras. A fim de identificar o autor ou a autora de cada relato, os seguintes prefixos foram utilizados para cada um dos grupos, seguidos do nome: secundarista, professor/professora e apoiador/apoiadora. É importante destacar que todas as pessoas entrevistadas ganharam pseudônimos¹³³, garantindo o anonimato e segurança.

A lista de participantes (Tabela 1) exhibe os dados do perfil das pessoas entrevistadas: idade, sexo, local, e onde atuou durante as manifestações. Também foram tabuladas informações pertinentes à entrevista, isto é, data da entrevista, meio (áudio ou escrito), volume

¹³³ Em cumprimento das determinações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, e de acordo com os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares.

de páginas transcritas e total de caracteres. As cores utilizadas para compor a lista destacam os grupos definidos: secundarista (vermelho), professor/a (azul), apoiador/a (preto).

No total, foram realizadas 26 entrevistas, sendo 12 de estudantes secundaristas; 9 de docentes; e 5 de apoiadores e apoiadoras. Quanto ao gênero, 13 pessoas se declararam do sexo masculino; 12 do sexo feminino; e 1 pessoa LGBTQIA+. Por sua vez, a faixa etária está distribuída da seguinte maneira: 13 pessoas entre 21 e 30 anos; 9 pessoas entre 31 e 40 anos; 3 pessoas entre 41 e 50 anos; e 1 pessoa entre 50 e 60 anos. Por fim, no que se refere à distribuição geográfica de atuação nas manifestações, 16 pessoas atuaram na capital; 2 pessoas na Grande São Paulo; e 8 pessoas no interior do Estado.

Em relação ao meio de captação das entrevistas, 25 pessoas enviaram suas respostas em áudio, a partir do aplicativo de celular *Whatsapp*. Apenas uma pessoa enviou suas respostas por escrito, via *e-mail*. A primeira entrevista foi obtida em 21/09/2020 e a última, em 02/03/2021. Após a transcrição¹³⁴ dos áudios, identificou-se que a entrevista mais longa possuía 45.393 caracteres (com espaços) e a mais curta, 2.841 caracteres. A média é de 14.255 caracteres.

¹³⁴ Para auxiliar na tarefa de transcrição, foi utilizado um software que, a partir de uma inteligência artificial (IA), converteu os áudios das entrevistas em texto. Como todo software que suporta a conversão áudio-texto, ele possuía certa imprecisão na conversão, exigindo uma revisão. Assim, todas as respostas em formato de texto foram revisadas, confrontando-as com os áudios originais recebidos.

Tabela 1 - Perfil das pessoas entrevistadas

Identificação	Local	Idade	Sexo	Data da entrevista	Meio	Transcrição	
						Páginas	Caracteres (com espaços)
Professor-Antônio	Diadema	52	M	21/09/2020	Audio	6	13.224
Secundarista-Fabiano	Araraquara	23	M	24/09/2020	Audio	5	10.214
Professor-Carlos	São Paulo	40	M	24/09/2020	Audio	6	15.122
Apoiadora-Nanci	Taboão da Serra	40	F	30/09/2020	Audio	2	2.841
Apoiadora-Rosa	São Paulo	45	F	16/10/2020	Audio	4	8.404
Apoiador-Sebastião	São Paulo	40	M	18/12/2020	Audio	10	25.767
Apoiador-Júlio	São Paulo	42	M	16/12/2020	Audio	11	27.663
Secundarista-Mirela	Araraquara	22	F	20/12/2020	Audio	4	7.267
Secundarista-Kaique	Campinas	21	M	21/12/2020	Audio	5	10.504
Secundarista-Alice	Jundiaí	21	F	12/01/2021	Audio	6	13.319
Professor-Marcos	Jundiaí	31	M	15/01/2021	Audio	3	5.672
Secundarista-Daniele	Ribeirão Preto	26	F	17/01/2021	Audio	3	5.982
Apoiadora- Joana	Jundiaí	27	F	27/01/2021	Audio	2	3.362
Professor-Thiago	São Paulo	38	M	27/01/2021	e-mail	3	4.959
Professora-Claudia	São Paulo	37	F	28/01/2021	Audio	4	8.496
Professora-Ana	São Paulo	35	F	31/01/2021	Audio	6	13.807
Secundarista-Felipe	São Paulo	23	M	01/02/2021	Audio	4	9.641
Secundarista-Jaci	São Paulo	21	G	07/02/2021	Audio	15	37.936
Secundarista-Flávia	São Paulo	21	F	10/02/2021	Audio	7	16.472
Secundarista-Rafael	São Paulo	23	M	12/02/2021	Audio	5	11.736
Secundarista-Matheus	São Paulo	21	M	12/02/2021	Audio	12	30.832
Professor-Marcelo	São Paulo	32	M	12/02/2021	Audio	4	9.217
Professora-Marta	São Paulo	49	F	27/02/2021	Audio	3	5.659
Professor-Cesar	Jundiaí	33	M	28/02/2021	Audio	6	14.682
Secundarista-Laura	São Paulo	21	F	28/02/2021	Audio	5	12.464
Secundarista-Thais	São Paulo	23	F	02/03/2021	Audio	17	45.393
Total						158	370.635

Fonte: elaborado pelo autor.

4.1.4 Técnica de entrevista

Elaborou-se um roteiro contendo perguntas abertas, deixando a pessoa entrevistada livre para respondê-las e utilizando as suas próprias palavras para explicitar suas memórias dos fatos. Entretanto, com esta técnica, a quantidade de informações obtidas costuma ser ampla, desviando, às vezes, do objeto da pergunta. Além disso, cada pessoa entrevistada pode ter interpretações próprias sobre o mesmo fato ou acontecimento social, podendo gerar versões conflitantes. Por outro lado, algumas temáticas costumam repetir-se quando estimuladas pela pergunta. Isso permite agrupar as falas em categorias, dependendo do teor comum entre elas.

Devido à distância geográfica e, principalmente, à necessidade de distanciamento social para enfrentamento da pandemia de Covid-19, optou-se pela realização de entrevistas à

distância, utilizando aplicativo de troca de mensagem. A utilização do *WhatsApp*¹³⁵ permitiu a realização de entrevistas em profundidade sem a necessidade da interação presencial. A comunicação foi assíncrona, ou seja, as respostas foram enviadas em áudios, gravados no momento mais apropriado para a pessoa entrevistada. Os áudios permitiram que o pesquisador captasse aspectos complementares, tais como entonação de voz, fluência, pausas e ritmo da fala, isto é, elementos que explicitam as emoções presentes nos relatos.

No primeiro contato, um texto de apresentação padrão era enviado ¹³⁶, o qual esclarecia brevemente a pesquisa e a forma de participação. Ademais, era solicitado que pessoa indicasse a sua disponibilidade. Em seguida, iniciava-se uma troca de mensagens para conhecimento mútuo entre pesquisador e pessoa entrevistada. Desde o primeiro contato, procurou-se identificar se a pessoa estava realmente apta a participar da pesquisa. Para tanto, foram considerados os seguintes critérios: ela deveria ser portadora de informação pertinente aos objetivos da pesquisa; dispor de tempo para elaborar e gravar as respostas; possuir boa memória dos fatos pesquisados.

O tema da violência foi um dificultador na obtenção das entrevistas. Perturbador, ele muitas vezes constrange quem sofre tal ação. Falar sobre o assunto era, em muitos momentos, embaraçoso ou constrangedor para a pessoa entrevistada. Esses aspectos foram levados em consideração na elaboração do roteiro de entrevista.

4.1.5 Roteiro de entrevista

Após a troca inicial de mensagens de apresentação do pesquisador, e de esclarecimentos sobre a pesquisa, foi enviada a seguinte lista de orientações para a realização da entrevista:

- a) Responda as perguntas gravando áudio no celular.
- b) Ao iniciar a resposta, identifique-se, indicando nome (ou apelido), idade, cidade/bairro ou região onde reside, profissão e escolaridade (o que está cursando). Os dados dos entrevistados são sigilosos e não serão divulgados em nenhuma hipótese.
- c) Pode gravar um único áudio com todas as respostas, ou dividir em vários áudios, o que for mais cômodo.

¹³⁵ O *WhatsApp*, *software* de mensageria mais popular no Brasil, é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz via Internet que possibilita a comunicação a partir do compartilhamento de mensagens de texto, voz, imagens, músicas, vídeos e textos em formato PDF. A popularidade do *Whatsapp* entre os jovens foi um aspecto facilitador para a realização da entrevista a distância.

¹³⁶ Tal texto consta nos apêndices.

d) Ao responder as perguntas, informar o número respectivo, por exemplo: “Resposta à pergunta 1”.

e) Não existe duração para a resposta, ou seja, pode falar à vontade e relatar todos os fatos que quiser.

O roteiro de entrevista¹³⁷ é constituído de 7 perguntas abertas que remetem aos temas da presente tese, ou seja, o medo, a violência, a mídia/imprensa. As perguntas são as seguintes:

1) Você participou (ou apoiou) das manifestações contra o projeto de “Reorganização escolar” do governo Alckmin? Descreva.

2) Sentiu medo em algum momento durante ou após as manifestações? Quando, onde e por quê?

3) Presenciou ou teve algum contato ou confronto com a Polícia Militar? Como foi?

4) Presenciou ou sofreu alguma violência física ou moral por parte de agente público (Diretores de escola, Policiais, outros) durante ou após as manifestações? Comente.

5) Como você define a cobertura da grande mídia (Rádio/TV, jornais, revistas) sobre as manifestações?

6) Acredita que os estudantes tiveram oportunidade de defender sua posição na grande mídia paulista?

7) Em sua opinião, a maioria da sociedade apoiou o movimento dos secundaristas paulistas? Por quê?

A primeira pergunta visa identificar as motivações das pessoas entrevistadas, além de conhecer a experiência única de cada um/uma no movimento. Já a segunda pergunta procura estimular relatos sobre o medo que os e as manifestantes sentiram referente a possíveis ameaças que estimularam uma ação defensiva. Por sua vez, a terceira e quarta perguntas têm como objetivo identificar e mapear as situações de violência que os e as manifestantes sofreram durante o movimento e o pós-movimento. Nesse caso, destaca-se a violência policial e a perseguição/assédio de docentes contrários ao movimento. Em seguida, a quinta e sexta perguntas se propõem a obter relatos sobre a relação da pessoa entrevistada com a mídia, sobretudo com a grande imprensa. Busca-se entender a percepção dos e das manifestantes sobre o que é noticiado e os condicionamentos políticos, ideológicos e econômicos da produção da

¹³⁷ O roteiro de entrevista, contendo as orientações e as 7 perguntas, consta nos apêndices da tese.

notícia. Por fim, a sétima pergunta visa estimular relatos sobre a percepção quanto ao apoio da sociedade ao movimento.

Os relatos apontaram para temas não previstos nas categorias pré-estabelecidas, trazendo novas reflexões e temas para análise. É importante destacar o tema da perseguição e o sofrimento no pós-ocupação, além das situações de violência oriundas da comunidade do entorno da escola, principalmente de criminosos envolvidos com tráfico de drogas.

No próximo tópico, serão apresentados trechos dos relatos coletados. Como apontado anteriormente, a entrevista conduzida era aberta e, portanto, não houve controle da extensão da resposta. Dessa forma, foram selecionados os trechos mais significativos para compor a resposta de cada pergunta. Esta tarefa de seleção buscou conciliar objetividade e imparcialidade.

Algumas respostas produziram relatos que se referiam a outras perguntas ou que englobavam questões posteriores. Coube ao pesquisador deslocar os trechos para encaixá-los às perguntas de maneira lógica e objetiva. Procurou-se respeitar a fidelidade das transcrições dos áudios enviados. Todavia, em alguns casos, foi necessária a eliminação de vícios de linguagem – como, por exemplo, a expressão “né” –, a fim de facilitar o entendimento da resposta.

4.2 MOTIVAÇÕES PARA PARTICIPAR DAS MANIFESTAÇÕES

No presente tópico, serão descritas as motivações e de que forma as pessoas entrevistadas participaram do movimento secundarista de 2015. As informações foram obtidas a partir das respostas dadas à primeira pergunta da entrevista, ou seja, “Você participou (ou apoiou) das manifestações contra o projeto de ‘Reorganização escolar’ do governo Alckmin? Descreva”. Para organizar os relatos, agrupamos primeiro as respostas de estudantes; em seguida, de docentes; e, por último, de apoiadores e apoiadoras.

A maioria dos e das estudantes relatam que participaram dos atos de rua e também das ocupações. De maneira geral, o objetivo era muito claro: revogação do projeto de “reorganização” proposto pelo governo Alckmin. Embora a maioria dos relatos destaquem a participação nas ocupações, as passeatas e os atos de rua também deixaram marcas na memória desses e dessas estudantes:

Eu participei das manifestações aqui em Campinas [...]. Essas duas manifestações foram muito importantes. A turma da manhã, que fez uma grande mobilização, que contava com seiscentos estudantes, a turma da manhã tem todos os anos do ensino médio e cerca de quatrocentos estudantes, quinhentos estudantes estiveram na região central, fazendo manifestação no primeiro dia. Foi pelas ruas e voltou para o Carlos Gomes. E na segunda mobilização parou na frente do Francisco Glicério, esperando apoio dos estudantes de lá, mas eles foram trancados pela diretora e não puderam fazer o combinado que a gente tinha feito – de eles virem até o nosso ato e tal. Então a gente fez dois atos e aí desencadeou, depois, a ocupação da escola (Secundarista-Kaique).

Eu participei das manifestações. A primeira que eu participei foi aqui Jundiaí, quando descobrimos que aconteceria a reorganização escolar, e que ia afetar a nossa escola. A gente começou com abaixo assinado dentro da própria escola que se expandiu para comunidade escolar. Depois, um grupo de alunos foi para as ruas e abordavam as pessoas nas ruas e em estabelecimentos, entregando esse abaixo assinado, fomos até diretoria de ensino. Então, a gente começou manifestação no centro da cidade de Jundiaí, em frente à matriz [...]. O primeiro, na verdade, o único ato que participei em São Paulo, foi o primeiro grande ato dos secundaristas. O ponto de encontro dele foi lá no Masp. Eram estudantes de todos os lugares de São Paulo, Estado de São Paulo, e foi algo inexplicável, nunca vi aquilo ali. A gente andando e gritando que a gente não queria reorganização, não queria, não queria que houvesse mudanças com as nossas escolas. Pra qualquer lado que olhava, eu via adolescentes, jovens da mesma idade que eu, buscando um mesmo objetivo [...]. Então a manifestação estava muito grande, tinha muitos jovens, foi algo assim inexplicável, sentimento assim de conseguir, de estar realmente expressando aquilo que... aquela minha..., aquilo que eu queria que acontecesse, minha felicidade, uma liberdade de expressão mesmo, e foram muito jovens, era algo muito grande (Secundarista-Alice).

[...] acho que o ato mais emblemático de todos foi um feito no dia dois de novembro, se não me engano, que foi uma caminhada gigantesca até palácio do governador. Enfim, saindo do Largo da Batata, debaixo do sol quente, então, enfim, imagina quem era branquinho ficou rosinha... rs. Ninguém se aguentava de sede, porque era uma caminhada enorme a partir dali. Assim, existe uma coisa: esforço físico, cansaço e, naturalmente, isso iria fazer com que esses atos minguassem, que eles não tivessem, enfim, a força necessária para barrar um projeto como o do Alckmin (Secundarista-Thais).

Quanto ao ato de ocupar a escola, os e as estudantes relatam que participaram das ocupações, exceto a Secundarista-Alice. A maioria ocupou a própria escola em que estudava. Contudo, os secundaristas Rafael, Matheus e Thais participaram da ocupação da E. E. Fernão Dias, e não de sua escola de origem. O Secundarista-Matheus tinha uma namorada, aluna do Fernão Dias, que também participou da ocupação, mas Rafael e Thais não contaram a motivação para ocupar a escola Fernão Dias.

Confirmando o que outros pesquisadores e pesquisadoras já haviam constatado (GUIMARÃES; GROppo, 2022; ORTELLADO, 2016), em dois relatos fica evidente a influência das Jornadas de Junho de 2013 na herança política de alguns e algumas jovens que participaram das manifestações secundaristas:

Foi de uma experiência vasta, experiência que transformou jovens, inclusive eu, nos transformou em seres mais questionadores, mais pensantes. A gente se deparou com coisas que a gente sabia que existia, mas que a gente nunca devia, devia não, que a gente nunca teve um contato. A minha iniciação política, ela parte de 2013, naquele boom que se teve no Brasil. Desde então, eu me infiltrei nas políticas de uma forma tanto mais direta, em manifestações aprendi a questionar, me posicionar e quando veio essa bomba da reorganização escolar do Alckmin, a gente se organizou junto com os movimentos que estavam ao nosso redor e construímos, então, a ocupação (Secundarista-Felipe).

E nesse momento em que as pessoas se encontravam ali, já assim, especialmente, pensando que existe uma herança muito forte da experiência de junho de 2013 dentro do coletivo O Mal Educado. Na época, o limite tático dos atos de rua eles eram muito evidentes para gente (Secundarista-Thais).

A greve dos professores, ocorrida no início de 2015, também é rememorada, tanto para demonstrar a “experiência” em manifestações pela educação pública, como para informar o apoio que deram aos e às docentes:

[...] estive em passeatas anteriores, a gente teve uma passeata no Lysanias [Escola Estadual] anterior, apoiando a greve dos professores 2015 (Secundarista-Fabiano).

E aí um outro ponto que acho que bastante relevante das ocupações é que em 2015, no começo do ano também houve uma greve dos professores das escolas públicas. A maior greve já sustentada pelos professores do Estado, que contou também com a organização de várias manifestações pequenas, isoladas. Muito assim aquela coisa: os alunos se negam a subir para aula do professor substituto que tá, enfim, furando a greve das professoras (Secundarista-Thais).

[...] porque a gente sabe que a classe dos professores é uma classe muito oprimida. Eu fui para inúmeras manifestações dos professores apoiar eles como estudante, desde muito novo, acho que desde meus quatorze anos estudando no Damy [E. E. Martin Egídio Damy] (Secundarista-Jaci).

Nos relatos, torna-se também evidente que existiu muita troca de experiência entre integrantes das diferentes ocupações e apoio de estudantes que transitavam entre as escolas ocupadas, como relatado por um estudante da ETEC Guaraci Silveira, em Pinheiros. A ideia

era ocupar a ETEC¹³⁸ como apoio às escolas ocupadas: “Se a gente ocupasse a ETEC Guaraci, isso seria, daria um susto no governo” (Secundarista-Matheus).

No dia da ocupação, houve apoio externo: “Antes a gente conseguiu uma planta da escola para a gente fechar, a gente fez o plano da ocupação e foram algumas pessoas do Fernão Dias junto, no dia de ocupação, para ajudar” (Secundarista-Matheus). Entretanto, a ocupação durou apenas algumas horas. Embora decepcionado, por não conseguir mantê-la, o entrevistado resolveu apoiar outras ocupações: “Eu fui lá na ETEC Jardim Ângela no dia da ocupação fortalecer. Outras escolas na zona sul, principalmente” (Secundarista-Matheus). Outros secundaristas também relataram o apoio a novas ocupações:

Um adendo também que, após ocupar a nossa escola, nós, eu pelo menos participei da ocupação da escola Sousa Pena [Escola Estadual Prof. Antônio Emílio de Souza Penna (Secundarista-Felipe).

Depois que saí do Fernão, eu estive, visitei, apoiei outras ocupações, o Kopke (E. E. João Kopke), lá na região da Luz e em Diadema (Secundarista-Rafael).

A transferência “forçada” de alunos para outra escola geraria um transtorno de ordem prática, já que as famílias teriam que alterar sua rotina para manter o suporte ao/à estudante, ou seja, alimentação, transporte, segurança. Existiam também as consequências emocionais, considerando as relações de pertencimento ao ambiente escolar, tais como vínculo com docentes, relações de amizade, e reconhecimento do entorno escolar como um local seguro. Isso é explícito em um dos relatos. Um estudante contou que, ao assistir pela TV um chamado para o “Dia E”¹³⁹, travou o seguinte diálogo com a mãe: “Cê vai nesse dia, e vai ficar contra, porque eu não quero mudar da escola” [Secundarista-Jaci]. Outros relatos demonstram o reconhecimento do auxílio recebido de familiares e da comunidade para manutenção da ocupação:

Foi muito importante a união, a preocupação, a coisa que mais me marca dentro de tudo isso não foi só a nossa vitória contra o Alckmin. Foi ver que a

¹³⁸ As ETECs não seriam afetadas pela “reorganização”. Porém, segundo os e as estudantes, o sistema de ensino devia ser entendido como uma unidade. Assim, alegavam que a precarização da educação podia ser expandida para ensino técnico. No dia 01º de dezembro de 2015, houve a ocupação das ETECs Uirapuru, na zona oeste da capital, e Parque da Juventude, na zona norte. Sobre isso, cf. “Estudantes ocupam duas Etecs em SP”. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/estudantes-ocupam-duas-etecs-na-capital-paulista/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

¹³⁹ O governo Alckmin tinha marcado, para o dia 14 de novembro, o chamado “Dia E” da Educação. O evento serviria para explicar aos pais e estudantes sobre a “reorganização” na rede estadual de ensino. Os pais e responsáveis teriam a oportunidade de tirar dúvidas e entender como seriam feitas as transferências e quais escolas receberiam alunos.

comunidade ao nosso redor estava ajudando, os nossos pais mandavam botijão de gás quando acabava, mandavam alimento quando a gente estava precisando, pessoas doaram dinheiro, faziam vigília na porta. Realmente, a comunidade cuidou da gente, porque eles sabiam o que estava acontecendo (Secundarista-Felipe).

Certamente, muitos e muitas estudantes, após o movimento secundarista, seguiram seus estudos e seu ativismo político. Um dos relatos surpreende pela maturidade e visão crítica em relação ao projeto de “reorganização”:

[...] a força necessária para barrar um projeto como o do Alckmin, que não era uma ideia do Alckmin específico, né, mas que estava inserida numa cadeia de reorganização das escolas no Brasil inteiro, que seriam necessárias a um avanço das parcerias público-privado. É, enfim, que tá acontecendo redor do mundo desde o final dos anos noventa. Desde meados dos anos noventa. Então não era um projeto do Alckmin. O Alckmin era mais um ator favorável ao avanço disso no Estado de São Paulo, mas não dá pra pensar aquele projeto em especial como algo específico dele (Secundarista-Thais).

Em relação aos e às docentes, a maioria dos relatos faz referência à greve dos professores e professoras, ocorrida no início de 2015¹⁴⁰ contra a precarização da rede estadual de ensino e os baixos salários. O sentimento, entretanto, oscila entre o incentivo de organização que a greve convocada pela Apeoesp proporcionou, e o desânimo com a derrota do movimento grevista da categoria.

A escola no ano de 2015 participou ativamente da greve dos professores. Uma grande parte do grupo de professores fez os três meses de greve. Então, mesmo antes de haver a reorganização, a escola estava politizada devido ao movimento grevista. [...] Assim que soubemos da notícia, que haveria a reorganização escolar e a escola seria uma das atingidas por esse processo, houve uma movimentação muito grande de alunos e professores (Professor-Thiago).

Quando os estudantes perceberam o que significava esse projeto, chamado reorganização, eles ocuparam as escolas. Na época, por conta da greve que havia acontecido no início do ano de 2015, eu estava atuando bastante junto ao sindicato. Eu sou sindicalizada até hoje, então os estudantes, por conta do

¹⁴⁰ De acordo com a Apeoesp, a greve dos professores da rede pública estadual de São Paulo, que teve início em 13 de março de 2015, e se prolongou por 92 dias, foi a maior greve da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado (Apeoesp). A Apeoesp representa mais de 180 mil professores e professoras e é considerada a maior da categoria na América Latina. Segundo o sindicato, até então, a maior greve da categoria tinha durado 80 dias, em 1989. Para maiores informações, ver “Greve dos professores de SP é considerada a maior da história”. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias/greve-dos-professores-de-sp-e-considerada-a-maior-da-historia/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

movimento de greve, eles tinham uma identificação muito grande comigo e com outros colegas também (Professora-Cláudia).

Os professores não conseguiram responder a ofensiva do governo de fechamento de escola, justamente porque tinha acabado de sair de uma greve muito longa, muito dura, sem as conquistas né, sem conseguir aquilo que a gente estava reivindicando, que era a pauta salarial. Os professores amargaram já dois ou três anos sem aumento, e ainda estávamos repondo aula em novembro quando estoura, quando começam as ocupações. Então isso impossibilitou os professores de atuar ativamente nesse movimento, então a gente atuou no formato do apoio (Professor-Carlos).

Os e as estudantes que ocuparam as escolas, em sua maioria, não participavam de nenhum grupo organizado e tinham pouco contato com partidos políticos (PATTA, 2017; PURIN, 2020; PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016). Dessa forma, sentiram uma grande dificuldade em se organizar. Em outras palavras, não sabiam muito bem como fazer. Assim, apesar de muitos e muitas docentes afirmarem que atuaram como “coadjuvantes” no movimento, percebe-se a grande importância desse apoio no contexto das manifestações, principalmente na organização e manutenção das ocupações:

[...] e a gente participando e apoiando eles ao extremo, em vários momentos e de diversas formas (Professor-Antônio).

No meu caso, particularmente, ajudando esses estudantes a organizar, como que eles fariam, como eles deviam proceder (Professor-Carlos). Foi mais ou menos nesse sentido minha participação, em ajudar na organização das escolas, dos estudantes dentro das escolas (Professora-Cláudia).

A gente ficou dezesseis dias com a escola ocupada e eu fui todos dezesseis dias lá para porta da escola (Professora-Ana).

Nós, professores, demos apoio total a comunidade escolar, aos alunos, aos ex-alunos que ocuparam escola (Professora-Marta).

Por sua vez, os e as estudantes solicitavam ajuda para estruturar a ocupação, pois sabiam que, para se manterem dentro da escola, seria necessário desenvolver atividades básicas, tais como cozinhar a própria comida e limpar o local. Além disso, pediam ajuda para realizar atividades culturais e de recreação. Como ficou estabelecido que as ocupações seriam restritas aos e as estudantes, e que apenas pessoas autorizadas poderiam entrar nas escolas ocupadas, “Eles se organizaram da forma deles e permaneceram lá como resistência à reorganização do governo Alckmin” (Professora-Marta). Assim, todo apoio e ajuda era recebido no portão, tal

como relata a Professora-Ana: “Não entrei na escola, porque era um espaço de autonomia dos estudantes, mas eu dei todo apoio, e toda força pra eles, lá da porta da escola”.

Todos e todas docentes entrevistados nesta pesquisa apoiaram o movimento secundarista. No entanto, conforme os relatos, a maioria da categoria se posicionou indiferente ou contrária. Tal aspecto se tornará mais evidente quando abordarmos os relatos sobre as perseguições ocorridas no pós-ocupação, mas que já pode ser constatado na seguinte fala:

Como era uma escola grande, com aproximadamente sessenta professores, na greve apenas oito entraram em greve. Então já se percebe aí o perfil dos professores e aí, então, na hora das ocupações, a grande maioria dos professores foi contra, né, e atuou no sentido de desmontar a ocupação. Então apenas alguns, particularmente, eu e mais um professor é que atuamos constantemente do primeiro ao último dia nessa ocupação. Foram apenas dois, os demais ou atuaram num apoio mais passivo ou atuaram de forma contrária à ocupação (Professor-Carlos).

De modo semelhante ao que ocorreu com os e as estudantes, alguns professores e professoras apoiaram mais de uma ocupação, compartilhando experiências entre as escolas. Inicialmente apoiando a ocupação na Escola Estadual Fernão Dias, o Professor-César passou por escolas na capital e no interior do estado:

Depois a que aconteceu em Campo Limpo Paulista, eu acompanhei a ocupação do [E. E.] Frei Dagoberto Romag. E, em Jundiá, acompanhei duas escolas: a Escola Estadual Barão de Jundiá e a outra escola Doutor Elói de Miranda Chaves, que fica no bairro Vila Aparecida. Esses três movimentos são três situações bastante diferentes (Professor-César).

O ano de 2015 foi particularmente agitado. Desde as Jornadas de Junho de 2013, grupos conservadores e de extrema direita foram para as ruas e passaram a ter influência crescente no cenário político. O governo Dilma vinha travando embates com o Congresso e sofrendo desgastes na grande mídia. Em São Paulo, o governo Alckmin avançava com pautas neoliberais e ataques aos direitos dos trabalhadores. A greve encabeçada pela Apeoesp, por exemplo, era um reflexo dessa situação. Nesse cenário, surgiu o movimento secundarista e, para alguns docentes, esse movimento “lavou a alma” da categoria: “A gente saiu daquele ano de alma lavada porque os estudantes conseguiram derrotar o Geraldo Alckmin, coisa que nós professores no início do ano, não conseguimos” (Professor-César).

As apoiadoras e apoiadores entrevistados por nós (em um total de 5) são pesquisadores e pesquisadoras de instituições de ensino superior. Nesse caso, o envolvimento no movimento

ocorreu por afinidade, curiosidade ou laços de amizade com docentes que participavam ativamente do movimento.

Como eu disse né, fui entrando no movimento, fui participando das manifestações de rua, fui dando apoio na medida do possível do lado de fora, muito curioso com o que os alunos estavam fazendo, que ações eles estavam pensando em fazer dentro da escola e, enfim, eu queria ajudar também [...]. Eu tive contato com as escolas perto da minha casa, queria visitar as escolas aos poucos, eu fui indo nas ruas também e fui reconhecendo alguns antigos amigos, tentando participar o máximo das rodas de conversa com os alunos e, enfim, com os próprios pais (Apoiador-Júlio).

De modo geral, essas pessoas tiveram participação diversificada no movimento, como pode ser constatado nas seguintes falas: “participei mais no quesito de apoiar” (Apoiadora-Joana); “participei de diversos modos, assim foi uma participação lateral de colaborador” (Apoiador-Júlio); “Participei das manifestações que foram feitas na porta, na frente de algumas ocupações” (Apoiadora-Nanci). Nesse sentido, como não estavam ligados diretamente a uma unidade escolar, atuaram em mais de uma ocupação:

Eu participei ativamente apoiando as ocupações. Não só na escola em que eu trabalhava, mas acabei me tornando uma apoiadora do movimento em São Paulo e Grande São Paulo (Apoiadora-Nanci).

Eu fiquei no apoio da escola Miss Brown, em Perdizes mesmo. Foi uma escola que ficou ocupada e que tinha um apoio menor, né, uma escola classe média. Mas tinha uma pequena, um pequeno grupo na porta, então eu participei de três dias na porta da escola [...]. Eu participei também de um dia na escola Salvador Allende na zona leste, nós ficamos um dia de vigília, foi um final de semana. Participei também de um show de apoio que aconteceu em Pinheiros numa praça em Pinheiros (Apoiadora-Rosa).

Então, eu participei indiretamente, não diretamente, mas eu fui na... naquela em Pinheiros ali, esqueci o nome agora, uma em Osasco e uma na Brasilândia (Apoiador-Sebastião).

Assim fui acompanhando uma das escolas ocupadas, ficava do lado da minha casa, a Godofredo, também a Fernão Dias. Lá na Fernão Dias eu conhecia já alguns professores que trabalhavam lá na área de filosofia e, aos poucos, eu fui às movimentações de rua. Acompanhei um pouco ali a ocupação do bairro mesmo propriamente dito (Apoiador-Júlio).

Transitando entre duas ou mais escolas, tiveram um importante papel na criação de pontes com pessoas e instituições que apoiaram o movimento.

E isso foi engajando professores universitários, professores de escolas públicas, de diversas frentes assim, de diversas linhas políticas inclusive, para pensar e justamente tentar dar um apoio técnico, de informação para o movimento (Apoiador-Júlio).

As respostas dadas à primeira pergunta do roteiro de entrevista indicam que estudantes e docentes que lutaram contra o projeto de “reorganização” não representavam a maioria da comunidade escolar da rede estadual. No geral, os e as manifestantes estavam ligados às escolas que seriam atingidas pelo projeto, isto é, aquelas que seriam fechadas ou que passariam a oferecer ciclo único, ocasionando a transferência forçada de estudantes. Entre os e as estudantes, a adesão ao movimento secundarista dependia do maior ou menor engajamento político e da capacidade de organização. Os professores e as professoras que apoiaram ativamente o movimento secundarista eram minoria entre os seus pares. Nesse caso, a grande maioria da categoria foi indiferente ou mesmo contrária às ocupações. Aparentemente, os apoiadores e as apoiadoras atuaram de maneira mais difusa, apoiando mais de uma ocupação, além de trazer apoio externo, formando conexões entre diversos grupos de apoio¹⁴¹ ao movimento.

O principal tema desta tese é a violência contra os e as estudantes que participaram do movimento secundarista. Assim, no próximo tópico, serão apresentados os relatos sobre as situações de violência vivenciadas pelas pessoas entrevistadas.

4.3 SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA

O tema da violência tem sido muito citado e debatido nas diversas mídias, na internet e nas ruas. No Brasil, o debate ganha novos contornos com a presença de uma grande desigualdade social e, conseqüentemente, de altos índices de criminalidade. Embora muito debatido, o senso comum se refere a ela de maneira parcial e simplificada, vinculando os termos violência e crime. Em todo caso, conceber um conceito de violência que contemple todas suas expressões e manifestações empíricas é um grande desafio. Em um sentido amplo e genérico, a

¹⁴¹ Um desses grupos acabou criando o REPU - Rede Escola Pública e Universidade. Grupo criado por professores e pesquisadores de universidades públicas e do Instituto Federal do estado de São Paulo (Unicamp, UFSCar, UFABC, USP, Unifesp e IFSP) em fevereiro de 2016, motivado pelos acontecimentos envolvendo a proposta de reorganização da rede escolar estadual em 2015 e pelo movimento secundarista de ocupação às escolas. Ver: < <https://www.repu.com.br/>>.

violência se faz presente na humanidade desde seus primórdios, manifestando-se com contundência em diversos momentos que delimitam o processo civilizatório.

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo estando presente na história, não consideramos a violência como intrínseca à natureza humana. O esforço de apreensão desse conceito envolve diversas áreas do conhecimento humano, cabendo principalmente à filosofia, dentre outras disciplinas, o esforço de refletir sobre sua natureza, raízes e as consequências materiais e morais. Nesse sentido, Chauí (2000, p. 433) entende que “A violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém”.

O termo “violência” tem raiz etimológica no latim, *violentia*, expressando o ato de se violar ou de violar outrem. O termo também indica um ato fora do estado natural, com emprego da força. Um impulso deliberado para produção de danos psíquicos, tais como ofensas, ameaças, humilhações; ou danos físicos, ou seja, agressão, ferimentos, tortura, morte. Há, ainda, uma dimensão moral e ética na prática da violência quando esta expressa atos contrários à vontade e à liberdade de alguém. Para Santos (1997, p. 164),

A violência seria uma relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da coerção, que impede o reconhecimento do outro como diferente – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

No Capítulo 2, descrevemos diversas cenas de violência contra estudantes que participavam do movimento secundarista. Mesmo a grande imprensa, que mantinha certa simpatia com as administrações tucanas, exibia fartas imagens de truculência e violência das forças policiais contra os e as secundaristas. No presente capítulo, temos a oportunidade de ler o relato das vítimas dessa violência. Como se sabe, a maioria dos e das estudantes eram adolescentes. Com isso, os fatos relatados assumem maior gravidade, revelando um desrespeito aos direitos fundamentais de crianças e adolescente. Neste sentido, Purin (2020, p. 208) entende que

Os secundaristas e suas famílias foram atingidos pelas violências policiais, de forma física e psicológica, sofrendo ameaças, perseguições, humilhações, etc. Os estudantes viveram terríveis momentos em prisões arbitrárias, e abordagens de verificação (enquadro) na rua. Muitos estudantes e pais perderam seus empregos, foram expulsos de escolas, se isolaram, mudaram de casa etc.

Neste tópico, será abordado o tema violência, rememorando as diversas situações de violência as quais os e as manifestantes foram submetidos. As informações foram obtidas a partir das respostas dadas às perguntas 3 e 4, a saber: “3) Presenciou ou teve algum contato ou confronto com a Polícia Militar?”; e “4) Presenciou ou sofreu alguma violência física ou moral por parte de agente público (Diretores de escola, Policiais, outros) durante ou após as manifestações? Comente”.

Os relatos foram agrupados em subtópicos, considerando os agentes causadores da violência, isto é, policiais, comunidade escolar, e pessoas do entorno das escolas. Por fim, são apresentados os relatos de situações de violência sofridas nos momentos após as ocupações. Estes últimos, aliás, não foram divulgados pela imprensa, revelando uma violência intramuros, silenciosa.

4.3.1 Violência policial

Embora esta pesquisa tenha obtido relatos de atos de violência praticados por grupos distintos da administração pública, aqueles praticados por policiais militares são, sem dúvida, os mais numerosos e violentos. Há muitos relatos de violência física durante as manifestações de rua, a qual também foi praticada dentro das escolas ocupadas. Nas ocupações, foi igualmente utilizada a tortura psicológica contra os e as estudantes. Docentes e demais apoiadores, incluindo mães e pais, também denunciam a truculência e violência nas ações da PM.

De acordo com Pinheiro, Izumino e Fernandes (1991), as denúncias de abusos de autoridades praticadas por policiais militares são frequentes na imprensa, além de constar em relatórios de entidades e organizações de defesa da cidadania. Segundo os autores,

Mesmo se nos abstrairmos destas fontes, a imagem da polícia está ligada, na experiência da população de São Paulo, à sua violência potencial, à visão de armas em punho, aos tiroteios, à “tradição” de violência policial. O que não se sabe é distinguir com exatidão entre as situações onde a polícia é obrigada a usar de suas armas em defesa própria ou de terceiros e outras, onde ela as usa por motivos outros, como despreparo, impunidade, “vigilantismo” ou até mesmo vingança (PINHEIRO; IZUMINO; FERNANDES, 1991, p. 96).

Assim, é um fato incontestável que quanto mais o governador Alckmin falava em diálogo, mais a polícia reprimia o movimento estudantil nas escolas e nas ruas. Como a ação da PM não coincidia com o discurso oficial do governo paulista, o cinismo das autoridades públicas aumentou ainda mais a tensão entre estudantes e pessoas que apoiavam o movimento.

Com isso, a possibilidade de realmente existir uma negociação entre as partes ficou ainda mais distante. Desde a ditadura militar, as Polícias Militares não dispõem de normas específicas para dispensar ou conter manifestações e passeatas (VALLE, 2016; ZOCCAL, 2021)¹⁴².

As ruas, principal espaço de manifestações dos movimentos sociais no âmbito de uma democracia, também se transformam em palco de inúmeros atos de repressão por parte da força policial a serviço do governo. No caso do movimento secundarista, o governo Alckmin defendia com veemência a busca de diálogo com os e as estudantes. Todavia, a repressão e truculência com as quais a polícia militar dispersava as manifestações pacíficas¹⁴³ dos estudantes revelavam as reais intenções do governo paulista, isto é, reprimir o movimento estudantil. São muitos os relatos que descrevem tais situações, como podemos ler a seguir:

De fato, o que acontece é que, da primeira onda de manifestação, a polícia ficou sem saber direito o que fazer, porque aquela coisa da discussão com movimento sem liderança, porque eram crianças e a polícia não pode, não podia, embora fez né, bater, prender. Enfim, a polícia fez várias coisas que não poderia fazer. Então a própria polícia estava ali, os alunos provocavam, era uma coisa interessante [...]. Assim, as pessoas chegavam perto da Praça da República e a polícia coçava o dedo, e saía atirando bomba de gás lacrimogêneo, impedindo momento pacífico dos estudantes que, até então, não estavam fazendo nada de quebradeira e tal [...]. Assim, os enfrentamentos que tive com a polícia foram um pouco nesses dois níveis, assim na rua, em algumas manifestações, sobretudo quando os alunos decidiram ir mais para rua para colocar a pauta deles pra população, fechando a rua. Ali tinha o cerco policial e sempre tinha essa coisa da polícia avançar depois de um determinado horário (Apoiador-Júlio).

Um outro episódio [que] participei foi uma manifestação que teve e que saiu inclusive lá da avenida Tiradentes. Então, era em frente da escola que eu estudava, ETESP, e em frente da ETESP ficava comando geral da polícia militar. Então teve uma manifestação que saiu de lá que foi muito violenta, foi muito reprimida, muito, muito, muito. Essa manifestação ela terminou, ela foi empurrada com bombas a avenida Tiradentes inteira até o Vale do Anhangabaú. E lá, numa ação um pouco desordenada, as pessoas correram para dentro da rua 25 de março, uma ratoeira não tem nada mais fácil para cercar pessoas do que lá. Esse dia ficou inclusive famoso, porque foi uma abordagem muito ostensiva da polícia, levou acho que mais de dez, quinze estudantes para a delegacia [...]. Então os policiais às vezes viravam para os

¹⁴² Para mais informações sobre o assunto ver: “ARTIGO 19. Repressão às escuras: uma análise sobre transparência em assuntos de segurança pública e protestos”. Disponível em: <https://artigo19.org/wp-content/blogs.dir/24/files/2017/04/Repress%3%a3o-%c3%a0s-Escuras-%e2%80%93-uma-an%3%a1lise-sobre-transpar%3%ancia-em-assuntos-de-seguran%3%a7a-p%3%ablica-e-protestos-ARTIGO-19-2.pdf>. Acessado em: 11 abr. 2023.

¹⁴³ De acordo com Segurado (2018, p. 324), “A repressão policial se intensificou e além de diversos menores de idade presos, contava com grande contingente policial em todas as atividades realizadas pelo movimento. O uso de cassetetes, balas de borracha, spray de pimenta, bombas, entre outras armas foi desproporcional à ação pacífica dos estudantes que apenas reivindicavam uma escola pública de qualidade, demonstrando uma prática cidadã que não era vista pelas autoridades públicas”.

estudantes e ameaçavam e falavam impropérios e coisa do tipo, sem que as pessoas de fora percebessem (Secundarista-Rafael).

Eles jogavam gás lacrimogêneo, spray de pimenta, então o pessoal estava tudo com pano na cara, e passava nos estabelecimentos pedindo vinagre [...]. E eles jogavam a gente sentiu sim um pouquinho, mas a gente correu logo para longe de onde eles tinham espirrado spray de pimenta e gás e aí não aconteceu nada com gente [...] e aí eu vi a PM, com cassetete e com aquele escudo deles. Eles estavam marchando e batendo assim o cassetete, se algum jovem passava perto eles batiam com o cassetete, alguém que estava perto ou se aproximava fazendo alguma coisa..., aí eles se juntaram, todos juntos, era uma fileira e como se estivessem marchando, batendo o cassetete nos escudos e empurrando pessoal para lugar que eles queriam, para que a gente fosse... para realmente dispersar a manifestação [...]. Em São Paulo, o que aconteceu foi que uma colega nossa, que estava sempre com a gente, que era maior de idade, ela era professora, ela foi confrontar a PM, acho que era da tropa de choque. Foi confrontar a tropa de choque e levou uma bala de borracha na perna, passou o dia lá em São Paulo, a noite lá em São Paulo, no hospital, e depois ela voltou, já estava tudo bem (Secundarista-Alice).

No que era pra ser uma reunião, uma manifestação e a hora que eles chegaram, já estava tendo confronto com a polícia, um confronto bem perigoso e violento. Por muito pouco, eles conseguiram fugir, mas foi uma coisa bem complicada para eles [...]. Porque eles estavam contando pra nós, e foi bem difícil porque eles falaram que tiveram que fugir de bomba de fumaça, correr vários quarteirões para poder fugir para depois voltar para escola. Eles falaram que foi bem tenso (Secundarista-Daniele).

Eram manifestações que tinha muita presença da polícia, então a gente foi escoltado basicamente durante todos os atos, então era uma presença massiva, era uma organização policial que dava para sentir que eles estavam prontos para a qualquer coisa atacarem, mas acabaram não atacando. Algumas vezes eles conseguiram coibir a manifestação, parar nossa manifestação. Mas na manifestação que eu estava pelo menos não teve bombas, mas ainda assim, foi truculenta (Secundarista-Flávia).

Então, acho que essa foi uma coisa que eu presenciei e outras era isso: empurrão, cassetete na manifestação, bomba de gás lacrimogêneo. Era totalmente padrão, assim, toda manifestação tinha. Também cheguei a correr de muita bomba nesse processo [...]. Mas vi, tive contato na medida em que eu vi acontecer na minha frente, vi amigos apanhando, tomando cassetete, um grande amigo meu, dos meus maiores amigos na época, foi detido e levado para delegacia em Pinheiros, e daí nesse dia, eu e outros amigos fomos até a porta da delegacia, ficamos fazendo barulho lá na frente, tentando pressionar (Secundarista-Matheus).

Durante o período de ocupação, ocorreram inúmeros atos de violência policial contra os e as estudantes. Isso fez com que os pais e demais pessoas que apoiavam o movimento fizessem vigílias nas portas das escolas, buscando garantir segurança. Nesse aspecto, é importante destacar que, entre os principais agressores, estavam os policiais, tal como pode ser constatado nas seguintes falas:

Para complementar, teve alguns outros dias de a polícia parar na frente da escola e querer pedir documento, porque a gente estava num portão ali. E a gente negou apresentar qualquer coisa, porque a gente não estava fazendo absolutamente nada que justificasse qualquer abordagem policial. Então teve esse tipo de pressão da polícia, mas que a gente conseguiu contornar e não cedeu (Professor-Carlos).

O contato com a polícia era diário, todos os dias eles estavam lá amedrontando: manhã tarde noite, madrugada. Todos os dias que eles pudessem estar lá, eles estavam: sábado, domingo, feriado eles estavam, sempre estavam lá (Secundarista-Felipe).

Da polícia, a única coisa que a gente estava sofrendo com muita frequência era “enquadro”, toda vez que a gente saía da escola, a gente sofria enquadro (Secundarista-Daniele).

Os principais episódios de confronto foram esses mesmos, e lembro que quando a gente estava cercado pela polícia dentro do Fernão, e também quando visitei o Diadema (E. E. Diadema), eu lembro que tinha o cerco da polícia e era uma coisa bastante hostil, evidentemente, né (Secundarista-Rafael).

Toda vez que tinha algum estudante do lado de fora, eles abordavam, pois a polícia ficava passando, estava meio que rondando. Engraçado, no dia a dia não ronda, e quando tem ocupação estava todo dia lá. E aí, um dia que eu estava lá, era domingo de manhã, se não me engano, eu cheguei lá e disse: tudo bem? Vocês querem alguma coisa? “A gente quer entrar”, mas vocês não podem entrar porque tem uma ação judicial. E aí o policial falou pra mim: “a gente entra se a gente quiser”. Eu falei: se vocês quiserem, mas depois vocês respondem por isso também. Aí eles ficaram meio assim... e resolveram ir embora (Professor-Marcelo).

É, o confronto direto com a polícia, nós educadores não tivemos. Era sempre feito um cordão de isolamento, mas eles [os policiais] respeitavam nosso espaço nas manifestações que aconteciam na Avenida Paulista. Quanto aos alunos, em um dado momento, a polícia entrou na escola e alguns deles sofreram violência física, sim. Eles [os alunos] contam, eles relatam que a polícia foi bastante truculenta nesse dia em que ela entrou na escola (Professora-Marta).

Mas sim, a polícia apareceu não me lembro, depois de alguns dias, inclusive um policial com fuzil, e um colega nosso, o professor Ivan chamou atenção do policial: “O que é isso, querido! Você tá numa escola sabe?” Caraca! Estava com fuzil, uma escopeta, não lembro, uma arma gigante e foi o único momento mais tenso (Professor-Cesar).

Sim, claro, acho que para começar o cerco policial ao redor do Fernão Dias, que impediu que as pessoas saíssem e entrassem por quatro dias seguidos. Enfim, a gente passando alimento e pão pela grade tipo a pressão na vigília que teve que se formar ali na frente, eu acho que isso por si só já é uma experiência, enfim, traumática para muitas pessoas [...]. Vários amigos meus, inclusive, foram vítimas que, enfim, sei lá, nas redondezas da escola você ser abordado, parado, revistado, enfim, isso aconteceu algumas vezes né, com

vários amigos meus, não aconteceu comigo, mas com vários amigos aconteceu (Secundarista-Thais).

Inclusive tem um amigo, um conhecido, que um ano depois das ocupações, em 2016, foi basicamente sequestrado pela polícia, entendeu? E ninguém sabe disso! E por que que as pessoas não sabem disso? Porque a gente não podia contar. A gente não pode contar assim, entendeu? Porque a gente sabe que se a gente fala demais, a gente pode se tornar um alvo. Ainda mais quando as coisas estão quentes, quando as disputas ainda estão frescas. Então, isso é muito delicado assim, até mesmo a intervenção, às vezes, de alguns veículos de imprensa quando tipo, falam de mais ou falam de menos sobre o movimento. Enfim, isso também impacta, não só na produção dessa opinião pública, mas na produção e no oferecimento de recursos que possam ser usados pela polícia pra perseguir e punir quem estava participando dessas coisas (Secundarista-Laura).

O governo paulista, numa visão distorcida do conceito de Max Weber – segundo o qual o Estado exerce o monopólio legítimo do uso da força física, a fim de manter a ordem –, utilizou a violência para reprimir manifestações legítimas. A atuação da polícia para “impor a ordem”, principalmente nas tentativas de desocupações de escolas e destravamento de avenidas, mesmo se considerada legítima, deveria seguir um planejamento e uma organização que permitissem a preservação ampla de direitos dos envolvidos. Como afirma o coronel Íbis Pereira,

O espelhamento institucional com a tropa militar terrestre transformou as polícias militares em pequenos exércitos, acarretando a inevitável compreensão do ser policial militar não como um serviço público que pode usar a força, mas como uma força garantidora da ordem [...]. A redemocratização não significou o fim do modelo inspirado na guerra (PEREIRA, 2015, p. 43).

Mesmo de posse de ordem judicial, a solução da situação do conflito deveria priorizar as negociações, com todos os meios institucionais possíveis de resolução. No entanto, o governo Alckmin preferiu impor a força ao invés de buscar o diálogo. Neste contexto, recorda-se, aqui, o pensamento de Octavio Ianni, que afirmava que no Brasil,

Em geral, os setores sociais dominantes revelam uma séria dificuldade para se posicionar em face das reivindicações econômicas, políticas e culturais dos grupos e classes subalternos. Muitas vezes reagem de forma extremamente intolerante, tanto em termo de repressão como de explicação. Essa inclinação é muito forte no presente, mas já se manifestava nítida no passado (IANNI, 2004, p. 109).

Embora a criminalização dos movimentos sociais e da pobreza tenha sido uma constante na história do Brasil, nos últimos anos, a lógica de repressão e violência chegou a níveis alarmantes, culminando na preocupante Lei Antiterrorismo¹⁴⁴.

Com ampla cobertura da imprensa paulista, a repressão policial cresceu durante os três atos do movimento secundarista: manifestações de rua, ocupações de escolas, e trancamento de avenidas. Esta última foi utilizada, principalmente, na capital paulista, ocorrendo de modo concomitante com as ocupações de escolas. Os relatos explicitam a motivação da tática de trancamento de vias e o conseqüente aumento da repressão policial. Vejamos a seguir:

Na medida que isso assume ares mais radicais, encontrando seu auge no trancamento das vias públicas, enfim, a polícia é o principal agente repressor [...]. Era preciso sair daqueles muros para conseguir fazer com que a pauta reverberasse mais forte entre a população. Então, nesse momento, nessas manifestações que eu acho que a coisa assume uma forma muito mais violenta. Mas, assim, a verdade é que desde o princípio mesmo, enfim, quando antes das escolas serem ocupadas naqueles atos centrais, no dia seis de outubro, acontece o primeiro ato central e três dias depois, um segundo marcado no vão do Masp [...] quando se interrompe a circulação na cidade você criar um curto circuito, muito grande na experiência das pessoas. Então, enfim, para a manutenção da ordem e da continuidade dessa vida esquisita que a gente leva, a gente precisa chegar e ir pro trabalho com tranquilidade, senão, não pode. E a polícia, naquele momento, teve uma postura extremamente truculenta, extremamente desproporcional que pegou muito mal, né, porque a polícia estava batendo nos estudantes, em estudante, aluno, em criança e adolescente (Secundarista-Thais).

Confronto a gente teve nas manifestações externas ainda assim envolvido com a reorganização da escola. Por exemplo, quando foi fechada a Marginal [avenida], houve um confronto direto com a polícia. Eles vieram para cima literalmente da gente, de quem estava lá. Foi um momento bastante tenso, mas a polícia, ela estava sempre presente. Na maioria das vezes pressionando, sendo grosso, sendo violento, sendo ameaçador, sempre com tom de arrogância, de preponderância, sempre nesse sentido (Secundarista-Felipe).

Então, quando tinha manifestação na Marginal [Tietê], manifestação em algum lugar, eu tinha muito medo. Acho que só fui no máximo em umas duas ou três. Era sempre aquele que não levantava a mão pra ir, com medo do confronto, porque eu sabia que teria gente, sabia que polícia estava pronta para atacar, então eu não ia muito, tinha muito medo. Acho que fui só em duas, mesmo na marginal, houve confronto, sim é confronto com bala de borracha, bomba de efeito moral. Mas eu ia muito preparado, então todo encapuçado da melhor forma possível, então nunca saía ferido, sempre saía correndo, nunca ficava no embate, eu sempre tive muito medo, muito assustado (Secundarista-Jaci).

¹⁴⁴ A Lei Antiterrorismo (Nº 13.260), sancionada em março de 2016, aproveitando a onda conservadora que se fortalecia no país, gerou inúmeras propostas de alteração de seu texto no Congresso Nacional. São dezenas de propostas que buscam alterar a norma, tendo como alvo principal a preocupação com o abuso do direito de manifestação, que afeta diretamente movimentos populares e outros segmentos do campo progressista.

Muitos fatos graves, de abuso de policiais contra manifestantes, foram relatados nas entrevistas, tais como tortura, perseguição e ameaças. De acordo com uma apoiadora, todos os atos de violência que foram registrados eram acompanhados por advogados que integravam o grupo de apoio: “Isso ia pra mão de um advogado ativista, e eu bloqueava as pessoas. Então eu acho que eu nem tenho mais como provar, mas eu sofri sim ameaça” (Apoiadora-Nanci). A seguir, vemos mais relatos de abusos da polícia:

Então aconteceu, por exemplo, uma outra escola que eu frequentava às vezes era o Godofredo [E.E. Godofredo Furtado], que também fica em Pinheiros. Já aconteceu de a polícia passar na frente da escola e jogar um menino da escola no carro e sair, e o menino voltou machucado [...]. Eu tenho amigos que desenvolveram crises de ansiedade, pânico, depois de manifestações, que sofreram algum tipo de agressão da polícia. Por exemplo, teve uma situação, teve uma manifestação, que o pessoal ficou muito encurralado e a polícia encurralou os estudantes numa rua que não tinha pra onde sair e atacou bomba. E a sensação na época era que todo mundo ia morrer ali. E algumas, alguns amigos meus realmente desenvolveram síndromes psicológicas por causa disso. Tiveram muitos problemas emocionais, psicológicos daí decorrentes (Secundarista-Matheus).

E quanto à polícia, eu sofri ameaça 2015, 2016 e 2017. Eram as ameaças que eu recebia via *Messenger*. Eu não sei dizer de quem que era, vinha até de outros estados. Isso ia pra mão de um advogado ativista, e eu bloqueava as pessoas. Então eu acho que eu nem tenho mais como provar, mas eu sofri sim ameaça (Apoiadora-Nanci).

Era uma rua bem escurinha e aí... acho que era a polícia... GCM, não lembro. Eles falaram pra gente parar, e eu sempre tive o cabelo bem curtinho. Eu estava de costas para o policial e ele pediu para que os meninos levantassem os braços e as meninas ficassem com eles abaixados, e chegou um policial perto de mim e perguntou se eu era mesmo menina. E aí eu respondi que sim, que eu era menina, abaixando a cabeça, eu estava com muito medo. E ele perguntou de novo se eu era e eu falei que sim. E aí ele pediu pra eu virar pra frente e... olhou direto pros meus seios e falou realmente é uma menina. E aí ele pediu que eu subisse minha camiseta, e eu falei que eu não faria [...]. Estava extremamente escuro, tinha dado umas sete horas, uma rua qualquer de São Paulo depois de várias bombas, não tinha ninguém na rua e a gente estava nuns 10 adolescentes. Eu tinha 16 anos na época. E aí o policial colocou uma bomba de verdade na mão dele e falou: “se eu tirar esse pino isso tudo aqui explode! Tudo aqui explode!”, não sei, o que vocês acham que vocês estão fazendo desse jeito aí pela rua, não sei o que... (Secundarista-Laura).

As inúmeras imagens de “confronto” entre a polícia militar e os e as secundaristas – amplamente divulgadas na grande mídia e, principalmente, nas redes sociais – exibem cenas recorrentes, tais como: dezenas de policiais militares devidamente paramentados, portando escudos e cassetetes, partindo para cima de adolescentes, de menores de idade. Além disso, a

conhecida truculência da polícia militar paulista utilizou bombas de efeito moral, spray de pimenta e até balas de borracha contra estudantes desarmados. Isso, ao contrário do que foi muitas vezes registrado nas páginas da imprensa, não é confronto, mas repressão policial contra o movimento estudantil. Dessa forma, entende-se que houve repressão, pois os estudantes não possuíam condição física ou material de enfrentar, ou confrontar, a força policial. No máximo, conseguiam fugir dos ataques.

Entretanto, a violência não partiu apenas da polícia militar. Outros e outras agentes públicos, principalmente docentes e direção das escolas, também praticaram violência contra estudantes. Nesse caso, ainda havia o agravante da convivência no mesmo ambiente escolar, em grande parte das vezes. Abordaremos tal questão no próximo subtópico.

4.3.2 Violência de outros agentes públicos

Como acabamos de apresentar, os e as secundaristas sofreram atos de violência durante todo o período em que protestaram contra o projeto de “reorganização”. A truculência da polícia militar foi muito noticiada e divulgada. Contudo, a violência praticada por outros agentes públicos, especialmente por professores e professoras no ambiente escolar, não teve repercussão na imprensa. A animosidade ficou mais intensa quando os alunos, durante as ocupações, prejudicaram a realização do SARESP¹⁴⁵. Docentes contrários ao movimento fizeram muita pressão para a desocupação das escolas. Além disso, confrontaram docentes que apoiavam os e as estudantes. O relato de um professor entrevistado ilustra essa disputa entre docentes pró e contra o movimento:

Logo no começo que a escola foi ocupada, criaram um movimento de professores e alguns familiares pra desocupar escola. Vão fazer pressão na frente da escola e depois, quando como isso não resolveu, eles vão se organizar para fazer boletim de ocorrência para ir para a polícia. Então teve um movimento dentro, inclusive eu sai do grupo [de Whatsapp] de professores da escola porque o grupo era profundamente reacionário e com diversas falas ofensivas e que envolvia a gente, os professores que estavam apoiando. Então eu sai desse grupo da escola. Mas eu soube, que eles formaram outro grupo e que estavam tentando organizar essa desocupação, liderados por uma professora. Uma determinada professora lá bastante reacionária, defensora da ditadura militar e ela que estava organizando esse movimento contra.

¹⁴⁵ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/Default.aspx>. Acesso em: 27 abr. 2023.

Chegaram a fazer boletim de ocorrência contra a gente, contra mim, porque pra eles, era eu que estava influenciando os estudantes (Professor-Carlos).

De maneira geral, ao se pensar na violência, é quase inevitável associá-la a atos de agressão física, ou seja, pensá-la como um ato concreto. Nesse sentido, ela teria como resultado um dano visível. Porém, existem tipos de violência que não são palpáveis, como o assédio moral. De acordo com Heloani (2003, p. 58-59), o assédio moral, “desenvolve-se em uma situação hostil, em que um ou mais indivíduos coagem um terceiro indivíduo de tal forma que ele é levado a uma posição de fraqueza psicológica”.

Muitos e muitas secundaristas, além de pessoas que apoiavam o movimento, relataram que sofreram violência psicológica e moral¹⁴⁶ durante as manifestações de rua e as ocupações de escolas. Isso foi identificado principalmente em relação às perseguições de agentes públicos da comunidade escolar. Os relatos abaixo que evidenciam esses aspectos foram obtidos a partir da pergunta 4 do roteiro de entrevista, a saber: “Sofreu alguma violência física ou moral por parte de agente público (Diretores de escola, Policiais, outros)?”.

Sim, a gente teve como eu relatei nos áudios anteriores, a gente teve bastante coisa com a polícia, violência moral, a gente teve violência moral de professores que reclamavam da nossa presença lá, que a gente estava atrapalhando ensino das outras crianças, das outras pessoas, outros adolescentes. E teve professor que pegou um martelo e foi para cima de outros professores, levantou a mão para as pessoas, quis quebrar cadeado que a gente colocou. Então a gente teve uma série de violências contra os nossos direitos. A violência, ela veio do Estado, depois ela veio dos professores, ela veio novamente do Estado através de uma instituição que é a polícia, o negócio foi bem complicado. Mas sim, a gente sofreu violência o tempo todo, mas não só sofremos violência, a gente aprendeu se organizar, a gente, com tudo isso, aprendeu a olhar tudo do que aconteceu ao nosso redor (Secundarista-Felipe).

Bom, é sim, eu presenciei violência moral principalmente, inclusive fui ameaçado de perder meu diploma por parte da Diretoria de Ensino na época. E também a diretora da escola pressionou, ela ia no portão da escola e pedia para entrar, eu era o aluno mais velho então, geralmente, as coisas ficavam para mim resolver. E eu fazia segurança também dos alunos ali, porque eu tinha mais discernimento [...]. Teve uma vez só que a diretora da escola entrou

¹⁴⁶ A Secretaria de Saúde do Rio Grande do Sul define Violência Psicológica/Moral: “É toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobrança exagerada, punições humilhantes e utilização da pessoa para atender às necessidades psíquicas de outrem. É toda ação que coloque em risco ou cause danos à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Esse tipo de violência também pode ser chamado de violência moral. No assédio moral, a violência ocorre no ambiente de trabalho a partir de relações de poder entre patrão e empregado ou empregado e empregado. Define-se como conduta abusiva, exercida por meio de gestos, atitudes ou outras manifestações, repetidas, sistemáticas, que atentem, contra a dignidade ou a integridade psíquica ou física de uma pessoa, que ameace seu emprego ou degrade o clima de trabalho. Portanto, a violência moral é toda ação destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação da pessoa. O *bullying* é outro exemplo de violência psicológica, que se manifesta em ambientes escolares ou outros meios, como o *cyberbullying*”. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/tipologia-da-violencia>. Acesso em: 26 abr. 2023.

com policiais ali dizendo que ia haver reintegração posse, mas eu não estava presente naquele momento (Secundarista-Fabiano).

A gente sofria muita violência moral por parte dos agentes públicos. Eles iam na escola falar que a gente estava errado, que muitas vezes teve discussões seríssimas entre a diretora da escola, os agentes públicos com os alunos, que realmente os alunos ficaram até com medo de serem perseguidos futuramente [...]. Então era meio que rotina na ocupação: você entrar em discussão com os agentes públicos e muitas vezes eles fazerem violência moral com a gente. [Violência] Física não aconteceu em nenhum momento, porque sempre nossos pais estavam perto para nos proteger, sempre tinha algum pai responsável por aluno ali, conosco (Secundarista-Mirela).

Então, a gente sofreu ameaças da direção da escola, né, da diretora que entrou pela cantina e por outro lugar, quando a gente estava lá ocupando escola, e ela ameaçou a gente. Ameaçou de várias maneiras, ameaçou atrapalhar os eventos que ia ter, ameaçou chamar polícia, falou que aquilo era ilegal, que todo mundo ia ser preso, que a gente ia se arrepender do que estava fazendo (Secundarista-Daniele).

É, no processo da ocupação da minha escola eu senti uma truculência muito maior por parte dos professores e diretores da escola, do que também outros funcionários como pessoas da limpeza e da parte da polícia (Secundarista-Flávia).

Que apesar de não ter apanhado da polícia nos atos de rua, eu não fui detida, e eu acho que isso tem um peso assim grande para hierarquizar. Então eu tenho, enfim, na minha lembrança uma coisa mais forte: que foi lidar com a truculência, e com a irracionalidade mesmo, dos diretores de escola e dos coordenadores e tal (Secundarista-Thais).

Porque muita gente da diretoria de ensino, alguns pais, outros alunos né mobilizados por alguns professores ofendiam os professores e alunos que estavam lá [na ocupação], chamando a gente de baderneiros e tudo mais, mas assim, momentos muito, muito tensos, ainda bem que não vi (Professor-Cesar).

Não sofremos violência física, mas muita violência moral por parte de agentes públicos, principalmente, diretores e coordenadores das escolas. Em algumas escolas, essas pessoas se colocavam como autoridade, representantes do Estado e se colocavam contra a organização dos estudantes, o papel deles, claramente, era de viabilizar a reorganização escolar do Alckmin. Os alunos sofreram muito assédio moral por parte dos diretores e coordenadores das escolas. Eram ameaças de reprovar de ano, por exemplo, eram ameaças ou algum tipo de denúncia feita para os pais, à comunidade. Então, o diálogo com os diretores da escola, diretores e coordenadores foi mais difícil (Professor-Marcos).

A pressão e violência aconteceu por parte dos outros professores e diretores e supervisores, isso aconteceu (Professor-Carlos).

A gente sofreu é violência moral mesmo né, desse medo de entrar na escola. Há uma alguma coisa muito grave também que os professores, vira-e-mexe, se reuniam na porta da escola, um grande número de professores, e a grande

maioria era contra ocupação sabe. Então professores falando coisas [ruins] dos próprios alunos deles (Professor-Antônio).

[...] é, o assédio moral era diário, todos os dias a diretoria de ensino ia para a frente da escola, os diretores iam para frente da escola, os vices iam para frente da escola, os supervisores de ensino, todos eles tentavam convencer os meninos a desocupar a escola, todos os dias. É, às vezes até mais uma vez no dia eles sofriam assédio moral e pressão psicológica para desocupar a escola, a todo momento, todos os dias eles tinham essa atenção (Professora-Marta).
[Sofreu violência física ou moral?] Sim, violência moral por parte da gestão da escola, da diretoria de ensino, policiais. Todos sempre com ameaças (Professor-Thiago).

Eu fiquei sabendo depois, assim, que muitos colegas professores eram contra. Eles falavam: “pô, devíamos chamar polícia pra eles” e tal, mas assim, diretamente pra mim, não houve (Professora-Cláudia).

Eles [Diretoria de Ensino] chegaram inclusive a fazer uma documentação no papel, uma ata por escrito dizendo que eu tinha incentivado os estudantes a ocupar escola. E, de várias maneiras, ela tentou fazer com que uma parte desses estudantes assinassem esse documento, dizendo que era referente a outra coisa, tentou ludibriar os estudantes para que eles assinassem um documento que me responsabilizaria pela ocupação. Mas os estudantes foram espertos, perceberam a manobra e não fizeram isso. Mas a gente ficou bastante preocupado de ter um processo de criminalização a partir disso sim. Mas não foi bem-sucedida, não teve sucesso essa tentativa não (Professora-Ana).

Teve uma diretora, coordenadora de escola que chegou a falar pra mim, diretamente, que gente como eu deveria ser preso junto com esses vândalos. Isso porque eu estava conversando com os jovens na porta da escola (Apoiador-Sebastião).

No entanto, uma coisa é fato, em conversa, geralmente com os agentes escolares, com exceção de alguns professores mais próximos do movimento, aqueles que eram contra, eram assim de uma agressividade ímpar. Queriam trabalhar, então, depois, quando viram que não dava pra fazer nada, foram para suas tocas e ficaram nos grupos de *WhatsApp*, combinando os confrontos com os estudantes. As diretoras tentando retomar o acesso à escola sem muito sucesso [...] eu vi coisas assim muito... assédios muito grosseiros. Eu ia dizer finos, porque são sutis, mas são grosseiros, porque a diretora fazia questão de dizer que aqueles alunos eram uns “bostas”, assim como os professores que não apoiavam a ocupação da escola. Tinha uma coisa assim: os vagabundos versos os alunos que queriam estudar. Eles [diretores e professores] tentaram jogar o tempo todo isso contra eles [alunos] [...] (Apoiador-Júlio).

[Sofreu violência física ou moral?] Sim, de professores da escola. Eu lembro que rolou também de a direção colocar toda comunidade contra ocupação. Difamando a ocupação, dizendo que o que estava acontecendo é... balbúrdia, as coisas que eles acham que a gente faz, né? (Apoiadora-Joana).

Eu, diretamente, não sofri violência de nenhuma de agente público. Não me lembro disso. Mas na [E. E.] Carlos Gomes existe uma violência sistemática contra alguns estudantes por parte da diretora. As lideranças na época, não eram liderança do movimento, elas sofreram algumas violências por parte da diretora, principalmente, e das suas subordinadas da administração, no sentido

de reprimir a manifestação antes da ocupação e expor esses estudantes diante de outros estudantes. No meio da manifestação, quando estava começando dentro da escola, elas [auxiliares da diretora] chegaram a, tentaram deslegitimar o movimento. Um tipo de violência assim, contra os estudantes (Secundarista-Kaique).

Os caseiros e as caseiras de escola aparecem em diversos relatos, desempenhando um papel preponderante no período das ocupações. Em algumas situações, foram decisivos para o sucesso, ou não, da ocupação. É possível ver mais de perto essa questão nas seguintes falas:

E na escola João Pires de Camargo o grupo de apoio era mais reduzido, a escola era maior, o próprio caseiro era contra a ocupação no João Pires de Camargo. A caseira era contra a ocupação no João Pires de Camargo e no Lysanias, o caseiro era a favor. Isso também contribuiu, pois a caseira no João Pires de Camargo dizia que estava sendo presa pelos alunos, e que não estava conseguindo sair da escola, e isto também ajudou a polícia a entrar naquele local, naquela escola. E a gente inclusive fez um vídeo pedindo apoio para o João Pires de Camargo, que eles tiveram mais confrontos com a polícia do que a gente no Lysanias (Secundarista-Fabiano).

Quando a gente ocupou a escola, assim que a gente pulou o muro, a gente encontrou o caseiro, e ele chamou a polícia (Secundarista-Laura).

Bom, sofrer alguma violência física ou moral, eu acho que foi mais moral, do caseiro, ele era um agente público, um funcionário público ali. Estava responsável de um prédio público e teve uma postura bem complicada ali contra mim (Professor-Marcelo).

E aí teve a diretora. Teve um caso bastante estranho nessa escola, porque a diretora era a caseira, e ela morava na casa do caseiro, que era colada na escola. Então cria-se uma situação bastante difícil, que era a escola ocupada e a diretora morando no terreno da escola, só que separada por um muro e um portão. O portão dela dava pra fora [pra rua], não precisava passar pela escola. Mas foi uma situação bastante estranha, né. A ocupação aconteceu junto com a casa da diretora. E ela chegou a fazer pressão, ameaça (Professor-Carlos).

Os relatos das pessoas entrevistadas permitem a assimilação de um contexto conflituoso no ambiente escolar durante as manifestações e, principalmente, durante as ocupações das escolas. Embora exista o reconhecimento do apoio decisivo dos e das docentes comprometidos com a luta contra o projeto de “reorganização”, as falas demonstram que muitos professores e professoras contrários ao movimento atuaram contra os e as estudantes. E, em algumas situações, com violência. Os relatos revelaram uma violência “silenciosa”, sem fotos nem vídeos circulando pela Internet, concretizando-se no assédio e na perseguição aos alunos e alunas no momento após movimento, isto é, no retorno às aulas. É o que abordaremos a seguir.

4.3.3 Pós-movimento: perseguição e mais violência

Como acabamos de relatar, a violência sofrida durante as manifestações de rua, ocupações e trancamentos de avenidas foram intensas e fartamente registradas pela imprensa e mídias no geral. O assédio moral e as perseguições aos manifestantes no pós-movimento foram igualmente intensos, gerando sofrimento aos envolvidos (MARTINS et al., 2016; ROSA, 2019b; PURIN, 2020). Apesar disso, pouco se sabe sobre o cotidiano marcado pela violência durante o retorno às aulas. Isso ocorreu, provavelmente, pois os holofotes da mídia, outrora direcionados às manifestações, já tinham se apagado. Assim, não houve nenhum interesse midiático no destino dos e das protagonistas. Nenhuma das 7 perguntas do roteiro de entrevista se referia às perseguições e retaliações no pós-movimento. Mas, ainda assim, os relatos conduziram a este assunto.

Entende-se que, por se tratar de adolescentes muito jovens, houve uma dificuldade em lidar com a violência. Docentes, apoiadores e apoiadoras sofreram igualmente abusos e perseguições. Contudo, essas pessoas não eram o alvo principal da violência. Dito isso, categorizamos os relatos, considerando os três grupos de manifestantes: estudantes, docentes e apoiadores/apoiadoras. Iniciaremos com as falas dos e das secundaristas:

Tinha uma coisa de pintar como vagabundo quem fez ocupação, não como um militante ou alguma coisa assim, mas como vagabundo. A gente era meio pintado dessa maneira, taxado assim na escola. Pra mim, assim, eu superei isso e bola pra frente. Outras pessoas acabaram saindo da escola, então acho que também houve uma violência moral aí por parte da diretoria da escola [...]. Então, depois das ocupações ficou um clima muito ruim em torno de quem tinha feito a ocupação da minha escola [...]. Então a gente foi muito constrangido, e teve escolas em que houve uma perseguição assim de reprovar os alunos, de não sei o que, de expulsar (Secundarista-Matheus).

Mas acho que a perseguição maior foi depois da ocupação, porque como eu permaneci na escola, como já tinha dito, eles perseguiram... pintaram todo processo da ocupação como ato marginal. Começaram a inventar mentiras a respeito da ocupação. Falaram que a gente quebrou alguns produtos, o que era mentira [...]. Perseguiram a gente mesmo, no sentido de quando eu e alguns amigos que ocupamos a escola, quando a gente chegava na escola falavam que tinham medo, espalharam boatos falando que a gente ia ocupar escola depois, no outro ano, ano seguinte à ocupação. Então, houve uma perseguição, tanto dos professores, de alguns funcionários da escola e do diretor [...]. Ainda assim os resquícios da ocupação foram muito presentes. No meu último ano eu me senti, e não só eu, mas alguns outros colegas também que ocuparam a escola, e que ficaram comigo depois, a gente se sentiu muito mais perseguido assim. Tipo, como a gente ficou muito marcado na ocupação, era muito nítido que ainda tinham medo, ainda muito grande, da gente ocupar escola

novamente, mesmo que estivessem vindo outros contextos sociais (Secundarista-Flávia).

Aí fui registrado logo com dezesseis anos como estagiário, enfim, e pedi a transferência no comecinho do ano, a escola começou uma perseguição comigo horrenda, horrível. A diretora, que até então era super amigável, falou que eu tinha perdido minha vaga. Falou que meu nome não estava lá, não sei o que [...]. E fizeram uma pressão psicológica enorme [...]. Nossa, lembro que eu chorava de ódio, eu lembro que chorava de ódio por conta dessa reunião (Secundarista-Jaci).

No caso das professoras e professores a favor do movimento, as represálias e retaliações ocorreram de outras formas. Como, por exemplo, a partir da não renovação de contrato e do isolamento dos demais colegas de trabalho, tal como podemos ler a seguir:

Eu sofri perseguição, tendo contratos quebrados. Sou professora contratada, professora categoria “O” no Estado. Nos anos posteriores, eu sofri muita perseguição política na minha região. De demissão mesmo, de vir a me demitir (Apoiadora-Nanci)¹⁴⁷.

[...] a gente também sofreu um processo grande de perseguição da própria diretoria de ensino (Professora-Ana).

Então tivemos aí tanto professores e professoras que participavam, que ajudavam, quanto estudantes que tivemos muitos problemas. [Alunos] sofreram muito assédio moral por parte dos diretores e coordenadores das escolas. Eram ameaças de reprovar de ano, por exemplo. Eram ameaças ou algum tipo de denúncia feita para os pais, à comunidade. Então, nosso diálogo com os diretores da escola, diretores e coordenadores foi mais difícil (Professor-Marcos).

Os relatos expõem a constante tentativa de desqualificação dos estudantes, levando-os a uma posição de fragilidade no ambiente escolar. Entende-se que essa perseguição está inserida num processo disciplinador, o qual buscou anular a vontade e o ímpeto de rebeldia contra o projeto de “reorganização”. Os estudantes assediados, expostos a humilhações públicas, tornaram-se vítimas silenciosas, submetidos ao medo de retaliações ainda maiores, tais como reprovação do ano letivo ou mesmo a perda da matrícula na escola (GROPPO, 2019). No entanto, embora tenha havido sucessivas tentativas de desqualificação, os alunos e alunas entrevistados resistiram, questionando as injustiças que sofreram.

A violência psicológica e o assédio se deram justamente porque os e as estudantes não se deixaram dominar, não se curvaram ao projeto de “reorganização” e lutaram (PURIN, 2020).

¹⁴⁷ A apoiadora-Nanci era professora da rede estadual, mas a escola na qual lecionava não aderiu ao movimento de ocupações. Como ela apoiou outras escolas e estudantes que não eram seus alunos e alunas, para esta pesquisa, foi considerada apoiadora do movimento.

Entretanto, os relatos trazem informações de outros alunos e alunas que não resistiram aos assédios. Inseguros e fragilizados, muitos ficaram deprimidos e desistiram de estudar. Como afirma Groppo, Rossatto e Costa (2019, p. 67),

Às/aos ocupas secundaristas a violência se deu menos pela potência passiva da rotina e mais pela violação ativa de supostos sujeitos educadores e gestores. Foi mais cruel, levou ocupas a evadir, negar sua experiência riquíssima de luta ou contar os dias para terminar o ensino médio.

Os e as próprias estudantes admitiram que tiveram muitos embates com a direção das escolas, principalmente com as diretoras e diretores. Ocorreram enfrentamentos e discussões acaloradas. Dentro das ocupações, eles se sentiam livres para denunciar tudo que acreditavam estar errado: livros didáticos trancados em salas; equipamentos de informática inacessíveis aos alunos; e até mesmo o descobrimento de alimentos vencidos na cozinha. Tudo isso era recebido com muita contrariedade pela direção das escolas.

Em alguns casos, os e as estudantes tinham certeza de que sofreriam retaliações: “[...] muitas vezes teve discussões seríssimas entre a diretora da escola, os agentes públicos com os alunos, que realmente os alunos ficaram até com medo de serem perseguidos futuramente” (Secundarista-Mirela).

Era sabido que, durante as ocupações, havia pessoas que apoiavam o movimento e se revezavam na porta das escolas. Além disso, a mídia estava acompanhando de perto, sedenta por notícias. Assim, muitas entidades e organizações da sociedade civil estavam atentas ao que ocorria nas ocupações. Dessa forma, nenhum agente público da comunidade escolar se atrevia a “passar dos limites”. Porém, toda a raiva contida durante as ocupações foi extravasada nas perseguições intramuros, no momento pós-ocupação, isto é, no retorno às aulas.

Todas as situações de violência relatadas no presente tópico causaram sensações de medo nos e nas manifestantes. Por isso, a seguir, serão apresentados os relatos sobre o medo que as pessoas entrevistadas sentiram, principalmente em relação à repressão policial e de agentes públicos da comunidade escolar.

4.4 MEDO DE QUÊ?

No presente tópico, será abordado o tema “medo”, rememorando as suas diversas situações causadoras, a partir dos relatos dos e das manifestantes. Consideraremos a memória

coletiva segundo Halbwachs (1990)¹⁴⁸, associando as lembranças de dois ou mais manifestantes sobre um fato determinado. As informações foram obtidas a partir das respostas dadas à pergunta 2 da entrevista, a saber: “Senti medo em algum momento durante ou após as manifestações? Quando, onde e por quê?”.

Os relatos foram agrupados em subtópicos, considerando as pessoas e os grupos causadores de medo. Estes, no contexto das manifestações, foram os seguintes: polícia militar, comunidade escolar e criminosos do entorno. Aqui, é preciso considerar que o medo da polícia se deu em dois ambientes distintos, nas ruas e nas escolas ocupadas.

Começaremos com a apresentação dos relatos sobre as situações de violência vivenciadas durante as ocupações de escolas, causadas por policiais militares.

4.4.1 Nas ocupações: medo de invasão policial

Como abordamos anteriormente, com o início das ocupações, em 9 de novembro, o governo paulista aumentou a repressão contra o movimento secundarista. Várias ações revelaram isso: os diretores de escola ameaçaram de expulsão os alunos e alunas que aderissem à ocupação; as escolas foram cercadas pela Polícia Militar, impedindo o acesso de apoiadores e a entrega de suprimentos; a truculência contra os manifestantes, inclusive menores de idade, no entorno das escolas com bombas e balas de borracha; as ameaças de policiais aos e às secundaristas, mães e pais e docentes; as detenções ilegais e tortura psicológica de estudantes. Os participantes nos revelam os momentos de medo diante desses eventos, tal como podemos ler a seguir:

Tem sim, teve um momento de medo na escola, aliás foram alguns momentos. Era quando a PM recebia autorização para entrar na escola para acabar com a ocupação, e isso aconteceu duas ou três vezes (Professor-Antônio).

Na verdade, que a gente teve foi receio assim, não medo, mas um receio da desocupação forçada dos policiais, porque estava acontecendo em outros lugares, a gente teve sim. Sempre existiu ali a presença, principalmente no começo da ocupação, de uma viatura da polícia militar, logo em frente à entrada da ocupação do portão da escola (Secundarista-Kaique).

¹⁴⁸ Halbwachs (1990) assinala a contribuição da memória coletiva no processo de rememoração: os fatos ou objetos são mais bem descritos quando duas ou mais pessoas juntam suas lembranças, aumentando a exatidão de fatos ou objetos vivenciados. Porém, é preciso ressaltar que para recordar um evento passado não basta que ele seja evocado por outros. É necessário que o indivíduo tenha algum “resquício”, alguma rememoração, para que os conjuntos de testemunhos exteriores – de outros – se constituam em lembranças. Assim, nesse processo de rememoração é necessário que a memória individual esteja “alinhada” com a memória de outros membros do mesmo grupo social.

Logo no início das ocupações, docentes, apoiadores e apoiadoras atuaram do lado “de fora”, geralmente acompanhados de mães e pais de estudantes. Muitas vezes, esse grupo acampado na porta das escolas servia de escudo contra a truculência da polícia militar,

Existia um risco constante da polícia intervir, atacar, então o medo de quem estava lá dentro..., a gente não atuou dentro da escola, a gente tirou logo nos primeiros dias uma resolução de que os professores não entrariam na ocupação, ficariam o tempo todo, apoiando de fora (Professor-Carlos).

Aqueles professores dividiam o horário de ficar lá com os estudantes e eu ficava ali no período da tarde e madrugada. Então pegava ali umas quinze [tarde] até cinco da manhã, ficava lá com os estudantes para garantir que nada acontecesse, né? (Professor-Marcelo).

Os e as secundaristas temiam ainda mais quando anoitecia, com medo, principalmente, de invasão por parte da polícia militar. Em várias ocasiões, os professores que apoiavam as ocupações eram acordados na madrugada com pedidos de ajuda dos estudantes.

Então tive que sair de casa, eu morava no centro nessa época, então fui até a Lapa, meia noite, uma hora da manhã, pra poder ajudar e ver o que estava acontecendo. De fato, estava a polícia rondando lá (Professor-Carlos).

Na porta da escola teve tanto “enquadro” ameaçando. A coordenação da escola também estava ameaçando. Então foi um negócio muito tenso nos três ou quatro primeiros dias, quase ninguém conseguia dormir, mesmo no sistema de revezamento, porque era uma tensão a todo tempo de medo de que a qualquer momento a polícia entrasse lá pra fazer alguma maldade. De dar algum problema e a gente acabar preso ou acabar sofrendo algum tipo de violência (Secundarista-Daniele).

É, eu senti medo em vários momentos, seja no primeiro momento, em que os estudantes estavam dormindo na escola, né? E eles me ligaram dizendo que a polícia estava tentando invadir escola e os estudantes foram muito corajosos. Conseguiram gravar áudios da polícia ameaçando, e aí foi muito impressionante. Eles me mandavam esses áudios, onde a polícia chamava as meninas de vagabundas, de tudo quanto é coisa, diziam que iam pular escola e ameaçavam os estudantes (Professora-Ana).

Era uma apreensão de que a qualquer momento tudo podia cair, tudo podia se virar contra nós. Porque em alguns momentos, de noite, a polícia pulava o portão, e eles não poderiam entrar nas ocupações e a gente diariamente era ameaçado [...]. A polícia chegava de madrugada batendo no portão, isso deixava a gente muito apreensivo, porque a qualquer momento podia acontecer (Secundarista-Felipe).

Quando a gente percebeu, a gente estava cercado, e eu tinha só 16 anos na época. Então, era alarme tocando, e eu tenho até um vídeo do policial cortando a grade e o diretor tentando entrar. Enfim, era muita polícia, era muito, muito policial em frente da escola e a gente tentou se proteger no... tinha uma quadra

pequena, pois o Firmino de Proença é uma escola muito grande. Tem ginásio, tem teatro, mas tinha uma quadra pequenininha que a galera pulava para fora da escola e a gente tentou pular por essa quadra pra gente tentar fugir de alguma forma. E foi quando a gente foi encurralado. Ainda não tinha nem amanhecido. Acho que era antes das 06 ou antes das 07 e o policial começou a ameaçar a gente, inclusive eu tenho também esses vídeos (Secundarista-Laura).

No início das ocupações, existiu uma tensão pela disputa entre governo e secundaristas sobre o direito de ocupar a escola pública. Em vários momentos, o governo conseguiu decisões judiciais para desocupar as escolas. Porém, essas decisões eram contestadas judicialmente pelos estudantes e pelo Ministério Público, e novas decisões judiciais suspendiam as desocupações. As disputas entre o direito à manifestação e o direito de posse, que justificavam posicionamentos contra e a favor das ocupações, foram alvos de trabalhos na área do direito e, também, multidisciplinar¹⁴⁹. Nesse sentido, para Tavolari *et al.* (2018, p. 292),

As ocupações motivaram pedidos de reintegração de posse por parte do governo de São Paulo. Embora essa estratégia não seja novidade nos mais diversos casos de ocupações de imóveis estatais, o que é novo neste caso é a resposta dada pelo Judiciário. Como veremos, uma primeira decisão entendeu que não se tratava de questão possessória, mas do direito de exercício de livre manifestação por parte dos estudantes, impedindo a desocupação por meio do uso da Polícia Militar (PM); já uma segunda decisão não negou diretamente a reintegração, mas exigiu condições para seu cumprimento. Ambas as respostas são inusitadas por parte do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), considerado uma corte conservadora em matéria fundiária, na medida em que rompem com um padrão recorrente e até aqui razoavelmente estabilizado em casos de reintegração de posse: ações que discutem apenas questões possessórias, sem tratar da reivindicação de outros direitos que podem estar na base do conflito.

A designação “ocupação” é representativa do processo de contestação dos e das estudantes em relação às decisões governamentais sobre educação. Nesse sentido, o ato da ocupação de escola é considerado lícito, pois através das escolas se concretiza o acesso ao ensino público gratuito. Trata-se de uma estratégia dos alunos e alunas (ocupar), para forçar o governo a dialogar sobre os rumos do ensino público – mais precisamente sobre o fechamento de escolas proposto pelo projeto de “reorganização”. Desse modo, amparados numa ética social

¹⁴⁹ Uma referência importante foi a análise comparativa de decisões judiciais dadas em São Paulo, Goiás e Paraná em relação às ocupações secundaristas ocorridas em 2015 e 2016, trabalho realizado por Tavolari e Barbosa (2019). Outra referência para esse tema é o trabalho publicado por Tavolari *et al.* (2018) sobre as ocupações de escolas públicas em São Paulo, analisando a oposição entre o direito à posse ao direito à manifestação.

sobre o direito à educação, consideram legítimo questionar e impor resistência às ações governamentais entendidas como prejudiciais ao acesso à educação pública.

Em contrapartida, o governo estadual argumenta que o espaço físico da escola possui um administrador, ou seja, o próprio governo, que põe em relevo o sentido gerencial de otimização de recursos financeiros e melhor aproveitamento dos prédios destinados à educação. Sob essa ótica, a ocupação da escola aponta para o desrespeito à lei e para a ilegalidade daqueles que adotam essa prática, violando o patrimônio público sob a administração estatal e sendo passível de ações de desocupação. Como vimos no Capítulo 2, o governo Alckmin fez várias tentativas de reintegração de posse, via judiciário.

As forças policiais, acionadas para execução das políticas públicas de segurança do governo, costumam utilizar o termo “invasão” em referência aos espaços ocupados indevidamente, ilegalmente. Mesmo em momentos em que não tinha amparo legal para desocupar, a PM exercia uma pressão constante, objetivando a desocupação das escolas. Também conhecida como pressão psicológica, essas ações foram executadas em qualquer horário do dia e da noite. Essa tática foi utilizada contra os e as estudantes que estavam nas ocupações, com ameaças e tentativas de invasão da polícia no período noturno, na madrugada, tal como podemos constatar nas seguintes falas:

A polícia ia pra porta da escola e ameaçava invadir, então, isso foi uma situação em que eu fiquei com muito medo, e eu achei muito importante a coragem dos estudantes, deles conseguirem dividir as tarefas (Professora-Ana).

O contato com a polícia era diário, todos os dias eles estavam lá amedrontando: manhã, tarde, noite, madrugada. Todos os dias que eles pudessem estar lá, ele estavam: sábado, domingo, feriado eles estavam, sempre estavam lá [...]. Medo não, mas a apreensão era constante, arma na cara, gritos, berros, pressão psicológica, eles pulando portão, a gente tendo que por eles pra fora, porque eles sabiam que eles não poderiam estar lá dentro (Secundarista-Felipe).

A primeira vez que senti medo mesmo foi uma vez que os policiais pularam dentro da escola [...]. Assim que a gente virou as costas e estava brincando no pátio, a polícia chegou de forma muito agressiva. Eu lembro que tinha policial dando bica no portão e um policial atrás dele gritando assim: “calma leão, calma!” [...]. Aí, do nada, de repente, chegam três camburões da polícia e a gente: ué? O que está acontecendo? E logo em seguida, mais três [camburões]. E a rua começou a lotar e a rua foi começando a ficar interditada e a gente sem entender (Secundarista-Jaci).

Houve sensações de insegurança, durante a ocupação. Com polícia indo várias vezes na escola, pegando nomes de alunos, professores e até mesmo de apoiadores que estavam na frente da escola (Professor-Thiago)

As pessoas entrevistadas perceberam claramente as diferenças na atuação da PM em territórios periféricos e em territórios centrais, ou de maior renda per capita. Lembrando que o termo “periferia” se refere tanto ao espaço geográfico quanto ao espaço social. Isso quer dizer que mesmo em regiões centrais das grandes cidades existem bolsões de pobreza, como cortiços e favelas.

Eu, de modo geral, principalmente a ocupação da minha escola foi muito mais tranquila, porque como era uma escola que ficava no centro de Santo Amaro que os alunos, mesmo que sejam escola pública, tinha aluno um pouco melhor de vida que morava pelas redondezas, então de uma certa forma, eu senti que a truculência que o Estado teve com a minha escola foi muito menor, tanto que a gente teve várias outras coisas aconteceram [...]. Assim, digamos, ela não passava uma visão tão negativa, digamos, porque as escolas que foram [ocupadas] na periferia, a truculência da polícia foi muito maior pelo fato de ser na periferia. Então pelo fato da minha escola ser central, a truculência foi muito menor. Todas as vezes que a polícia foi até a escola, foi uma coisa muito mais tranquila de entrar conversar... etc., quer dizer, conversar do lado de fora, a gente não deixou eles entrarem pra dentro da ocupação (Secundarista-Flávia).

Então, acho que essas manifestações eram pontos de maior medo, outro lugar que eu tinha muito medo era dentro da ocupação, medo da polícia invadir a qualquer momento. Tinha vários tipos de ameaça, mas aí varia né, você vê como também essa questão de território é uma questão. Por exemplo, no Fernão Dias, que foi uma escola que eu tive proximidade, até tinha muito medo da polícia invadir, mas, ao mesmo tempo, a gente tinha um conforto maior dentro da ocupação sabendo que o bairro ali tinha muita visibilidade (Secundarista-Matheus).

Eu, particularmente, não senti medo. Assim, eu tenho claro meu local, lugar de privilégio, né? Sou um homem branco, moro na região central da cidade, então eu não senti medo em nenhuma manifestação ou mesmo na ocupação. (Secundarista-Kaique).

Mesmo porque muitos desses alunos, sobretudo nas escolas mais periféricas, né, a gente sentia isso, a quantidade de vezes que esses alunos levavam um enquadro da polícia, senão eles, os parentes deles, enfim essa história toda que a gente sabe como é uma polícia militar no Estado (Apoiador-Júlio).

Sobre essa questão social, Adorno (1996) entende que a superação dos dilemas entre lei e ordem é limitada – principalmente a superação da aplicação discriminatória da lei pela polícia e pelos tribunais de justiça criminal, que diferenciam os cidadãos detentores de direitos daqueles cidadãos que habitam a periferia social na sociedade brasileira. Isso porque “[...] tudo converge no sentido de preservar uma sociedade profundamente dividida” (ADORNO, 1996, p. 164). O autor acrescenta que

Esses dilemas são agravados pela sobrevivência do autoritarismo social em suas múltiplas formas de manifestação – isolamento, segregação, preconceito, carência de direitos, injustiças, opressão, permanentes agressões às liberdades civis e públicas, em síntese, a violação de direitos humanos – indica que as forças comprometidas com os avanços democráticos não lograram superar as forças comprometidas com o passado, sobretudo escravista, disto decorrendo a sobrevivência do autoritarismo social (ADORNO, 1996, p. 164).

Contudo, o medo não impediu manifestações de solidariedade entre estudantes que participavam das ocupações. Nos diversos relatos, é possível observar que os e as estudantes de ocupações “mais fortes” e estruturadas se dirigiam até as escolas mais ameaçadas de desocupação forçada:

A gente teve um volume muito grande de pessoas que estavam lá ativamente, então por isso a gente também descia para outras escolas quando essas escolas estavam com risco. Por exemplo, uma escola que tinha abaixo, não recordo do nome dela agora, sei que era um pouco mais abaixo, que a polícia estava sendo muito mais truculenta, a gente acabou descendo porque tinha muitas pessoas na nossa escola também. Lá tinha muito menos que a gente (Secundarista-Flávia).

Além do receio de um ataque da polícia contra as ocupações, ainda existia a ameaça de ataques de grupos contrários às ocupações. Esses grupos eram formados por alunos, alunas, docentes e direção das escolas ocupadas, mas também por pais e mães que, indiferentes ou não ao projeto de “reorganização, queriam que as escolas funcionassem normalmente.

No próximo subtópico, serão apresentados os relatos dos e das manifestantes sobre as situações de violência que vivenciaram nas ruas, ou seja, durante as passeatas e trancamentos de avenidas.

4.4.2 Nas ruas: medo de tiro, porrada e bomba

O medo da polícia acompanhou estudantes e docentes durante todo o período das manifestações. Mesmo quando não ocorria o contato direto com as forças policiais, tomava-se rapidamente conhecimento, via Internet, de quando a polícia estava atuando com truculência contra manifestantes. As redes de comunicação estabelecidas entre estudantes e estudantes e apoiadores, a partir principalmente da utilização de aplicativos de mensagens, possibilitaram agilidade na nos pedidos de socorro:

[...] a vizinhança sempre se preocupava com a gente, a noite mandavam mensagens para ver se estava tudo bem com a gente, porque a gente era menor [de idade], né, não tinha dezoito anos ainda (Secundarista-Mirela).

A diferença de idade e as experiências acumuladas em greves e manifestações de ruas ampliou a sensação de medo entre docentes e pessoas que apoiavam o movimento. O histórico de repressão contra movimentos sociais e grevistas gerava o medo da violência por parte dos policiais militares. Após mais de cinco décadas, ainda persiste a memória da perseguição violenta contra o movimento estudantil durante a ditadura militar. Principalmente após a instituição do Ato Institucional número 5 (AI-5), quando o diálogo foi extinto, restando a violência (VALLE, 2016). Outro indicador do risco de perseguição, por parte da polícia militar, era a estratégia de identificação dos manifestantes, a partir de fotos e filmagens durante as manifestações. Existiu, além disso, rumores de agentes infiltrados que, verdade ou não, geravam muita apreensão em relação à segurança dos e das manifestantes. Sobre isso, um dos apoiadores relata:

Uma vez ou outra alguém aparecia e, por exemplo, jogava fogo num lixo, provocando então algum tumulto, gente infiltrada que a gente sabe que tem. Era uma coisa assim de ter esse certo receio [de infiltrados] de outros movimentos que a gente acabou participando na vida, e a gente sabe muito bem que existe [...] mas, ao mesmo tempo, é o medo também de pensar assim: eles eram jovens, eram crianças, o que fazer? Acaba manifestação, cada um vai para seu canto, e o que acontece? A gente sabe, tem gente perseguida, gente marcada. Isso gerou muito sentimento persecutório, muito grande, às vezes real, muitas vezes real por parte dos alunos. Isso alimenta questões de pânico, né? Às vezes a gente estava também no meio da manifestação usando celular e acontecia alguma coisa estranha no celular, o que mostra que pode ter sido hackeado e tudo o mais (Apoiador-Júlio).

A preocupação de docentes e estudantes que participavam das manifestações era legítima, pois o governo do Estado de São Paulo, de acordo com a Agência Pública¹⁵⁰, adotou táticas de vigilância, ameaça e tortura contra os e as estudantes. Ainda segundo esta agência de jornalismo, o governo paulista teria iniciado, em meado de novembro de 2015, um programa sistemático de intimidação e monitoramento dos estudantes que participavam do movimento secundarista, nas ruas e nas escolas. De acordo com os relatos anotados nesta pesquisa, além de policiais militares, também direção das escolas levaram adiante essa estratégia do governo Alckmin.

¹⁵⁰ Sobre isso, cf. AGÊNCIA PÚBLICA. Guerra à primavera. Disponível em: <https://apublica.org/vigilancia/infiltrados/guerra-a-primavera/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

Durante as manifestações de rua, multiplicaram-se, principalmente nas redes sociais, os relatos de perseguições, torturas físicas e psicológicas contra os e as secundaristas. Houve, igualmente, fotos e imagens retratando a truculência da Polícia Militar, publicadas nos diversos veículos de imprensa, como as que foram inseridas no Capítulo 2 desta tese. Diante disso, os professores e professoras que apoiavam o movimento manifestaram medo pelo que poderia acontecer, tal como relatado a seguir:

Bom se eu senti medo, senti medo sim em algumas situações, porque... um porque teve alguns enfrentamentos com a polícia em alguns casos, né? (Professor-Marcelo).

Eu senti medo das manifestações, mais medo pelos estudantes, pelos adolescentes. A gente sabe que por vezes a polícia, ela pode agir de forma truculenta e a gente não sabe, é inesperado qualquer tipo de ação. A polícia militar, infelizmente, ela age dessa forma, então eu sentia muito medo por eles (Professor-Marcos).

Aí, veio uma mulher também, que saiu do carro e estava enraivecida porque ela queria passar pela ponte que a gente estava travando, se não me engano era a ponte Júlio de Mesquita ou a ponte do Piqueri, agora já não lembro, mas ela veio pra cima também dos alunos, e aí eu fui brigar com ela, mas nesse momento em que eu estava puxando o aluno e o policial puxando do outro lado, o policial deu um soco no meu braço [...]. Chegou o choque, o aparato policial era muito maior do que o número de pessoas, a gente estava acho que numas trinta pessoas e mesmo assim, os estudantes decidiram não sair e eu fiquei ali com eles. Aquela tática de permanecer numa desproporção muito grande de força não era de costume pra mim no movimento sindical, nos movimentos sociais. Então eu fiquei assustada, mas eu fui com eles, permaneci com eles e a gente... bomba, bomba, bomba, ouvindo bomba e acabou que a gente conseguiu fazer até o final do trajeto (Professora-Ana).

Sim, o medo é era constante, não só durante os atos, mas no pós-ocupação, com as ameaças que vieram da polícia. Eu acho que o medo continua porque as pessoas que participaram desse processo elas ficaram marcadas, infelizmente (Apoiadora-Nanci).

Em contrapartida, os alunos e alunas, temerosos da violência policial, também procuravam ouvir os e as docentes que participavam das manifestações de rua:

Eu vi professores comentando isso, que eles já iam nas manifestações, então, quando tinha black block sabiam que podia rolar violência, ouvi todo mundo comentando isso, então nessa hora me deu medo. Mas na manifestação eu não tive medo não. Teve confronto com a polícia, mas nesse momento não tive medo, não (Secundarista-Alice).

A violência policial, que extrapola as condutas legais de segurança e contenção de distúrbios sociais, é reconhecida e temida pelas populações periféricas, em particular, pelos adolescentes afrodescendentes. Os e as estudantes temiam o que poderia acontecer nas ruas próximas às ocupações, sentiam-se observados e perseguidos. Temiam também por seus familiares. As entrevistas revelam a profundidade desse temor das ações persecutórias da polícia: “Porque a gente sabia que estava acontecendo em outras ocupações, a polícia como forma de repressão pegar os alunos saindo da ocupação, levar embora. Levar, dar um cassete, depois jogar perto da ocupação. Enfim, foi aí que senti medo” (Secundarista-Jaci).

Dentre os atos de constrangimento ilegal da PM, em denúncia apresentada à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)¹⁵¹, estava o vigilantismo¹⁵², o constrangimento dos e das estudantes por fotografias tiradas pelos policiais militares durante a detenção e também nas delegacias.

A polícia quando enquadrava alguém do movimento ficava fuçando o celular, fazendo vários tipos de ameaça. Tive vários amigos foram detidos em manifestações que apanharam e que não sei o quê. Eu tinha constante medo de ser agredido e dos meus amigos também serem agredidos, presos, enfim, até mortos né, porque é isso. Muita gente ali do movimento é o perfil que a polícia gosta de matar, jovens revoltados, muitos negros, todo esse contexto que já é um alvo da polícia em qualquer ambiente, ainda mais ali na manifestação. No contexto de revolta, acho que então era uma preocupação que se estendia para todos os lugares, até para dentro da nossa casa, porque a perseguição, ela era contínua, não era somente nas manifestações. Acho que o momento de tensão, mais contundente assim era realmente a manifestação, o ato de rua porque ali que a polícia realmente cercava e que descia a porrada, cercava e atacava bomba, cassetete, né? [...] E aí tinha esse medo também de ser perseguido, eu não sofri tanto isso não, como falei antes. Mas, por exemplo, tem um amigo que ele foi detido numa manifestação lá, foi preso e depois solto, e até hoje ele tem um grande receio assim, de que ele vai ser reconhecido pela polícia em algum lugar, devido o tanto de ameaça que ele sofreu dentro do camburão, na delegacia. Acho que muitos vivem um pouco com esse medo da polícia até hoje, sabe, em casa ou em outros lugares com esse medo de ser abordado de alguma maneira (Secundarista-Matheus).

As inúmeras imagens de “confronto” entre a Polícia Militar e os e as secundaristas – amplamente divulgadas nos veículos de comunicação e, principalmente, nas redes sociais – exibem cenas recorrentes: dezenas de policiais militares devidamente equipados, portando

¹⁵¹ Conforme já abordado no item 2.4.3 Terceiro ato: o trancamento das avenidas, o vídeo contendo a íntegra da audiência foi disponibilizado pela página do Centro de Referência Educação Integral: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/secundaristas-relatam-violencia-policial/>

¹⁵² De acordo com Bahia (2015), o vigilantismo é “[...] caracterizado pela tomada do monopólio do uso da força do Estado, por uma pessoa ou por grupos, como uma ferramenta de combate ao crime ou para forçar o cumprimento de determinadas regras sociais” (p. 13).

escudos e cassetetes, partindo para cima de alunos, sendo que a maioria era adolescentes menores de idade. Além disso, a conhecida truculência da polícia militar paulista¹⁵³ utilizou bombas de efeito moral, balas de borracha e spray de pimenta contra estudantes desarmados. Isso, ao contrário do que foi noticiado pela grande imprensa, não foi um “confronto”. Trata-se de autêntica repressão contra o movimento estudantil.

Os relatos das manifestações de rua estão repletos cenas de violência e sensação de medo, tal como podemos acompanhar a seguir:

É, o medo era constante, tanto nas manifestações que a gente ia fazer na avenida Paulista, quanto o medo com os alunos que estavam lá dentro [da ocupação], a gente não tinha contato com eles, mas a gente sabia que a polícia estava sempre por ali, então medo era constante. O medo por eles e por todo mundo que estava envolvido nessa situação sem qualquer chance de conversa, de tentar mudar a situação que era bastante delicada para todo mundo envolvido (Professora-Marta).

Sobre medo, assim pensando mais especificamente sobre medo, eu tinha assim dois níveis de medo, né, medo na hora do enfrentamento que claro, a gente sempre tem. Não diria que é uma coisa tranquila você tá na rua no movimento pacífico e, de repente, ouve as sirenes altas, o cerco acontecendo da polícia (Apoiador-Júlio).

Mas a primeira manifestação que eu fui contra a reorganização escolar ainda teve muita repressão. Assim, foi algo surreal, eu ainda estava com meus professores e eu lembro de ter inalado muito gás lacrimogênio e não tinha noção do que era leite de magnésio, vinagre, e tudo mais, então eu não sabia como funcionava um ato realmente que tinha repressão policial [...]. Enfim, a sensação de medo, eu acho que ela nunca sumiu, né. Depois de alguns atos eu ainda sentia muito medo. É muito bizarro você saber o momento em que a polícia vai fazer algo (Secundarista-Laura).

Tem um relato de um colega nosso que ocupou, ele diz que simplesmente um carro chegou e colocou ele dentro, ele foi parar na delegacia, ficou dois dias trancado. Isso foi uma coisa que tirou ele de perto da gente, ele não voltou pra ocupação. A gente tinha essa apreensão muito grande (Secundarista-Felipe).

Mesmo recebendo muitos relatos sobre o sentimento de medo que acometeu os manifestantes durante os atos de rua, sabe-se que existem os silêncios, os esquecimentos, os não-ditos. Como afirma Pollak (1989, p. 08),

Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o

¹⁵³ A violência policial no Brasil é um grande desafio para os defensores dos direitos humanos e também para os que desejam uma política de segurança pública baseada na promoção da cidadania (MENA, 2015; SOARES, 2015; PEREIRA, 2015; CAPRIGLIONE, 2015; KEHL, 2015; BATISTA, 2015; SILVA; DARA, 2015).

esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento.

Os áudios contendo os relatos revelam a intensidade do medo que se esconde por detrás do silêncio e do esquecimento reprimido. A entonação da voz, as pausas e o ritmo da respiração muitas vezes denunciavam desconfortos e receios com determinados assuntos.

O medo “escondido” foi percebido nos relatos sobretudo das e dos secundaristas. Isso devido talvez à pouca experiência em situações de violência nas ruas. Enquanto as pessoas mais experientes – a totalidade dos e das docentes e apoiadores e apoiadoras – sentiam medo da truculência policial nas ruas, mesmo antes desta ocorrer. Os e as estudantes experimentavam a sensação de medo quando a PM iniciava o cerco e avançava para cima dos e das manifestantes.

As manifestações de rua, principalmente os trancamentos de avenidas, foram fartamente transmitidos pelas redações da imprensa com fotos e vídeos da repressão policial, causando medo também entre as mães e pais de estudantes que se manifestavam. Entretanto, as pessoas entrevistadas também relataram o medo que sentiram da comunidade escolar, principalmente de docentes contrários ao movimento. No próximo tópico, esses relatos serão apresentados.

4.4.3 Medo da comunidade escolar

O movimento secundarista paulista teve pouco apoio dos professores e professoras da rede pública (PURIN, 2020). Além disso, a direção das escolas e docentes que eram contrários às ocupações procuraram desmobilizar os e as estudantes que estavam ocupando, algumas vezes utilizando a violência. Essa disputa, ocorrida durante as ocupações, transformou-se em perseguição no pós-movimento: “[...] as perseguições realizadas no espaço da escola foram produzidas pelas diretorias e por professores, bem como alunos da mesma escola” (PURIN, 2020, p. 112).

Os e as estudantes eram conscientes de que sua vivência no ambiente escolar estava diretamente ligada à direção da escola, aos professores e às professoras. Por isso, a violência partindo desses agentes públicos os deixou muito preocupados. Os relatos dão conta de inúmeros ataques e assédios por parte da comunidade escolar contra estudantes que ocuparam as escolas, gerando medo e apreensão.

Os momentos que eu mais senti medo, provavelmente, os meus colegas também, foi na parte que a gente era ameaçada pela comunidade escolar de que a gente seria preso por estar ocupando a escola, que a polícia militar ia

tirar a gente a força, que a gente ia ser processado, que nossos pais iriam ser processados (Secundarista-Mirela).

Olha eu senti medo sim de polícia e da própria gestão da escola né [...]. Eu sentia medo porque eu sabia que tinha muitas chantagens perseguições, alguns alunos amigos meus também sofriam com ataque de outros alunos (Secundarista-Fabiano).

[...] acho que foi um dos momentos mais truculentos da ocupação, foi quando devolvemos a escola, porque os próprios professores eles invadiram a escola, junto com diretor, cobrando que a gente devolvesse, que a gente já tinha passado da época (Secundarista-Flávia).

E, assim, eles sofreram né, muitos ataques da gestão da escola e também de outros estudantes né, que quiseram se colocar contra eles [...]. Ali era um pouco tenso, porque sempre tinha ameaça da diretora aparecer, e os professores, pois ela fazia os professores irem lá assinar o livro ponto na porta da escola (Professor-Cesar).

Nisso me chega quem? Digníssima Lúcia Spadola, dirigente da [regional] norte 1, falando que queria tomar um café com a gente, queria negociar, porque ela chegava de forma muito amigável [...]. Então neste segundo dia que ela foi lá, nessa primeira vez que ela foi lá, na verdade, eu fiquei com muito medo, porque tinha tanta polícia, tanta polícia que se um camburão tivesse entrado na escola com ela tinha acabado com ocupação (Secundarista-Jaci).

Os professores e as professoras favoráveis ao movimento tinham noção dos riscos que os e as estudantes estavam correndo durante as ocupações. É importante lembrar que alguns docentes atuaram ativamente na proteção, ficando do lado de fora das ocupações: “[...] acho que é bem diferente o medo do estudante do medo do professor, porque estudante tem o medo direto, ele está lá dentro da escola” (Professor-Carlos). Além de se preocuparem com a ocupação em si, também previam as perseguições: “Então o medo era diferente, mas tinha tanto, no meu caso, professor, medo desse ataque que podia vir à noite, quanto ao medo do que aconteceria com os estudantes” (Professor-Carlos). Outros relatos demonstram a tensão que as ocupações causaram na comunidade escolar:

Houve muita intimidação por parte da diretoria de ensino, da gestão da escola. Dizendo que todos teriam que responder se algo acontecesse, materialmente com materiais da escola e coisas do tipo (Professor-Thiago).

[...] mas que tive um pouco mais de receio porque eu senti os professores um pouco agressivos para que a gente devolvesse. Eles viam a gente como marginais, tanto que o pós-ocupação, eu acho que o medo foi mais porque eu fiquei na mesma escola [...]. Então acho que o medo que eu tive na ocupação foi muito mais depois da ocupação, porque eu me senti perseguida dentro da escola pelo diretor, por alguns professores que foram contra ocupação, então eu acho que foi isso (Secundarista-Flávia).

O áudio do chefe de gabinete do Secretário da Educação¹⁵⁴, vazado por uma jornalista, foi apontado num relato como fonte de medo:

Complementando a questão dois, na questão do medo, eu lembrei também de um áudio, em que, na época, o secretário adjunto da educação, que era o Fernando Padula,... ele fez..., vazou um áudio dele em que ele é... autorizava a polícia militar a invadir as escolas e tirar os alunos a força de dentro delas (Professora-Cláudia).

Além da comunidade escolar, as ocupações estavam sujeitas a um tipo de violência ainda mais perigosa. Muitas escolas ocupadas localizavam-se em bairros com alto índice de criminalidade e, em alguns casos, pontos de vendas de drogas. Assim, no próximo tópico, serão apresentados os relatos que abordam o medo do entorno das escolas.

4.4.4 Medo do entorno

Os adultos que faziam a segurança no portão das escolas ocupadas, principalmente nas regiões mais periféricas das cidades, temiam pela segurança dos alunos e alunas em relação aos habitantes de seu entorno. Os relatos demonstram o quanto as vigílias no portão das escolas foram importantes para garantir a segurança nas ocupações.

No dia em que eu fiquei na vigília no Salvador [Allende], por quê? Porque a escola tinha um conflito grande entre os ocupantes, a polícia militar e um grupo organizado da região. Um grupo de criminalidade da região e havia uma ameaça de invasão da escola por esse grupo e, conseqüentemente, invasão da polícia (Apoiadora-Rosa).

Quando eu fui na ETEC do Jardim Ângela, o medo já tinha outras camadas, porque além do medo da polícia, a escola chegou a sofrer uma ameaça do tráfico. Por exemplo, passar um traficante ali e mandar desocupar porque estava chamando atenção da polícia para aquela região, que tinha biqueiras próximas. Isso aconteceu em inúmeras escolas da periferia de São Paulo (Secundarista-Matheus).

¹⁵⁴ No dia 29 de novembro, num domingo, o então chefe de gabinete do secretário Herman Voordwald, Fernando Padula, convocou cerca de 40 dirigentes de ensino do Estado de São Paulo para uma reunião emergencial. Além de anunciar o decreto final do projeto de reorganização escolar, Padula também pretendia apresentar as estratégias para desmoralizar e isolar os/as secundaristas que lutavam contra as medidas do governo. Porém, a reunião foi gravada pela jornalista Laura Capriglione, do Jornalistas Livres, que divulgou o áudio da reunião.

De certa maneira, as entrevistas também trouxeram relatos das interrelações que se estabelecem no ambiente escolar, entre os responsáveis pela escola e indivíduos relacionados ao tráfico da região. Entendido como estratégia de convívio pacífico com o entorno da escola, muitas vezes esse relacionamento se torna mais próximo quando os filhos dos agentes do tráfico estudam na escola. No relato de um professor, uma pessoa da direção da escola se utilizou dos contatos que possuía com um agente do tráfico para tentar intimidar, visando a desocupação:

Senti medo e fiquei muito balançado com dois episódios. Um foi que eles fizeram uma reunião com a comunidade para explicar o que estava acontecendo e o pai de um dos alunos que estava na ocupação, ele era do fundamental, até era envolvido, sabe com o pessoal do tráfico ali da região, ele entrou nessa reunião a mando da diretora, da gestora, coordenadora, não lembro, e era uma tentativa de intimidar os alunos. Quando eles explicaram qual era razão o por que desse movimento, o homem saiu ali na rua e simplesmente falou: “eles estão certinhos”, ninguém vai tirar eles daqui não, eu apoio! (Professor-Cesar).

O entorno amedrontava tanto quem estava dentro da ocupação, quanto os professores e professoras que mantinham contato direto com os alunos e alunas via *WhatsApp*, principalmente à noite, quando os alunos ficavam mais vulneráveis dentro das escolas:

Então, por exemplo, na rua eu não participei, então não senti medo, mas nas ações dentro das escolas eu sentia medo pelos estudantes. Então teve uma das escolas em que eles nem sempre tinham apoio do entorno da escola. Então, muitas vezes eu senti medo quando os estudantes mandavam áudio, às vezes, de madrugada, ou ligavam, falavam: “aí porque tô ouvindo um barulho aqui” e aí eu temia pela segurança dos estudantes (Professora-Cláudia).

Teve escola que jogaram coquetel molotov de madrugada. Não sabia se tinha sido a polícia, se tinha sido o tráfico. Então tinha essa dupla insegurança também, que era da polícia e do tráfico de drogas. Então acho que outro ponto importante do medo é dentro da ocupação (Secundarista-Matheus).

Às vezes, a violência vinha de forma inesperada, como o exemplo dado em um dos relatos de um caseiro da escola, ameaçando com um facão:

Nós, professores, ficamos na frente da escola, nós também tivemos enfrentamento com o caseiro que chegou antes da ocupação e que me ameaçou, disse que ia me pegar, porque eu estava apoiando a ocupação, que não deixava as pessoas entrarem, sendo que não era eu era uma decisão judicial em relação àquilo e, depois da ocupação, o caseiro veio com um facão atrás de mim...rs... (Professor-Marcelo).

Os alunos contrários às ocupações também geravam medo nos manifestantes:

Sim, eu senti muito medo durante as manifestações, porque a gente estava ocupando a escola, então era a todo tempo problema com a polícia, problema com pessoas que eram contra problema com alunos que estavam tentando atrapalhar [...]. Os outros alunos que podiam entrar ali, mas não estavam concordando, então era uma tensão e um medo todo tempo (Secundarista-Daniele).

Pessoas não identificadas também assediaram as ocupações, causando apreensão entre os e as estudantes:

Apesar de termos muito apoio da comunidade em geral, sempre tinha alguém que ia até na escola pra xingar, falar que a gente estava errado, que era contrário à toda essa ocupação. Então sempre a polícia militar era acionada por essas pessoas e ia conversar com a gente pelas mentiras que essas pessoas contavam, por exemplo, contavam que a gente usava droga, contava que a gente estava destruindo a escola. Contavam várias mentiras de que a gente fazia e que, claro, que não era nada disso (Secundarista-Mirela).

Importante registrar que, embora integrantes da Juventude do PSDB e do Movimento Brasil Livre (MBL) tenham se manifestado contrários ao movimento secundarista e às ocupações de escolas, os relatos colhidos por esta pesquisa não mencionam nenhuma ação direta desses grupos contra os e as estudantes que lutaram contra o projeto de “reorganização”. Ao contrário do que ocorreu com o Movimento Secundarista em 2016, principalmente, em relação às ações de desocupação do MBL contra as ocupações secundaristas no Paraná¹⁵⁵.

Entrincheirados/as nas escolas ocupadas, enfrentando um grande número de pessoas contrárias ao movimento, e mesmo remando contra a maré conservadora que se destacava no contexto político brasileiro, os e as ocupas determinaram um relacionamento bastante ousado com a mídia. O movimento secundarista era autônomo e horizontal. Sem determinar uma liderança, as ocupações faziam rodízio de alunos e alunas na interlocução com o ambiente externo à ocupação. Assim, conseguiram impor um tipo de relacionamento “controlado” com a imprensa. Mas será que todo esse controle foi favorável ao movimento? Essa percepção será abordada no próximo item.

¹⁵⁵ Para mais informações sobre a luta secundarista de 2016 no Paraná, ver Fermino e Ribeiro (2019); e Almeida e Martins (2018).

4.5 A GRANDE IMPRENSA E O MOVIMENTO SECUNDARISTA

A imprensa, como produtora de informações, coloca-se como fonte geradora de sistemas de representação da realidade, utilizados para compreender a sociedade. Nesse sentido, num contexto democrático ela adquire enorme poder como ator estruturador do campo simbólico, ganhando relevância no âmbito das conjunturas políticas. Durante as manifestações secundaristas de 2015, ocorreu uma disputa de sentidos em torno do termo “diálogo”¹⁵⁶. O governo Alckmin insistia que estava aberto ao diálogo, enquanto tentava sufocar o movimento por meio da repressão policial e da desqualificação midiática (CATINI; MELO, 2016). Por outro lado, os e as estudantes reclamavam da ausência de diálogo, enquanto realizavam ações com forte conteúdo simbólico e mobilizavam habilmente as redes sociais na Internet (SORDI; MORAIS, 2016). Nesta disputa, a imprensa funcionou como um pêndulo que, inicialmente, serviu aos propósitos do governo que tentava deslegitimar os e as estudantes como interlocutores (EZEQUIEL, 2019) e, posteriormente, passou a legitimar a ação dos e das estudantes, noticiando e exibindo cenas de violência da polícia militar contra os e as manifestantes.

Propusemo-nos ouvir as pessoas que se manifestaram e lutaram contra o projeto de “reorganização” sobre a atuação da imprensa. Os relatos sobre esse tema serão apresentados a seguir, a partir das respostas das perguntas 5 e 6 do roteiro de entrevista.

4.5.1 A cobertura da imprensa

Apesar de a imprensa ser um ator no campo de disputas simbólicas, durante as manifestações secundaristas de 2015 ela pode também ser interpretada como palco dos conflitos entre manifestantes e governo. A imprensa não é um palco neutro, mas um espaço de veiculação de disputas e debates, onde se busca legitimação e apoio. Durante o movimento secundarista, a disputa se deu entre os atores principais. Ou seja, a Secretaria da Educação, que representava o governo estadual, procurando implantar medidas neoliberais de economia de recursos com educação (e com outras áreas sociais); e, no polo oposto, os e as estudantes secundaristas, principais afetados pelo projeto de “reorganização”. Outros atores também participaram dessa

¹⁵⁶ Também ocorreu uma disputa de sentidos entre os termos “ocupação” e “invasão” que remetem ao funcionamento da imprensa sobre o movimento estudantil. A designação invasão, que refere à posição-sujeito do governo estadual, apoia-se no direito à posse/administração do estabelecimento educacional, enquanto a designação ocupação, que remete à posição-sujeito dos e das estudantes secundaristas, apoia-se no direito à educação. Para mais informações consultar: Ezequiel, Cavicchia e Valle (2019) e Almeida Jr (2016).

disputa, mas como coadjuvantes, e não como protagonistas. Como, por exemplo, docentes, Apeoesp, entidades estudantis, Ministério Público, Defensoria Pública, centros de pesquisa, universidades, entre outros (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Neste tópico, será abordada a percepção das pessoas entrevistadas sobre a cobertura do movimento secundarista de 2015 realizada pela imprensa. Os relatos a seguir foram obtidos a partir das respostas dadas à pergunta 5 do roteiro de entrevista, a saber: “Como você define a cobertura da grande mídia (Rádio/TV, jornais, revistas) sobre as manifestações?”. Para organizar as respostas, separamos os relatos considerando os 3 grupos de manifestantes: estudantes, docentes, apoiadores e apoiadoras.

Os e as estudantes classificam a cobertura da mídia como fraca, omissa, negativa e ideológica. Apresentam diversas justificativas para desconfiar dos grandes conglomerados e citam a Rede Globo, e o SBT. Por não confiar nesses veículos de imprensa, boicotaram seus repórteres e bloquearam sua entrada nas escolas ocupadas. Ainda assim, uma estudante cita uma exceção concedida a uma repórter fotográfica do jornal Folha de S.Paulo, Marlene Bergamo.

Então, eu defino a cobertura da grande mídia sobre as manifestações como uma coisa, enfim, uma coisa ideológica. Acho que era uma cobertura bastante ideológica, bastante ligada aos interesses do governo do Estado, do Alckmin, que era um governo de interesses ligados ao interesse da Globo, das grandes mídias, desse modelo de mídia que a gente tem. Então, uma cobertura conservadora vai. Na medida que o governo também era conservador liberal, a cobertura também era conservadora liberal, na medida que reproduzia as manifestações como coisa de baderneiro, bagunceiro, uma ameaça ordem (Secundarista-Matheus).

Em relação à mídia, onde mais a gente buscava informações era realmente nas redes sociais. Então, *Facebook*, *YouTube*, redes sociais no geral era onde a gente mais confiava em buscar informações. Porque, por exemplo, em jornal nacional, na Rede Globo, SBT, as grandes mídias, elas não cobriam exatamente aquilo que era transmitido. Então falava sobre manifestação, sobre os atos, mas ninguém explicada exatamente o que era, o que estava acontecendo. Isso a gente vê também em outras manifestações então, ninguém explica exatamente o que tá acontecendo, do motivo de ter muitos e muitos jovens fora da escola, estarem na rua fazendo manifestação. Às vezes, muitas mídias até...elas não falavam bem, não falavam mal, só que deixavam ali, o conteúdo jogado, então não era algo explicativo. E algumas outras mídias, também grandes mídias, elas davam a entender, elas não falavam diretamente, mas elas davam a entender que os estudantes estavam na rua badernando. Mas na verdade, a gente estava lá buscando é acabar logo com a reorganização que o Alckmin propôs, que é uma porcaria, mas isso daí ninguém dava ouvidos pra gente (Secundarista-Alice).

É, como comunicadora, eu sei que todo veículo tem um lado, e a grande imprensa sempre vai ter um lado dela. A Globo, SBT e afins, eles não têm um lado político, eles têm o lado deles. Então, se for o caso deles apoiar qualquer posição política para que no futuro eles consigam algum fruto daquilo, eles vão fazer isso. Não é toa que a Globo apoiou a ditadura, né? (Secundarista-Laura).

Foi muito importante, mas a gente definiu não deixar nenhuma mídia entrar lá na escola, não filmar nada para evitar aproveitamento ali da situação e fazer uma narrativa da forma que eles queriam, de maneira, possivelmente, atacar o movimento (Secundarista-Kaique).

A cobertura da mídia foi muito negativa, isso repercutiu nas pessoas. Então as pessoas começaram a ver as ocupações de modo negativo, o que fazia com que a gente tivesse que panfletar a respeito, com que nas manifestações a gente fosse agredido também pelas outras pessoas, por pessoas civis, sem ser só pela polícia, no sentido de xingar, falar para a gente parar. Então, foi uma cobertura muito negativa. Foi uma cobertura que fez plantar no imaginário social a visão de que ali era uma forma de depredar escolas, e de impedir o ensino (Secundarista-Flávia).

Acho que era quase consenso entre o movimento que a grande mídia era uma inimiga da luta, isso era uma coisa que a gente sempre falava nas reuniões do Comando das ocupações. A gente sabia que tinha que tomar cuidado, porque qualquer coisa que a gente falasse pra mídia, pra grande mídia, podia ser televisionado, podia ser transmitido da maneira que eles quisessem, eles poderiam cortar (Secundarista-Matheus).

No dia dez de novembro de 2015, no dia seguinte os estudantes estampavam uma foto gigantesca, na capa da Folha, no rótulo de uma foto da jornalista Marlene Bergamo, assim, cuja entrada foi permitida na ocupação. E ela ficou lá por quatro dias fotografando tudo, assembleia, enfim, tudo que tinha direito (Secundarista-Thais).

Então imagina, o Estado era um Estado de guerra né, contra os estudantes, ao mesmo tempo em que, enfim, de um modo geral a opinião pública era construída a partir da mediação desses veículos comunicação. Ela [opinião pública] estava relativamente favorável ao movimento né? Vale lembrar que, no dia quatro de dezembro foi o dia em que o Geraldo Alckmin recuou com projeto de reorganização escolar (Secundarista-Thais).

Os relatos dos e das estudantes também apontam uma diferença de cobertura da mídia entre as cidades do interior e da capital. De maneira geral, os relatos trazem uma visão mais positiva da cobertura feita pela imprensa local, ao contrário da cobertura negativa da grande imprensa. Isso pode ser encontrado nas falas a seguir:

Foi uma cobertura grande, nem sempre a favor. Em Araraquara teve algumas emissoras que foram a favor, mas tinha algumas outras emissoras que

pegavam certos discursos né?! Teve um professor que deu um discurso [entrevista] para uma emissora, que o jornal era parcial e esse professor acabou falando que os manifestantes lá eram de partidos. E, aí, a emissora usou essa fala para deslegitimar a ocupação, porque usavam essa retórica, de que partidos políticos estavam envolvidos e que era uma manifestação política (Secundarista-Fabiano).

Uma cobertura que a princípio foi bastante reticente e depois ela começou a ser mais presente nas escolas. Ela começou a participar mais ativamente e, inclusive, defender ou dar notoriedade a certas pautas nossas, mas sempre com bastante dificuldade. A gente não conseguia tanto diálogo com eles [imprensa] assim, era com bastante dificuldade (Secundarista-Fabiano).

Em São Paulo a grande mídia não transmitiu exatamente aquilo que era a essência da manifestação, e os motivos de a gente não querer a reorganização escolar. Então ninguém estava falando disso, enquanto nós, estudantes, nós jovens estávamos desesperados para não acontecer a reorganização escolar, ninguém estava nem aí, sabe. Não sei o que se passava, mas ninguém estava nem aí, a gente estava brigando, lutando para isso não ocorrer, e a mídia não transmitia isso (Secundarista-Alice).

Olha, eu achei [a cobertura] um pouco fraca e um pouco tendenciosa. Porque foi muito grande, era pra ter sentido um impacto enorme. A nossa era tipo uma das maiores e mais conhecidas escolas da cidade [Ribeirão Preto] e acho que a gente deu uma entrevista para um jornal local. Teve quase nenhuma cobertura, nem nada. Então era bem complicado. Então eu não sei se foi uma boa cobertura, uma cobertura séria (Secundarista-Daniele).

Todos os dias a gente dava entrevistas toda manhã, toda tarde, sempre tinha alguma cobertura. Toda vez o jornal saía com a gente na capa, pra ver as novidades da ocupação, então a mídia de Araraquara nos apoiou (Secundarista-Mirela).

No relato de um estudante é possível verificar que existia uma percepção do papel desempenhado pela mídia na cobertura das manifestações secundaristas, de seus “compromissos com a agenda neoliberal”:

E, além disso, eu creio que a cobertura foi muito fraca nas escolas periféricas, uma cobertura muito ruim. Eles [mídia] não estiveram presentes nos momentos de conflito, não estiveram. Eles não têm interesse, na verdade, em cobrir questões polêmicas que envolvam agentes do Estado, que envolvam a repressão policial. Então, eu vejo que a mídia atuou como sempre atuou, e como ela foi feita para isso. Ela é uma empresa, ela tem seus compromissos, agenda capitalista e aquele era um movimento de ocupações, foi um movimento contestatório que botou em xeque a imagem do sistema diante da população. Então foi tratado com muito cuidado, assim pela grande mídia para que não houvesse alvoroço, não houvesse repercussão do que a gente estava fazendo, que eu creio, com certeza que ia ser positivo na massa da população brasileira, eu creio (Secundarista-Kaique).

Os e as estudantes utilizaram meios alternativos para divulgar seus atos e para obter informações. Mais familiarizados com as novas tecnologias, optaram pelas redes sociais na Internet: “Em relação à mídia onde mais a gente buscava informações era realmente nas redes sociais, então, *Facebook*, *YouTube*, redes sociais no geral, era onde a gente mais confiava em buscar informações” (Secundarista-Alice). A desconfiança em relação aos veículos da grande imprensa, a chamada mídia comercial, fez com que os e as estudantes produzissem seus próprios conteúdos para divulgar notícias das ocupações: “[...] nós tiramos fotos e fizemos vídeos por conta própria e, por isso, nós estávamos alimentando até a nossa página *Facebook* da ocupação, pra mostrar o que estava acontecendo ali a partir dos olhos dos ocupantes” (Secundarista-Kaique).

No Capítulo 2, apresentamos a cobertura das manifestações secundaristas de 2015 realizada pela grande imprensa paulista. Conjuntamente às primeiras vitórias do movimento no Judiciário, derrubando os pedidos de reintegração de posse solicitados pelo governo, ocorreu a mudança de posicionamento da grande imprensa em relação às demandas dos manifestantes¹⁵⁷. Inicialmente chamados de baderneiros e vândalos, os e as estudantes passaram a ser reconhecidos como demandantes de uma escola pública em melhores condições. Alguns relatos descrevem essa mudança de opinião.

De começo foi uma péssima cobertura, péssima, a gente não tinha força e visibilidade nenhuma. Depois que o negócio tomou uma proporção gigantesca, foi aí que a mídia começou a se posicionar um tanto quanto a nosso favor, tá, não vou dizer que cem por cento. Mas eu definiria a mídia como oportunista, porque a mídia se aproveita dos momentos que está acontecendo as coisas para se vender. Então eu defino a mídia como uma coisa que foi ruim, quanto a ocupação, por essas questões da visibilidade e pela forma como a gente foi tratado no começo (Secundarista-Felipe).

¹⁵⁷ Canesin (2018) faz referência a esta mudança de posicionamento ao pesquisar a cobertura da Folha de S.Paulo sobre o Movimento Secundarista de 2015: “A Folha de S.Paulo, em princípio, condenou os movimentos secundaristas. Taxava os eventos como vandalismo, invasão ou outras categorias que os desqualificava moral, política e juridicamente. Com o passar dos dias, contudo, uma mudança em seus discursos ocorreu: ainda que continuasse apoiando a política pública do governo estadual, começou a também apoiar os protestos contra essa política, os quais foram entendidos como forma legítima e democrática de se manifestar. Em nenhum momento explicou o motivo de tal mudança discursiva – e tal mudança é o que torna esse caso um excelente elemento para análise e discussão sobre os meios de comunicação. É verdade que nem sempre tais mudanças ocorrem, mas isso não significa que não haja tensionamentos, em maior ou menor grau, na construção de qualquer pauta. O que acontece é que algumas reverberam mais, dada a visibilidade que conquistam e o interesse do público, como procuramos demonstrar” (CANESIN, 2018, p. 166-167).

Eu defino a cobertura da grande mídia como uma grande chacota. De início, porque a gente via a mídia não apoiando o movimento, ridicularizando, colocando a opinião pública contra a gente, falando que tinha uso de droga, que a gente era um bando de baderneiros, que estava quebrando a escola, botando fogo, que não sei o que. E no final, acabei me surpreendendo com algumas coisas que eu vi. Lá no finalzinho, eles perceberam que não tinha mais o que fazer para botar população contra gente, que a população estava a nosso favor. Então acabaram tentando reverter um pouco essa situação, mas no início era uma grande merda, um grande desfavor, principalmente da Rede Globo, que tá até hoje aí formando a opinião da sociedade (Secundarista-Jaci).

Eu tenho uma opinião de que, fora o primeiro momento das ocupações, que ainda tinha muita incerteza sobre movimento, claro que a tendência das primeiras notícias que tiveram foi de criminalizar o movimento. Mas eu tenho forte a impressão de que num dado momento, a opinião da maioria das pessoas, e, conseqüentemente da mídia, mudou para a favor dos movimentos (Secundarista-Rafael).

[...] Porque começou a ter muita violência policial contra as crianças e a população viu..., então a mídia começou a mudar seus discursos e foi algo muito bizarro, porque começaram a ir atrás da gente nas manifestações, mas ainda assim fazendo seus recortes necessários pra que coubesse também no discurso deles (Secundarista-Laura).

Os e as docentes também relatam a dificuldade de relacionamento com repórteres da grande mídia, considerada heterogênea, tímida, e defensora do governo e dos interesses do capital. Como exemplo, foram citadas Rede Bandeirantes, Rede Globo e SBT. Em contrapartida, relatam a boa interação com as chamadas “mídias alternativas”, ou “mídias progressistas”. Nesse caso, foram citados Mídia Ninja e Jornalistas Livres. De maneira geral, os relatos possuem mais argumentos para criticar o posicionamento da grande mídia.

De modo semelhante à percepção dos e das estudantes, estes docentes também relatam a mudança do posicionamento da grande mídia. Ou seja, “houve uma inflexão da mídia”, passando de negativa para neutra/positiva após as vitórias do movimento no Judiciário. As redes sociais, denominadas “mídia paralela”, são apontadas pelos professores e professoras entrevistados como fundamentais para contrapor o discurso dominante.

É difícil falar sobre a mídia, porque a mídia é muito heterogênea. Então, vou separar mídia burguesa que é a grande mídia, grandes jornais grandes, grandes canais de tv. Eles tiveram um papel bastante ambíguo no sentido de que eles fazem o papel deles de tentar criminalizar as manifestações. Esse é o papel padrão da grande mídia, da mídia burguesa e eles fizeram isso desde começo (Professor-Carlos).

Como já citei que a escola ficou aberta um certo domingo, eu lembro muito bem, que naquele dia eu ficava entrando e saindo. Os alunos estavam numa reunião gigante e do lado de fora estavam a Band, a Globo, o SBT, as grandes, enquanto Mídia Ninja e Jornalistas Livres entravam e saíam da escola [...]. Eu disse: a gente tem suco, vamos servir almoço, vocês podem almoçar, e eles [repórteres] se negaram a entrar. Eles não entraram. Aí eu falei: “e se eu começar a gritar que um aluno lá dentro deu uma facada no outro?”, aí o rapaz [repórter] disse: “aí a gente entra correndo e vai filmar porque é por isso que a gente está aqui né?” (Professor-Antônio).

Mas tem um determinado momento em que a população apoiou massivamente as ocupações e que aí a mídia alivia um pouco, digamos assim, as suas críticas e passam apresentar escolas que estavam funcionando. Funcionando no sentido da ocupação, fazendo as suas divisões de tarefa, fazendo atividades culturais, fazendo atividades políticas. Isso porque a mídia muda de acordo com o apoio da população, mas, de maneira geral, ela criminalizou em diversos momentos as ocupações [...] E você tem uma mídia paralela pelas redes sociais que foi, acho que aí, majoritariamente em apoio às ocupações. Então, acaba que as notícias passaram muito por essa mídia alternativa também. Então teve um papel importante aí, de mostrar de fato o que estava acontecendo. Cada escola tinha sua página no *Facebook*, ou algumas páginas coletivas de várias escolas. Foi importante pra mostrar o que estava acontecendo de fato dentro da escola (Professor-Carlos).

Bem, rádio, TV, jornais, revistas, a grande mídia em geral, ela cumpre o papel. Papel que cabe a ela. Então ela, em todos os momentos, ela defendia a posição do Estado de São Paulo e defendia a reorganização escolar. Para a grande mídia, era interessante defender esse papel aí, defender essa postura do Estado e fechar as escolas. Não havia muito interesse em se colocar imparcial. Imparcialidade não existe no meu ponto de vista, mas ficava bem claro a tomada de posição da grande mídia (Professor-Marcos).

A cobertura da grande mídia sempre era favorável ao governo, principalmente no início do movimento de ocupação. Mas acho que havia um certo espanto deles, pelo fato de os alunos conseguirem se organizar e fazer o movimento crescer. Quando artistas passaram a apoiar as ocupações, a posição das grandes mídias foi relativizada. Elas ficaram "mais neutras". Mas ainda sim, sempre tratando a reorganização como algo positivo (Professor-Thiago).

Bem, quanto a questão cinco, eu acho que a grande mídia, num primeiro momento, ela tentou é desconstruir o movimento, mas acho que com passar do tempo, principalmente depois que houve a tentativa da polícia invadir a escola Fernão Dias, eu acho que houve uma inflexão da mídia. Então a mídia estava destruindo assim o movimento, criminalizando, vandalizando e tal. E aí, quando houve essa tentativa de invasão da Fernão Dias, porque a Fernão Dias é uma escola que tá localizada em Pinheiros, que tem um valor historicamente construído, são alunos que não são do perfil da maioria dos estudantes da rede estadual de São Paulo. Eles têm um perfil diferenciado em relação aos outros estudantes da rede, então eu percebi que houve uma inflexão da mídia nesse momento. É, depois da tentativa de invasão da Fernão Dias, e aí a opinião pública, aí eu acho que houve um ganho dos estudantes. Conseguiram um ganho da opinião pública e aí os canais midiáticos

começaram a apoiar o movimento por algum tempo, acho que durou até um tanto bom assim (Professora-Cláudia).

Então, aos poucos os pais começaram a ser ganhos, a comunidade vizinha da escola começou a ser ganha pra ir para escola levar mantimentos, isso era constante as pessoas indo pra escola levar mantimentos e prestando apoio e solidariedade por meio das divulgações dessas ações na internet, nas redes sociais. Acabou se impondo para mídia uma certa cobertura, não tinha como não falar disso, né? Aí, por mais que houvesse toda uma tentativa de desgaste, de chamar de vândalos, tudo mais, um determinado momento virou a opinião pública né, a favor dos estudantes e eu acho que isso acabou fazendo com que tivesse ainda mais alcance e repercussão. Então eu acho que a tentativa de queimar movimento não foi bem-sucedida (Professora-Ana).

[...] e acabou que esses estudantes saíram, na minha opinião, muito bem-vistos pela sociedade, por grande parte da comunidade escolar inclusive, das pessoas que participaram de alguma forma. Mas também de outras que viram pela tv e acharam muito importante aqueles estudantes lutando pelos seus direitos. Pegou muito mal a ideia do governo Alckmin de fechar escola. Então um dos lemas era mais escolas e menos presídios. É difícil ganhar opinião pública pra fechar escolas. Então acho que isso também pesou ao nosso favor (Professora-Ana).

É, diante da situação que estava acontecendo aqui no Estado de São Paulo, eu acho que a mídia foi bastante tímida ao noticiar os acontecimentos, não deu a importância que a situação merecia (Professora-Marta).

Por outro lado, os relatos de dois professores apontam para uma divergência sobre a grande mídia. Embora seja uma opinião minoritária, demonstra o reconhecimento da importância da grande mídia para contextualizar o conflito estabelecido entre governo e estudantes em relação ao projeto de “reorganização”.

Olha a cobertura da grande mídia eu achei bem boa sim sabe. Eu acho que uma das razões do movimento ter sido vitorioso foi que a classe média, vamos dizer assim, ela apoiou movimento. A minha escola era mais periférica, agora as escolas mais centrais, nossa! Tiveram super apoio, Fernão Dias, Fidelino Figueiredo em Santa Cecília, elas tiveram super apoio, muitas pessoas na frente das escolas, isso virou um marco, assim. Agora na minha escola não. Na minha escola era só eu e mais um professor, uns quatro ajudando, apoiando (Professor-Marcelo)¹⁵⁸.

¹⁵⁸ A discussão em torno do vínculo ideológico existente nas sociedades capitalistas entre a classe média e a escola pública, que se apresenta à sociedade como Escola Única, pode ser vista em Saes (2005, p. 109), que afirma o seguinte: “Docentes e diretores podem lamentar publicamente que os alunos pobres careçam das condições materiais mínimas necessárias à obtenção de um bom desempenho escolar. Todavia, eles não podem - a menos que queiram praticar um suicídio profissional – revelar o segredo fundamental da escola pública capitalista: o fato de que a própria estrutura do ensino condena os filhos das classes trabalhadoras manuais ao fracasso escolar”.

Eu acho que a grande mídia cobriu de forma interessante, eu lembro até aquele programa da [TV] Globo, aquele Profissão Repórter cobrindo as ocupações contra reorganização. E lógico né, uma parte da mídia deturpando o movimento, mas eu não acho que o estudante teve voz nesse processo, infelizmente (Professor-Cesar).

Os relatos dos apoiadores e apoiadoras não diferem do que foi apontado pelos dois outros grupos. Considerada parcial, a grande mídia é acusada de “falar mal” dos estudantes e de tratá-los como vândalos. As mídias alternativas, ou “mídias de esquerda”, contam com a simpatia do grupo de apoio. Aliás, elas tornaram-se os maiores produtores de matérias jornalísticas do movimento secundaristas. Como exemplo, foram citados: Ponte jornalismo, DCM, Jornalistas Livres, Mídia Ninja, El País e Brasil de Fato. Assim podemos constatar nas falas a seguir:

Era uma cobertura clássica, né. Parcial, completamente desinformada. Que produz desinformação e que toma lado, toma partido. Partido que não foi de jeito nenhum o dos jovens. É um partido que foi totalmente colocado como um ataque contra os jovens [...]. Somente a mídia alternativa que pode produzir. Então tem muito material. E isso é interessante observar. Tem muito material produzido pela Mídia Ninja, Jornalistas Livres e por aí a fora, mídias desse tipo (Apoiador-Sebastião).

Então, a questão cinco, como define a grande mídia, enfim, nas manifestações em que houve confronto os alunos sempre foram tratados como os vândalos. Mas a gente contava com a mídia de esquerda, mais precisamente: A Ponte jornalismo, DCM, Jornalistas Livres e Mídia Ninja, só essas. As mídias que de fato... teve algumas outras: El País e Brasil de Fato, que de fato contavam a verdade (Apoiadora-Nanci).

Eu considero é que essa cobertura, ela foi do apoio aos estudantes à condenação dos estudantes, passando pela narrativa da construção de apoio a reivindicação (Apoiadora-Rosa).

Da posição da mídia, eu acho que a gente teve muitas dificuldades de análise. Porque a princípio, se tomou o movimento como uma balbúrdia dos estudantes e tal. Quando a coisa era aqui e ali. Aos poucos foi se mostrando que não, que eles estavam fazendo um pouco aquela coisa que eu falei noutra resposta de um certo protagonismo dos estudantes, assumindo a escola e mostrando a falta de estrutura, às vezes até o desleixo por parte da direção das escolas, de deixá-los sem acesso aos materiais aos quais eles têm direito (Apoiador-Júlio). Zero, né, porque quando podia falar, falava mal. A gente acompanhava muito pelas mídias alternativas. Algum famoso ou outra pessoa mais consciente, que tinha um engajamento maior, quando eles publicaram sobre ter ido as ocupações, ter levado alguma coisa para os estudantes, ter ido fazer comida para os estudantes, mas da grande mídia sempre foi muito, muito fechado de uma maneira ruim, né? (Apoiadora-Joana).

Sabe-se que a violência e a criminalidade vendem notícias, atraem leitores dos jornais e aumentam a audiência das emissoras de televisão, revelando uma disputa de telespectadores (RONDELLI, 1996). Informando e formando a opinião pública, muitas vezes, edificam-se verdadeiros tribunais midiáticos, independente de qualquer preceito jurídico. Isso prejudica a visibilidade da verdade dos fatos. Nesse sentido, Pelbart (2016) entende que os e as estudantes não mereceram o tratamento vil ao qual foram submetidos pela grande mídia:

Uma coisa é elogiar a maturidade, a responsabilidade, a organização interna, toda a prudência que não deu margem à vilania da mídia, que apenas buscava os sinais de baderna, orgia, drogas, para criminalizar o movimento (PELBART, 2016, p. 01).

Certamente, as práticas discursivas e não-discursivas dos estudantes secundaristas paulistas podem ser entendidas como atividades políticas, pois pautaram demandas e conferiram maior visibilidade ao movimento, como vimos no Capítulo 2. Por outro lado, isso não significa fidelidade quanto aos sentidos que circularam na grande mídia. Porém, “[...] o vigoroso sujeito político que emergiu dessa disputa adquiriu a capacidade de produzir cenas polêmicas, demandas e discursos em confronto com seu antagonista, o governo paulista” (EZEQUIEL; CAVICCHIA; VALLE, 2019).

Os relatos sobre a cobertura da mídia demonstram a percepção geral das pessoas entrevistadas. Nesse caso, há uma visão majoritariamente negativa em relação aos grandes veículos de comunicação. Uma pergunta mais direta, sobre a voz dos e das secundaristas, será apresentada no próximo item.

4.5.2 *Os e as secundaristas foram ouvidos/as?*

Como acabamos de ver, as pessoas entrevistadas apontaram claramente para as dificuldades enfrentadas no estabelecimento de uma relação de confiança com os grandes veículos de comunicação. A maioria dos relatos explicitou uma visão negativa da grande mídia, acusada de manipular a realidade e de ser contra o movimento secundarista. Por outro lado, as chamadas mídias alternativas / progressistas / de esquerda, foram consideradas confiáveis¹⁵⁹ pela maioria das pessoas entrevistadas.

¹⁵⁹ Diversos veículos de comunicação alternativos abriram espaço para que os secundaristas falassem sobre suas demandas e ações de luta contra o projeto de “reorganização” do governo Alckmin: “Carta Capital, Brasil Post, Revista Fórum, Le Monde Diplomatique [Brasil] e Outras Palavras, além de blogs, como Blogueiras Feministas e Periferia em Movimento” (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 259).

A pergunta 6 (“Acredita que os estudantes tiveram oportunidade de defender sua posição na grande mídia paulista?”) complementa a pergunta 5, buscando captar a percepção das pessoas entrevistadas em relação à possibilidade de colocar as demandas do movimento na grande mídia. De modo mais específico, com isso, procurou-se entender o sentimento de inclusão, ou exclusão, desses e dessas estudantes como atores políticos no contexto de disputa que se estabeleceu com o governo estadual. Para organizar os relatos, as respostas da pergunta 6 foram agrupadas da mesma forma que as precedentes. Ou seja, começaremos pelos e pelas estudantes, depois passaremos aos docentes e, por último, chegaremos aos apoiadores e apoiadoras.

As e os estudantes declararam que não tiveram oportunidade de defender sua posição na mídia. No geral, acusam a grande imprensa paulista de parcialidade, de defender o posicionamento do governo e de não publicar a visão estudantil, silenciando suas demandas. Acreditam que a população em geral não tinha noção do que realmente estava acontecendo.

Existe a percepção de que a grande mídia, quando quis saber a versão dos e das estudantes, procurou entrevistar ocupantes de escolas em bairros centrais: “[...] a gente que estava aqui na periferia sofrendo repressão e outras formas de violência, a gente não teve contato com as grandes mídias” (Secundarista-Felipe). Assim, na ausência de espaço nos veículos dominantes para defender suas pautas, os e as estudantes relatam que as mídias alternativas foram suas grandes aliadas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). As falas a seguir revelam essa visão:

Eu acho que não, os estudantes nunca tiveram oportunidade de defender nada [...]. A gente tinha um zine que lançamos contra a privatização do ensino. Esse zine é num formato de panfleto e critica bastante todas as alianças que o governo Alckmin fez, todas as parcerias público-privadas, o Banco Itaú, as ONGs, as OSCIPs e tudo isso não foi divulgado pela imprensa também (Secundarista-Fabiano).

A mídia, ela define a opinião pública, e foi muito difícil as pessoas concordarem com as ocupações por conta da mídia. A mídia não dava espaço pra gente. Aí foi difícil da comunidade geral ver o que realmente estava acontecendo, que a gente realmente queria, que não era baderna, não era bagunça, não era vagabundo, era nada disso (Secundarista-Mirela).

Eu acredito que não, justamente pelo que respondi no áudio contrário: a serviço de quem está mídia burguesa? A serviço de quem está a mídia que tem concessão? “Eles” estão a serviço do poder instituído. Estão a serviço do poder atual, do sistema econômico atual, do sistema político atual. Então, isso vai dizer a respeito do que eles não querem ouvir: cem por cento o lado de quem está se rebelando contra as injustiças. Então, não houve esse espaço para os

estudantes, não houve espaço para contar nossa história (Secundarista-Kaique).

Não, eu acho que a gente não teve oportunidade de falar, eu acho que a gente não teve oportunidade de realmente mostrar o que a gente poderia oferecer. O que o pessoal estava querendo mostrar sabe? Então, não, eu não acho que os alunos tiveram oportunidade de se defender (Secundarista-Daniele).

Não, os estudantes periféricos não. [A mídia] pode ter tido contato com alunos do centro, de escolas um pouco mais famosas e de regiões teoricamente melhores [...]. Então, quem teve visibilidade foi a galera que estava nas escolas de centro e a gente que estava aqui na periferia sofrendo repressão e outras formas de violência, a gente não teve contato com as grandes mídias [...]. A gente não teve oportunidade de colocar de fato o que estava acontecendo. Não teve oportunidade de defender o que era o nosso manifesto com as grandes mídias, mas, em compensação, a gente teve como se conectar com a comunidade, a comunidade ouvia a gente (Secundarista-Felipe).

Acho que não, os estudantes não tiveram oportunidade de defender sua posição. Ocupamos as escolas em 2015, porque, realmente, a gente não teve como defender nossa posição (Secundarista-Jaci).

Eu não acredito que a gente teve a mesma oportunidade..., . Tanto que a gente, durante a própria ocupação foi elaborada uma das pautas mais importantes, que foi tentar fazer a visão negativa ser quebrada. Então a panfletagem era uma das coisas mais importantes que a gente fazia para tentar mudar essa visão (Secundarista-Flávia).

Mas eu acredito que não, que não tivemos a oportunidade de defender a nossa posição na grande mídia paulista, não. A gente tinha uma noção muito clara de que o editorial e o funcionamento da grande mídia, que são empresas, são totalmente autoritários e não existe participação neles. Passam o que eles querem, na hora que eles querem, conforme o que eles acham que faz sentido ali, para a audiência deles (Secundarista-Matheus).

Com certeza não. Eram espaços muito curtos que a gente podia falar alguma coisa. Não é toa que os nossos grandes aliados foram as mídias alternativas. E também foi nesses espaços de manifestações e de atos que eu conheci a mídia alternativa: Jornalistas Livres, Mídia Ninja e tudo mais. Então, a galera realmente começou a chamar eles. Tipo, a gente estava na ocupação [E.E.] Firmino de Proença, ia fazer alguma coisa, a gente não chamava a grande mídia, né? A gente chamava a mídia alternativa para que pudesse registrar tudo aquilo. Então a gente acabou não tendo voz. As únicas que se preocuparam com isso eram essas mídias alternativas (Secundarista-Laura).

Além disso, os e as docentes acreditam que as pautas estudantis não foram publicadas pela grande mídia, ou seja, não houve a oportunidade de “defender suas posições”. Alguns relatos deixam evidente a percepção de que houve uma tentativa de invalidação dos argumentos

contrários à “reorganização” por parte da grande mídia. Ademais, aponta-se que as oportunidades de entrevista com os e as estudantes foram raras e, quando ocorriam, seus argumentos eram distorcidos. Mesmo que algumas matérias jornalísticas retratassem a rotina das ocupações, com fotos e vídeos, nunca era aberto um espaço para que os e as estudantes pudessem explicar seus motivos e suas demandas em relação à escola. Em outras palavras, não eram considerados protagonistas. Sobre isso, podemos conferir os relatos a seguir.

Não, os estudantes não tiveram oportunidade de mostrar suas pautas na grande mídia. A grande mídia, ela não tem esse espaço, por mais que um ou outro possa ter aparecido, é sempre muito selecionado, é sempre muito filtrado. Não dá para dizer que o movimento de ocupação, que era um movimento radicalizado em diversos sentidos, que ele teve espaço dentro da grande mídia. Eu diria que não (Professor-Carlos).

Os estudantes não tiveram oportunidade para se defender na grande mídia paulista. É muito difícil qualquer proposta contra hegemônica se defender num veículo de comunicação de massa. Então, os estudantes até eram ouvidos, mas o discurso predominante, discurso do editorial era sempre defender a reorganização escolar (Professor-Marcos).

Os alunos não tiveram a mesma oportunidade de defender suas posições, com o mesmo destaque que o governo tinha (Professor-Thiago).

Quanto à questão seis, eu acho que os estudantes tiveram alguma oportunidade sim de defender o posicionamento deles. Mas, é claro, que não na mesma proporção que teve o governo, né? [...] Então foi uma oportunidade pequena, digamos assim (Professora-Cláudia).

Sobre a questão da oportunidade de os estudantes defenderem sua posição, eu acho que foi bastante desigual. Alguns estudantes conseguiram aparecer um pouco mais na mídia. Eram retratadas, às vezes, parte das atividades dos estudantes, mas não era um espaço amplo e aberto para que eles pudessem explicar as ocupações, tinha muita contra informação também, né? [...]. A mídia acabou sendo obrigada a mostrar porque a sociedade como um todo, estava com seus olhos voltados para aqueles estudantes ousados que ocuparam escolas (Professora-Ana).

Olha, não diria que os estudantes tiveram oportunidade de defender sua posição de fato, até porque eram muitas posições. Acho que alguns tiveram algum espaço, mas eu acho que em relação a isso, defender o que de fato ele estavam pensando e tudo, mas eu não acho que foi dessa forma, tá. Na nossa escola, por exemplo, quase não teve entrevista nada assim sabe (Professor-Marcelo).

Eu acredito que os estudantes não tiveram oportunidade de contar a história deles na grande mídia [...]. Eles não tiveram oportunidade, e alguns meios de

comunicação, que ouviram o que os estudantes tinham para falar, meio que distorceram a história deles (Professora-Marta).

É que os estudantes não conseguiram, eu não vi em nenhum momento os estudantes como protagonista numa entrevista e tudo mais pra denunciar tudo aquilo que estava sendo feito, estava sendo revelado pelo movimento deles [estudantes] (Professor-César).

Assim, o relato dos apoiadores e apoiadoras caminham na mesma perspectiva segundo a qual os e as estudantes não tiveram oportunidade de “falar” na grande mídia. Entende-se que, nesse caso, as oportunidades de “aparecer” na mídia foram provocadas pelo próprio movimento, seja com manifestações performáticas nos atos de rua, seja com as ações desenvolvidas nas ocupações. Além disso, a rede de apoio que se formou com pessoas ligadas à cultura, aos direitos humanos, às universidades, entre outras, em torno do movimento propiciou a construção de uma imagem positiva do movimento. De acordo com os relatos a seguir, as estratégias de luta contra a “reorganização” utilizada pelo movimento secundarista foi muito bem-sucedida, revertendo a imagem inicial difundida pelos grandes veículos de comunicação que apresentava os e as estudantes como baderneiros, vândalos e desocupados (PELBART, 2016)¹⁶⁰.

Não, os estudantes não tiveram oportunidade se defender na grande mídia jamais. Assim, na grande mídia não (Apoiadora-Nanci).

Resposta à pergunta seis, é, os estudantes não tiveram, na minha visão, uma vontade, nem deliberação para se defender na mídia a sua posição. Eles fizeram isso de outra maneira. Fizeram isso através das suas próprias redes, através das mídias sociais, e através da visibilidade que as próprias ocupações e as manifestações deram. Então, eles, na mídia, eu acredito que não, mas eles fizeram de outra maneira, pela construção de uma rede de apoiadores. Entre os ligados à cultura, ligados a educação, ligados aos direitos humanos. Essa rede foi fundamental para construção de uma posição que se tornou hegemônica durante um período (Apoiadora-Rosa).

Não tiveram. Não só não tiveram como foi necessário que eles “cavucassem” essa defesa deles, essa posição deles de defesa dos direitos que eles estavam lutando, e as ideias deles de porque eles estavam fazendo aquilo. Acho que também eles foram amadurecendo durante o processo. Mas essa oportunidade não foi dada, ela foi conquistada pelos jovens. Isso é importante de dizer. Então eu insisto que essa posição da grande mídia... essa grande sacada deles,

¹⁶⁰ A desqualificação do movimento estudantil na grande mídia não é recente. Durante a Ditadura Militar, principalmente, após o AI-5, em 1968, no embate entre o movimento estudantil e a Ditadura Militar a imprensa brasileira teve papel decisivo ao condenar a “subversão” dos estudantes. Para maiores esclarecimentos, consultar a obra: “O diálogo é a violência” (VALLE, 2016)

de como eles conduziram todo o processo. A relação com a mídia foi uma coisa impressionante e muito bonita (Apoiador-Sebastião).

Não, porque a grande mídia paulista não consegue enxergar os estudantes como pessoas ativas dentro da escola, como pessoas que têm posicionamentos políticos. Sempre acha que os que os estudantes são massa de manobra. Então, sempre colocam as ações, sempre colocavam e colocam as ações deles [estudantes] como vandalismo, destruição do bem público, sabe. Então rolou essa máscara, de que o que estava acontecendo era ruim (Apoiadora-Joana).

Portanto é um território, a meu ver, muito complicado. Porque só quando os estudantes foram mesmo para as ruas, fazendo aquelas grandes passeatas que aí a imprensa não teve como esconder, isso foi uma virada muito grande. Só que é isso, eles continuam, como eu disse pra você, colocando essa ideia do protagonismo dos jovens. Tentaram capitanear esse movimento nessa onda meio neoliberal empresarial de que o jovem é o protagonista do seu destino, quando na verdade você tem um problema social de desigualdade muito mais profundo e que não cabia numa manchete de jornal, é uma coisa muito mais grave (Apoiador-Júlio).

Em suma, embora com algumas divergências, as respostas dos três grupos indicam que a grande mídia era vista como contrária ao movimento secundarista. Comprometida com os anunciantes, com o poder executivo e com a visão neoliberal, ela fazia coro à racionalidade da gestão dos recursos públicos e defendia o projeto de “reorganização” das escolas. Certamente, não havia interesse em dar voz aos e às estudantes. Por outro lado, segundo os e as apoiadores, a utilização das redes sociais foi eficaz para a divulgação da posição estudantil, criando um contraponto ao discurso dominante.

Por fim, a última pergunta do roteiro de entrevistas busca entender a percepção das pessoas entrevistadas em relação aos fatos ocorridos durante as manifestações e suas consequências. De modo mais preciso, ela busca entender a percepção que os e as manifestantes tinham em relação ao apoio (ou não) da sociedade ao movimento secundarista.

4.6 O APOIO DA SOCIEDADE AO MOVIMENTO SECUNDARISTA

Num primeiro momento, o poder judiciário se mostrou mais permeável aos discursos e experiências dos e das secundaristas do que o poder executivo. O governo Alckmin, desde o início, mantinha-se intransigível na decisão de implementar o projeto de “reorganização”. Entretanto, com base no debate público e nas audiências promovidas pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP), os desembargadores decidiram, em 23 de novembro, de maneira

unânime, pela suspensão de todas as reintegrações de posse de escolas ocupadas no município de São Paulo (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Dessa forma, as demais comarcas do Estado de São Paulo seguiriam esse mesmo entendimento. Todavia, embora essa decisão tenha sido importante para a legitimação da desobediência civil de ocupar escolas públicas, foi preciso mais para enfrentar o governo do estado.

Assim, paulatinamente, formou-se uma intensa e densa rede de apoio ao movimento secundarista na sociedade civil paulista. Enquanto canal prioritário nesse contexto, a Internet possibilitou ou reforçou o confronto com as autoridades constituídas, seja ela a Polícia Militar ou a grande imprensa. As redes sociais possibilitaram a circulação de informações por meio de páginas de *Facebook* de grupos políticos e coletivos apoiadores (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). As principais páginas de apoio foram as seguintes: O Mal Educado, Não Fechem Minha Escola, Território Livre, UBES, UPES-SP, Umes-SP, entre outras. Já as páginas das próprias escolas ocupadas giravam em torno de 150. E, ainda, havia as páginas das mídias alternativas, ou seja, Mídia Ninja, Jornalistas Livres, Ponte Jornalismo, DCM, entre outras.

Além disso, foram criadas várias campanhas virtuais, tais como: #DeGuardaPelasEscolas, que propunha a criação de um cadastro de sentinelas que receberiam mensagens por celular no caso de uma escola sofrer ataques ou atos de violência; #DoeUmaAula, que disponibilizava uma plataforma com um formulário online para que pessoas interessadas pudessem oferecer aulas e atividades a serem doadas para as ocupações.

Alguns vídeos produzidos pelas páginas das ocupações viralizaram. Um dos mais assistidos foi o de um menino confrontando um policial militar que queria entrar na ocupação de maneira ilegal¹⁶¹, pois não possuía um mandado judicial para tal (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Os grupos de *WhatsApp* também auxiliaram na organização das manifestações e, principalmente, nos pedidos de socorro e denúncia em casos de violência.

Ademais, houve apoio além das redes sociais. Em momentos em que os e as estudantes tiveram seus direitos ameaçados ou violados, diversos advogados atuaram, de maneira individual ou coletiva, na assessoria jurídica¹⁶². O cotidiano das ocupações também foi

¹⁶¹ O fato ocorreu na ocupação da E. E. Raul Fonseca. O vídeo foi publicado no dia 20/11/2015 na página do *Facebook* d'O Mal Educado" e viralizou nas redes sociais. Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 200-201) publicaram a fala do estudante (menino) barrando a entrada do policial na ocupação: "Vocês estão invadindo nosso espaço! Vocês estão invadindo o nosso espaço, aí entra alguém, quebra tudo, aí vocês vão quer por a culpa nos estudantes! [...] É sempre assim, é sempre assim! Vocês tão fardados, vocês acham que tá no direito. Vocês estão invadindo nosso espaço! Vocês têm mandato? Vocês tão com mandato? Vocês têm algum mandato para invadir? Não tem, então dá licença".

¹⁶² Um destes coletivos, o Advogados Ativistas, atuou em defesa do movimento secundarista, inclusive produzindo uma cartilha sobre os direitos dos secundaristas ocupantes. Sobre isso, cf. a página do *Facebook* Advogados Ativistas. Disponível em: <https://www.facebook.com/AdvogadosAtivistas>. Acesso em: 27 abr. 2023.

dinamizado com as atividades doadas por diversos atores sociais. Docentes e estudantes universitários, por exemplo, doaram aulas e atividades das mais diversas; grupos e coletivos culturais organizaram saraus no interior das escolas ocupadas; artistas e produtores culturais periféricos também participaram com manifestações artísticas e pequenos shows no interior das ocupações.

O movimento também contou com a adesão de pessoas consideradas celebridades, tais como atores e atrizes, humoristas, cartunistas, chefes de cozinha e, principalmente, muitos cantores e cantoras. Estes, no final das manifestações, participaram da Vira das Ocupações, evento organizado pela ONG Minha Sampa, contando com cerca de 2 mil voluntários e 800 artistas; além de aproximadamente 20 mil espectadores (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Ampla parcela da sociedade civil, adultos e adolescentes sem vínculo direto com a escola pública, também apoiou o movimento secundarista. De acordo com Medeiros *et al.* (2017, p. 14),

Ex-estudantes de escolas privadas ou então pais e mães cujos filhos frequentam escolas privadas buscaram diferentes formas de apoiar a mobilização secundarista. E também foi possível verificar a participação de adolescentes que estudavam naquele momento na rede particular de ensino – seja como apoiadores do movimento (visitando as escolas ocupadas, dialogando com os secundaristas da rede pública ou até mesmo dormindo eventualmente uma noite na ocupação) seja como ocupantes efetivos e participantes legítimos do movimento –, algo que, até o momento, não foi possível detectar em outros movimentos massivos de ocupação de escolas estaduais em outras regiões do país.

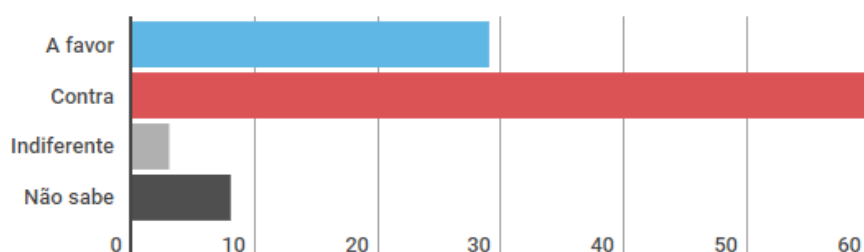
Outros grupos e organizações da sociedade civil que apoiaram o movimento secundarista podem ser mencionados, tais como grupos de intelectuais; coletivos ligados ao direito à educação; movimentos populares que lutam por moradia (entre eles, o MTST); movimento de luta pela terra (como o MST); torcidas organizadas; entre outros. Além disso, criado para proteger os e as estudantes da violência praticada pela PM, o Comitê de Mães e Pais em Luta, juntamente com a ONG Artigo 19, elaborou um dossiê descrevendo “violências e arbitrariedades cometidas pelas autoridades paulistas, policiais e governamentais contra os estudantes”. Ele foi enviado para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA- Organização dos Estados Americanos (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Com a existência de toda essa rede de apoio, e após a decisão do TJ-SP de proibição das reintegrações de posse na capital, um levantamento realizado pelo Datafolha (2015), nos dias

25 e 26 de novembro, indicou que a população paulista apoiava o movimento secundarista¹⁶³. Em relação ao remanejamento de estudantes de escolas, seis em cada dez entrevistados (61%) eram contra as mudanças propostas pelo projeto de “reorganização escolar” do governo Alckmin, e apenas 29% eram favoráveis. Entre os mais jovens, essa discordância chegava a 69%. Em relação às ocupações de escolas por estudantes em protesto contra a “reorganização”, a maioria (55%) da população manifestou apoio, enquanto 40% se colocaram contra. Esse levantamento foi realizado pouco antes da fase mais intensa dos protestos, com travamento de avenidas na capital e cenas de repressão da PM contra os manifestantes para liberar as vias.

Figura 35 - Fechamento de escolas e remanejamento de alunos da rede pública estadual

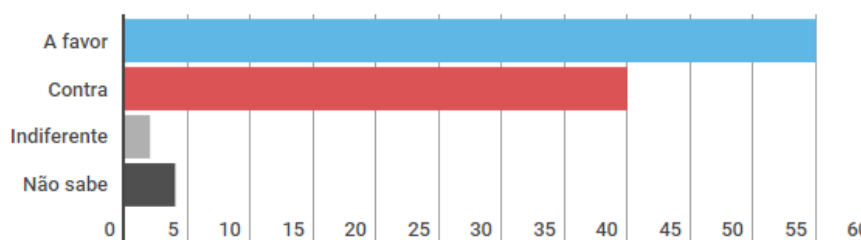
Fechamento de escolas e remanejamento de alunos da rede pública estadual



Fonte: Datafolha (2015).

Figura 36 - Ocupações de escolas públicas por estudantes contra medidas do governo

Ocupações de escolas públicas por estudantes contra medidas do governo



Fonte: Datafolha (2015)

¹⁶³ Fonte: DATAFOLHA. Data da pesquisa: 25 e 26 nov. 2015. Entrevistados: 1.350 em 47 municípios. Margem de erro: 3p.p. Soma pode não dar 100% devido a arredondamentos.

Parte dos dados foram publicados no jornal Folha de S.Paulo no dia 04 de dezembro de 2015. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1714813-popularidade-de-alkmin-atinge-pior-marca-aponta-datafolha.shtml>. Acesso em: 27 abr. 2023.

Como indicou o levantamento do Datafolha, nem toda a população paulista se posicionou favorável ao movimento secundarista. Além disso, grupos organizados, contrários ao movimento, atuaram para realizar a desocupação forçada das escolas. Um exemplo disso foi a atuação da Juventude do PSDB¹⁶⁴, partido do governador Alckmin, que procurou, em diversas ocasiões, mobilizar alunos e pais contrários às ocupações de escolas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Tal organização realizou reuniões na expectativa de que estudantes, pais e mães formassem um movimento de pressão contra as ocupações, inclusive com eventual entrada violenta nas escolas para forçar a desocupação. Provavelmente devido à legitimidade que o movimento secundarista já havia conquistado nas comunidades do entorno das escolas e na opinião pública paulista, esses planos de desocupação forçada não foram bem-sucedido.

Após ter apresentado essa contextualização geral, agora partiremos para a exposição dos relatos relacionados às respostas da pergunta 7 do roteiro de entrevista, ou seja, “Em sua opinião, a maioria da sociedade apoiou o movimento dos e das secundaristas paulistas? Por quê?”. Iniciaremos com os relatos dos e das secundaristas.

Em primeiro lugar, é importante apontar que foi difícil obter a percepção dos e das estudantes em relação ao apoio da sociedade ao movimento. Em muitos relatos, verifica-se que eles projetaram o apoio da comunidade do entorno da ocupação para a sociedade em geral. Em todo o caso, os relatos demonstram uma divisão de opinião, alternando entre “apoiou”, “não sei” e “não apoiou”. Além disso, existe a percepção de que, inicialmente, não houve apoio às manifestações; mas que, com o passar do tempo, isso foi aumentando.

Contudo, embora a maioria das falas se iniciem com “não sei” ou “acho difícil falar sobre a percepção de apoio da sociedade”, pelo menos um estudante, o Secundarista-Rafael, embasa sua resposta utilizando o levantamento do Datafolha, o qual mencionamos anteriormente. Já o Secundarista-Fabiano fala do processo de desmoralização, citando o ativista do MBL, Arthur Mamãe Falei, como autor de ataques às ocupações.

Repito, isso foi a melhor coisa que teve, a comunidade ouviu e sentiu que a nossa luta era importante, porque se eles quisessem tirar gente de lá [da escola] tiravam no tapa, de qualquer jeito, mas não, eles apoiaram a gente até o final (Secundarista-Felipe)¹⁶⁵.

¹⁶⁴ De acordo com a página do grupo, a Juventude do PSDB (JPSDB) surgiu junto com a fundação do Partido, em 1988. A JPSDB pretende sensibilizar o jovem para a importância de uma atuação política direta, comprometida com a ética, a realidade sócio-política, a competência e a honestidade. Disponível em: <https://tucano-sp.org.br/nucleos/juventude-psdb/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

¹⁶⁵ Essa resposta foi dada à pergunta de número 6. Porém, ela se refere à temática abordada pela pergunta 7, por isso foi deslocada para este item.

Em geral não apoiou, né. Em geral a comunidade não entendeu muito bem o que a gente queria, não buscou informações pra entender, não apoiou, mas eu falo muito sobre a escola que ocupei e a comunidade ali nos apoiou muito. Os vizinhos sempre ajudavam a gente, a região, o bairro da escola que a gente ocupou foi muito prestativa com a ocupação (Secundarista-Mirela).

Eu creio que uma boa parte da sociedade não tinha uma opinião formada sobre isso. Eu creio que por se tratar de estudantes menores de idade, participando de movimento que defendia educação, defendia a qualidade da educação, a narrativa foi positiva num geral (Secundarista-Kaique).

Em relação ao apoio da sociedade, como um todo faltou apoio, isso é claro, faltou apoio, faltou incentivo. Mas nem todo mundo entendia o problema, nem todo mundo sabia do problema. Se, de repente, as pessoas soubessem, se ouvissem, elas entenderiam que a educação é o ponto chave da criação de um ser humano. A educação realmente transforma as pessoas, então, a gente estava buscando e lutando por uma boa educação (Secundarista-Alice).

Não, eu não acho que maioria da sociedade apoiou. Inclusive a gente teve muito problema, porque até alunos de dentro da escola ameaçaram a gente, tentaram desvalorizar nosso movimento, trouxeram muito prejuízo pra nós. Teve mais de um caso de aluno entrando e vandalizando a escola para falar que a gente estava vandalizando (Secundarista-Daniele).

Eu acho que sim, teve um momento que a sociedade toda apoiou, e isso deu força, até porque eles [estudantes] começaram a ocupar mais escolas. Mas teve um processo de desmoralização e eles acabaram investindo nisso. Teve o Arthur Mamãe Falei todo dia na escola, na frente da escola criticando, inclusive muitos quadros da direita surgiram por causa disso, fazendo esse papel aí de desmoralizar o movimento estudantil, desmoralizar as ocupações de escola [...]. Mas em 2015 teve bastante apoio sim, da comunidade, de pais de alunos, um ou outro era contrário, mas teve bastante apoio até porque os pais não queriam que os filhos saíssem das escolas, não queriam que os filhos fossem para outras escolas, eu acho que foi mais nesse sentido o apoio que os pais deram aos filhos (Secundarista-Fabiano).

Eu acho que no final, a maioria da sociedade apoiou o movimento dos estudantes, sim. Acho que, do meio para o final eles começaram a perceber aquilo que passava na televisão não era o correto, sabe? [...] Então acho que de início os pais acreditavam naquilo que estava passando na televisão, tinha medo de deixar seus filhos nas escolas ocupadas. Do meio pro fim eles começaram a adentrar nas escolas ocupadas e perceber que, na verdade, não era uma algazarra, não era uma zona, era muito melhor do que a escola, enquanto funcionava como escola (Secundarista-Jaci).

Eu acho muito difícil falar que a grande, a grande maioria das pessoas apoiou, porque houve uma visão muito negativa, que grande mídia passava das ocupações (Secundarista-Flávia).

Acrescentando ainda, sobre isso, teve um dado momento, assim que algumas celebridades começaram a frequentar e apoiar as ocupações. Eu acho que isso retrata um pouco essa mudança de sentimento [...]. Se não me engano teve até uma pesquisa do Datafolha na época que dava que a maior parte da população apoiava as ocupações e o movimento contra a reorganização. Acho que o estudo [pesquisa] foi muito decisivo para vitória do movimento naquele momento (Secundarista-Rafael).

Eu não sei, mesmo, não sei, eu não sei nem se a maioria da sociedade tinha uma opinião sobre o movimento sabe. Eu não sei o quão o movimento alcançou as pessoas na época. A gente era tão sonhador, sabe, de que aquilo estava chegando a muita gente, que aquilo não ia acabar, que aquilo ia para outro lugar, que ia continuar de outra forma, que ia agregar outras pessoas para além da escola, mas é isso (Secundarista-Matheus).

É, no começo, não. No começo eu acredito que ainda tinha uma resistência muito grande da sociedade perante a tudo estava acontecendo. Imagine, seu filho não tá mais indo para escola porque, agora, tem um monte de adolescentes cuidando da escola (Secundarista-Laura).

Bom, eu acho que esse cálculo é um cálculo sempre muito nebuloso da gente fazer, mas assim observando, especialmente a postura das pessoas durante os trancamentos, eu acho que existia um apoio da população como um todo. A gente experimentava isso quando ia num farol [semáforo], às vezes, para pedir dinheiro para comprar comida para dentro da ocupação, que o posicionamento das pessoas era relativamente favorável sim ao processo de luta (Secundarista-Thais).

A maioria dos e das docentes entrevistados consideraram que a sociedade paulista apoiou o movimento secundarista. Dois professores, Marcos e Thiago, acharam difícil responder, mas relatam apoio da comunidade do entorno das ocupações e também ataques de pessoas e grupos contrários. Apenas o professor Antônio foi taxativo, dizendo que a sociedade não apoiou as ocupações de escolas. Muitos e muitas docentes aproveitaram a última pergunta do roteiro de entrevista para exaltar a capacidade organizativa e a coragem dos e das estudantes. Embora considere que as ocupações foram romantizadas por parte da população, a Professora-Ana acredita que a ação dos e das estudantes “foi bastante heroica”. Seguem os relatos:

Não sei se a maioria da sociedade apoiou movimento dos estudantes. É difícil fazer esse balanço e, depois de um tempo, sem ter tanto contato ou sem ter um fresco da memória. Mas eu posso dizer, posso afirmar que a comunidade do entorno das escolas ocupadas, pelo menos as escolas as quais eu visitei, apoiou movimento dos estudantes (Professor-Marcos).

Não sei dizer se a maioria apoiou. Penso que em alguns momentos esse apoio foi mais forte, em outros nem tanto. Lembro que muitos falaram que esse era um momento histórico, importante para repensar a escola, o ensino. Mas por

outro lado, muitas críticas, como se o movimento mais tivesse atrapalhado, que os alunos não queriam melhorar coisa nenhuma. Então, acredito que depende do momento. Mas os alunos e todos que estiveram envolvidos, se sentiram vitoriosos (Professor-Thiago).

Não, não acho da sociedade apoiou não [...]. Eu acho que nunca na verdade teve esse apoio. Nada apoia uma escola fechada na sociedade, né? Porque eles têm que enfiar o filho lá dentro (Professor-Antônio).

De qualquer forma, acho que um grande setor da sociedade entendeu que aquela pauta era justa, afinal era fechamento de 92 escolas e aí, diante disso não tinha muito como se defender, digamos assim, como defender o governo, no caso. Então um amplo setor, acho que mesmo num apoio passivo, apoiou. Agora, o apoio ativo que é ir na escola, levar mantimentos, fazer alguma coisa dentro da escola etc., isso acho que é difícil dizer que maioria, mas teve um papel importante (Professor-Carlos).

Então acho que ver jovens lutando pelo não fechamento das escolas e vendo os jovens ali, em confronto com a polícia militar, e vendo na televisão como foi desleal, né? Como é desleal essa disputa, eu acho que isso sensibilizou a comunidade as famílias, acho que um pouco isso (Professora-Cláudia).

Eu acho que o apoio da sociedade foi grande, e muito importante. Houve até uma certa romantização, vamos dizer assim, do processo de luta, de como os estudantes foram vistos e tratados como heróis de fato. Eu acho que foi bastante, foi bastante heroica a ação deles, mas acho que uma das debilidades do processo de ocupação é que ela não foi capaz de gerar um saldo organizativo pro movimento estudantil. Então as entidades tradicionais: UNE, UMES, UBES não tiveram, na minha opinião, uma participação efetiva no chão das ocupações vamos dizer assim, né? Vieram depois de cima para baixo, depois que o processo estava instaurado (Professora-Ana).

Eu acho que a maioria da sociedade apoiou, principalmente os trabalhadores, os bairros periféricos, bairros onde vivem os trabalhadores. Porque as escolas, elas acabam exercendo uma função social muito importante, de dar o acesso ao estudo que muitos ali não tem. [...] Ou seja, acredito que a sociedade, na maior parte, apoiou, porque viu como um direito que estava sendo cerceado, direito à educação, que, mesmo que seja essa educação precarizada é um direito (Professor-Marcelo).

Eu acho que a maioria da sociedade apoiou a causa dos estudantes sim. Lá na escola em que trabalho, a ocupação recebia, assim, diariamente várias doações de alimento, de colchão, fogão, gás, eles recebiam apoio total. Alguns meninos chegaram até comentar que nunca tinham sido tão bem tratados como na ocupação. Quando houve a reintegração, eles tinham assim alimento pra ficar lá mais pelo menos uns dois meses, e tudo isso tinha sido doado pela comunidade que apoiava a causa. Eles receberam apoio de ex-alunos, de pais, de pessoas de fora do Brasil. Eles receberam bastante apoio, sim, eu acredito que houve um apoio bem grande (Professora-Marta).

Eu acredito que sim, foi algo unânime [...]. As pessoas não entendiam como um governador propõe o fechamento de uma escola. É algo que assim, as pessoas quando ouviram já... como? Fechar escola? Fechar escola é crime, né? Escola precisa ser melhorada, tem que ser reformada (Professor-Cesar).

A maioria dos apoiadores e apoiadoras consideraram que a sociedade apoiou o movimento secundarista, com exceção da Apoiadora-Joana, que acredita que a sociedade não considerava os e as estudantes como protagonistas do movimento, pois “estavam sendo influenciados pelos professores” (Apoiadora-Joana). Os relatos desse grupo procuram explicar os motivos para esse apoio. Primeiro porque ninguém apoia fechamento de escola; segundo porque eram jovens lutando pela educação; e, terceiro, porque os e as estudantes apontaram a necessidade de mudança na escola pública.

A sociedade apoiou, achou muito bonitinho os jovens se manifestando até um certo ponto. Uma parte sim. Outra parte sociedade tratou o movimento secundaristas como vândalos. Não foi o caso, né? Foi uma luta muito importante (Apoiadora-Nanci).

Esse apoio se deu por vários motivos [...]. O fechamento de escolas impactou demais, sobretudo porque eram os estudantes que estavam na defesa das escolas. Então, eram estudantes, crianças e jovens do ensino fundamental, inclusive, envolvidos nas manifestações. Então, claramente se via que eram estudantes lutando pela sua própria escola, com uniforme escolar na rua ou dentro da sua própria escola (apoiadora-Rosa).

Acho que os jovens incomodaram, por isso, eles angariaram apoio por um lado, porque tem gente que está tão entediada quanto e acham que a escola precisa de movimento, de vida. E as pessoas que estavam acostumadas, acomodadas, ou acreditam em outro projeto político, num outro lugar social, e tem esse direito também, tem outras crenças e viram nos jovens uma grande ameaça, uma grande ofensa, né, acho que os jovens ofenderam muita gente nesse sentido (Apoiador-Sebastião).

Se a gente colocasse como contraponto o governo do estado versus os estudantes nesse litígio, eu diria que eles [alunos] conseguiram uma maioria, um apoio da maioria da população, de pais que falaram: “é verdade os estudantes estão corretos, que escola é essa que eles estão querendo”, e coisa e tal (Apoiador-Júlio).

Não, não apoiou porque não entendia que estava acontecendo e porque achava que os estudantes estavam sendo influenciados pelos professores. Esse foi discurso que eu ouvi de pais e de corpo docente das escolas (Apoiadora-Joana).

No início dos protestos, seja pela novidade da potência do movimento secundarista, seja pelo coro quase uníssono da grande mídia em apoio ao projeto governo, a opinião pública não era favorável ao movimento secundarista. Isso foi mudando com o início das ocupações de escolas e o apoio de diversas entidades da sociedade civil, artistas e personalidades reconhecidas pelo público. Após as cenas de truculência e violência da repressão policial nas tentativas de desocupação forçada, e nos atos de trancamento de avenidas na capital, a opinião pública mudou e passou a apoiar o movimento secundarista contra a “reorganização”.

A sétima pergunta do roteiro de entrevista não era objetiva e, por isso, não acrescentou muitas informações aos objetivos desta pesquisa. De qualquer maneira, ela serviu para que as pessoas entrevistadas pudessem refletir sobre o movimento secundarista. Ao recordar sobre os apoios e ataques, puderam rever, inclusive, o que tinham dito em perguntas anteriores e complementá-las.

Após responder esta última pergunta, algumas pessoas deixaram algumas palavras para o pesquisador, seja para contar sobre a dificuldade de rememorar a violência sofrida, seja para se colocar à disposição para esclarecimentos e até mesmo para novas contribuições com pesquisas futuras:

É isso, espero que tenha ajudado aí na sua pesquisa (Apoiador-Sebastião).

Um abraço Vander! Foi muito legal fazer essa entrevista! (Apoiador-Júlio).

E se você precisar de qualquer outra coisa, qualquer dúvida pode perguntar. Eu acho que me perdi um pouco nas respostas, mas se você precisar de uma resposta mais focal ou então de resposta para mais alguma dúvida, pode perguntar, estou todo disponível, tá bom? (Secundarista-Jaci).

E depois também Vander, se tiver alguma coisa que não ficou claro, se quiser saber mais fique à vontade pra perguntar tá bom, posso responder, espero que eu tenha conseguido responder minimamente aí as perguntas bem, tá bom. É isso aí, um abraço (Secundarista-Matheus).

Vander, eu sinto muito pela demora dessas respostas. Eu estava muito em choque em relação a falar nesses primeiros áudios. Eu lembro que com o Gabriel [outro pesquisador] eu quase chorei, a gente ficou duas horas conversando. E, enfim, a militância não acabou. A gente tem outros processos de militância, e hoje eu sei que eu não tenho mais a capacidade de fazer coisas que eu fazia com dezesseis anos. E muito disso vem por tudo que eu passei, né? Enfim, desculpe, e eu espero que eu tenha conseguido ajudar, qualquer coisa mande mensagem... e é isso (Secundarista-Laura).

Mas, enfim, é isso, por enquanto, se eu me lembrar de alguma coisa, depois eu respondo e me coloco aí a disposição pra outras coisas também, se precisar trocar uma ideia... é nós! (Secundarista-Thais).

Enfim, toda a emoção que brotou espontaneamente de ambos sujeitos da entrevista, pesquisador e entrevistados/as, por mais que tenha sido racionalizada para dar conta da história que se pretendia contar, transbordou em vários momentos e exigiu controle para não turvar os objetivos da pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, constatamos que havia uma carência de trabalhos que abordassem em profundidade o tema da violência contra o movimento secundarista paulista de 2015. Por isso, consideramos relevante refletir sobre as situações de violência contra os e as estudantes, registrando o fenômeno a partir de suas memórias. A relevância social almejada pela pesquisa estava ancorada nos seguintes elementos: dar visibilidade à população violentada; registrar o fenômeno investigado; realizar a denúncia científico-política e proporcionar subsídios para novas pesquisas sobre o tema.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral identificar e refletir sobre as múltiplas situações de violência praticadas contra os e as secundaristas paulistas durante as manifestações de 2015. Constata-se que o objetivo geral foi atendido, pois o trabalho conseguiu identificar as situações supracitadas. Isso foi possível a partir do levantamento das matérias jornalísticas publicadas na grande imprensa paulista e, principalmente, a partir do relato das pessoas entrevistadas para esta pesquisa. A reflexão sobre essa violência foi realizada considerando o arcabouço teórico presente no primeiro capítulo, articulando-o aos fatos (e imagens) de violência apresentados no segundo capítulo e aos fatos expostos nas entrevistas, tal como vimos no terceiro capítulo.

O primeiro objetivo específico era mapear as situações de violência praticadas contra os e as estudantes. Constatamos que tal objetivo foi atendido, a partir de um mapeamento que levou em consideração três fontes: pesquisa bibliográfica em publicações acadêmicas; pesquisa documental nos dois grandes jornais paulistas; e pesquisa de campo, contendo relatos obtidos nas entrevistas com manifestantes.

Já o segundo objetivo específico era analisar como a grande imprensa paulista noticiou a violência contra os e as manifestantes. Consideramos que esse objetivo foi atendido parcialmente. As matérias jornalísticas selecionadas e utilizadas no Capítulo 2 permitiram analisar como as situações de violência foram noticiadas pelos grandes jornais paulistas. Entretanto, o grande volume de material exigiu a seleção dos fatos mais relevantes para esta pesquisa, deixando de fora outros aspectos.

Por fim, o terceiro e último objetivo específico era refletir sobre o impacto da violência na memória dos e das estudantes. Constatamos que esse objetivo foi atendido, pois os relatos obtidos com as entrevistas realizadas por nós narram as situações de violência com riqueza de

detalhes e emoção. Isso demonstra o quanto a memória desses e dessas estudantes foi afetada pelo medo, violência e sofrimento.

Em nossas considerações finais, procuramos trazer alguns argumentos à guisa de possíveis respostas às perguntas que problematizaram essa pesquisa. Entretanto, esses argumentos não são conclusivos e não pretendem solucionar definitivamente os problemas levantados. Na sequência, apresentaremos as perguntas e argumentos.

O primeiro problema elencado foi o seguinte “Qual a memória/percepção dos e das estudantes em relação às múltiplas violências que sofreram durante o movimento secundarista?”. Nesse âmbito, embora os e as secundaristas tenham realizado um movimento pacífico, reivindicando principalmente o direito de discutir o projeto do governo paulista, eles enfrentaram a forte repressão policial. Ademais, sofreram violência física e psicológica da direção escolar e docentes, além de atos violentos praticados por outros atores sociais contrários ao movimento.

Assim, torna-se praticamente impossível precisar a dimensão dos sofrimentos oriundos de toda a violência existente contra os e as estudantes naquele momento. Muitos e muitas sequer conseguem falar sobre esses fatos, não aceitando dar entrevistas. Os relatos obtidos descrevem a angústia diante das tensões e conflitos com as diversas forças contrárias que objetivavam deslegitimar e acabar com o movimento secundarista. Como, por exemplo, docentes e discentes que se opunham às ocupações; direção das escolas e dirigentes de ensino que apoiavam a “reorganização”; grupos políticos organizados e contrários às ocupações (Juventude do PSDB; MBL); grande mídia que, inicialmente, desqualificou o movimento secundarista; governo paulista, o qual, durante todo período de protestos, não aceitou negociar.

Enfim, são muitos os relatos que descrevem a sensação de medo de invasão policial no interior das ocupações. Com o fim destas últimas e, conseqüentemente, com o retorno às aulas, a violência se fez presente de outra forma: perseguição dos participantes; ameaças; assédio; e retaliações por parte de docentes no ambiente escolar.

Principais protagonistas do movimento secundarista, sujeitos jovens, a maioria ainda adolescente, tomaram a linha de frente do movimento e realizaram o enfrentamento diante de autoridades e de pessoas adultas. Nesse enfrentamento, ocorreram tentativas de silenciamento e ocultamento da memória das manifestações na grande imprensa paulista. Isso se deu por meio de discursos de senso comum que desqualificavam estudantes secundaristas, considerados adolescentes alienados pelas redes sociais, com pouco interesse pelas questões sociais e políticas (GROPPO, 2019). Neste sentido, vale recordar as palavras da uma estudante: “[...]”

enquanto nós, estudantes, nós jovens estávamos desesperados para não acontecer a reorganização escolar, ninguém estava nem aí, sabe” (Secundarista-Alice).

Em relação ao segundo problema explorado na pesquisa, “O que a violência fez com a subjetividade dos e das estudantes?”, constatou-se que o medo da violência deixou marcas profundas na subjetividade desses atores. As pessoas entrevistadas sentiram medo durante as manifestações de rua e durante as ocupações de escolas, além de sentiram medo do próprio futuro no ambiente escolar. Com isso, a violência levou ao silenciamento voluntário. Em outras palavras, o desgaste físico e emocional daqueles e daquelas que vivenciaram essas experiências traumáticas atuaram na produção do silenciamento, ou mesmo do esquecimento da própria história vivida (CALIGARI, 2011). Isto pode explicar por que muitas tentativas de entrevista com estudantes não se concretizaram, considerando que, na maioria dos casos, os convites nem sequer foram respondidos. Além disso, em vários relatos, as e os estudantes informam que rememorar os fatos era um processo doloroso e que essas experiências lhes traziam angústias e traumas (GROPPO; ROSSATO; COSTA, 2019).

Neste sentido, é importante considerar que as pessoas que concordaram em participar das nossas entrevistas, principalmente os e as estudantes, conseguiram superar os traumas causados pela violência. Aqueles e aquelas que não conseguiram superar tais sofrimentos não aceitaram participar dessa pesquisa, calaram-se.

Quanto ao terceiro problema explorado, isto é, “Por que as manifestações pacíficas dos e das estudantes secundaristas foram reprimidas com violência?”, é de suma importância considerar a questão histórica. Apontamos que os movimentos sociais demandantes por direitos, historicamente, no contexto das manifestações da questão social no Brasil, sempre sofreram forte repressão das forças policiais. Neste sentido, a forma como a imprensa noticia essas manifestações e protestos também interfere na percepção da sociedade em relação à legitimidade das reivindicações, naturalizando o uso da violência contra esses movimentos.

Ademais, é importante notar que os movimentos sociais representam parcelas consideráveis da sociedade brasileira que se encontram em posição subalternizada, que seguem na luta por melhores condições de vida. Uma luta contra todas as estruturas que, injustificadamente, privilegiam alguns setores da sociedade. Não raro, esses movimentos denunciam que a ordem jurídica tem sido utilizada como instrumento de obstrução. Uma ordem que os impede de apontar os desarranjos culturais, sociais e políticos da sociedade brasileira, bloqueando, assim, suas reivindicações por direitos.

Desse modo, assumimos que parte da revolta estampada nas manifestações dos movimentos sociais é, em grande medida, uma reação contra a violência institucional. Em

outras palavras, uma reação contra o desrespeito reiterado por parte dos órgãos governamentais à implementação de políticas públicas essenciais à efetivação dos direitos sociais. Além disso, entendemos que o bloqueio da visibilidade dos movimentos sociais revela um processo de cerceamento dos subalternizados. Neste sentido, a invisibilidade da realidade das populações das periferias faz parte do mecanismo que permite a supressão de direitos desses sujeitos (CAPRIGLIONE, 2015). Dito isso, ao analisar os relatos das pessoas entrevistadas, percebemos o quanto esses e essas estudantes sentiam-se abandonados pela maioria da sociedade e reconheciam o processo de invisibilidade que estavam sofrendo.

O movimento secundarista paulista de 2015 trouxe para o centro das discussões a precarização do ensino público no Brasil. Embora as manifestações tenham sido pacíficas, elas incomodaram muitos setores. As passeatas incomodaram motoristas impedidos de trafegar pelas ruas; incomodaram os e as estudantes impedidos de assistir às aulas nas escolas ocupadas; além de incomodarem os e as docentes que não apoiavam o movimento e que foram impedidos de entrar na escola para trabalhar, prejudicando o recebimento do bônus adicional ao salário proporcionado pelo SARESP. O trancamento de avenidas foi um incômodo para as pessoas, que foram obrigadas a ficar com seus veículos parados nas avenidas obstruídas por estudantes. As manifestações, enfim, incomodaram, principalmente, o governo estadual, que tentou de várias maneiras desmobilizá-las, sem sucesso.

No entanto, os incômodos causados pelo movimento secundarista não justificam as múltiplas situações de violências contra os e as estudantes. Foram muitas as cenas de violência policial divulgadas na grande imprensa, nas mídias alternativas e nas redes sociais na Internet. Porém, a violência não veio apenas do Estado (Polícia Militar), mas também dos supostos sujeitos educadores e gestores. Tratou-se, nesse caso, de uma violência sem fotos, nem vídeos. Uma violência que se manifestou em perseguição e assédio dentro das escolas. Além disso, durante as ocupações de escolas, os e as ocupas ficaram expostos à violência covarde, aquela que se esconde no escuro da noite. Às vezes, o terror noturno era promovido pela PM, que insistia em amedrontar e desrespeitar os e as estudantes. Em outras situações, o terror era causado por tentativas de invasão por parte de criminosos e traficantes, principalmente nas ocupações de escolas das periferias.

Enfim, as discussões que acabamos de resumir, as quais percorrem o conjunto da nossa tese, constituíram o alicerce para buscar respostas às problemáticas evocadas. A nosso ver, é igualmente importante lembrarmos a metodologia utilizada para execução dessa pesquisa. Ela englobou três tipos de pesquisa, a saber: a pesquisa bibliográfica; a documental; e a de campo.

Num primeiro momento, realizamos o levantamento das notícias publicadas na imprensa sobre o movimento secundarista. Selecionamos os dois maiores jornais paulistas (Folha de S.Paulo e O Estado de S. Paulo) e utilizamos seus “motores de busca” em suas respectivas bases de dados, disponibilizadas online. As matérias jornalísticas foram selecionadas considerando o período das manifestações do movimento secundarista, isto é, 23 de setembro a 05 de dezembro de 2015. Conjuntamente ao filtro de período, utilizamos os termos de busca: “reorganização”, “estudantes” e “alunos”. Após selecionar todas as matérias jornalísticas que atendiam aos critérios de busca, tabulamos e analisamos os conteúdos. Por fim, categorizamos as matérias, considerando a existência de violência e o grau dessa violência contra os e as estudantes.

O segundo passo tratou-se da realização da pesquisa bibliográfica em publicações acadêmicas que abordaram as manifestações secundaristas. Os dados obtidos nessas leituras proporcionaram uma visão panorâmica dos fatos e das situações de violência. De posse dessas informações, partimos para uma pesquisa de teses e dissertações sobre o assunto. Nesse caso, buscamos os trabalhos que tivessem algum aprofundamento na análise da violência contra o movimento secundarista. Este conjunto de bibliografia consultada possibilitou o mapeamento dos principais termos de interesse da nossa pesquisa, ou seja, medo, violência e memória. No terceiro passo, ainda na pesquisa bibliográfica, buscamos referências para o debate teórico-conceitual.

Por último, partimos para a pesquisa de campo, que consistia em realizar entrevistas com os e as manifestantes. Entretanto, a dificuldade em obter as entrevistas, levou-nos a utilizar a técnica bola de neve (descrita no item 3.1.2), que resulta numa amostra não-probabilística. Como estávamos no auge da pandemia de Covid-19, todos os contatos foram realizados por meio de aplicativo de troca de mensagens (*WhatsApp*) e, em poucos casos, por e-mail. Foram meses de tentativas. Contudo, aos poucos, o número de entrevistados foi aumentando, chegando ao total de 26 entrevistas.

No contato inicial, a pessoa era informada sobre o projeto de pesquisa, o tema e as perguntas do roteiro de entrevista. Caso concordasse em participar, a pessoa recebia instruções para gravar os áudios de respostas e encaminhá-los de volta, sempre utilizando o aplicativo de troca de mensagens. Após todas as orientações, restava aguardar o envio das respostas. Todavia, na maioria dos casos, foi preciso contatar novamente as pessoas para lembrá-las do compromisso com a pesquisa. Mas, ainda assim, algumas pessoas desistiram de participar e pararam de responder aos contatos.

Diante da metodologia proposta, percebemos algumas limitações na execução da pesquisa. Em primeiro lugar, o trabalho poderia ter sido realizado com uma bibliografia mais ampla, a fim de analisar os aspectos da subjetividade dos e das estudantes atingidos pela violência. Reconhecemos, também, que a pesquisa bibliográfica para entendimento dos conceitos poderia ter sido mais direcionada aos objetivos definidos, evitando desperdício de tempo. Outra limitação diz respeito à pesquisa de campo. A amostra poderia ter sido mais ampla e diversificada geograficamente. Porém, isso não foi possível devido às limitações impostas pelo isolamento causado pela pandemia de Covid-19. Em relação à pesquisa documental, uma limitação percebida foi a dificuldade de seleção matérias jornalísticas, devido ao grande volume de dados obtidos. Certamente, existem fatos e situações de violência contra os e as manifestantes que mereciam ser abordados nessa pesquisa, e não o foram. Além disso, constatamos que os dois maiores jornais paulistas seguiam uma linha editorial muito semelhante ao noticiar as manifestações secundaristas, limitando o confronto de versões e opiniões sobre o movimento.

A título de recomendação para pesquisas futuras sobre o mesmo tema, sugerimos que a investigação se concentre em apenas um tipo de violência. Como, por exemplo, a violência policial; ou a violência na/da escola; ou violência da mídia; entre outros. Dessa forma, acreditamos ser possível aprofundar ainda mais a discussão em torno das causas e consequências desses fenômenos. Uma sugestão em relação à pesquisa documental, seria a de definir um recorte mais específico do movimento secundarista. Pode-se considerar, por exemplo, apenas as ocupações; ou os trancamentos de avenidas; ou o momento pós-ocupações. Isto poderá contribuir em uma boa coleta de dados e, posteriormente, no aprofundamento da análise.

Uma outra sugestão direcionada aos pesquisadores e às pesquisadoras que têm familiaridade com área da comunicação, é a realização de um confronto das notícias publicadas na grande imprensa com as publicações das chamadas mídias alternativas. Constatamos que os e as manifestantes, em diferentes momentos, exaltaram a atuação dos jornais alternativos, considerados “parceiros” e “a favor” do movimento secundarista. Os grandes jornais paulistas, por sua vez, foram apontados como contrários ao movimento. O resultado dessa comparação poderia revelar possíveis padrões de manipulação e engajamentos ideológicos dos veículos de comunicação analisados. Ademais, superado o isolamento social causado pela pandemia, recomendamos que as entrevistas sejam realizadas de modo síncrono e presencial sempre que possível. A interação face-a-face permite captar nuances da comunicação que a interação virtual não é capaz de revelar.

Para finalizar, é importante ressaltar que a grande imprensa paulista não noticiou o fenômeno da violência contra os e as estudantes em sua totalidade. Nesse sentido, defendemos, nesta tese de doutorado, que o registro do fenômeno em sua profundidade, escutando os e as manifestantes, permite uma visão mais abrangente dos fatos. Entendemos que, com isso, contribuímos com a visibilidade e com o reconhecimento da luta dos e das estudantes paulistas pela escola pública. Esta pesquisa enfatizou as dores e sofrimentos causados pelas violências que atingiram seus corpos, suas subjetividades, seus direitos e seus ideais. Enfim, compreendemos que, apesar de suas limitações, esta pesquisa se tornou uma denúncia da violência contra os e as estudantes secundaristas, constituindo sua relevância acadêmica e social ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas** [versão resumida]. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, S. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. **Revista Sociedade e Estado**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 299-342, 1995. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Adorno_S_1501340_AViolenciaNaSociedadeBrasileira.pdf . Acesso em: 22 jan. 2022.
- ADORNO, S. **A Gestão Urbana do Medo e da Insegurança**. Violência, Crime e Justiça Penal na Sociedade Brasileira Contemporânea. Tese de Livre Docência–São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.
- ADORNO, S. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia-PSI**, n. 132, p. 7-8, abr./jun. 2002.
- ADORNO, S. O perfil da violência brasileira contemporânea e as respostas do Estado. Em: BIASOTO JR, G.; PALMA e SILVA, L. A. (Org.). **Aporias para o planejamento público**. São Paulo: Fundap, 2013. p. 159-176.
- ADORNO, S. **O monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea**. Núcleo de Estudos da violência da Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2014/08/down078.pdf> Acesso em: 18 mai. 2022.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.
- ALMEIDA, J. B.; MARTINS, M. F. As ocupações das escolas no Paraná: elementos para a retomada da grande política e dos novos projetos societários. Em: COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (orgs.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João, 2018, p. 175-200.
- ALMEIDA JR., G. P. Invasão ou ocupação? A palavra em disputa na imprensa durante o movimento estudantil secundarista de 2015 nas escolas estaduais de São Paulo. INTERCOM – Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 39. **Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Anais...São Paulo: INTERCOM, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0402-1.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ALVAREZ, M. C. Controle social: notas em torno de uma noção polêmica. **São Paulo em Perspectiva**, v.18, n. 1, p. 168-176, 2004.

ANDRADE, G. R. **Expressões da questão social no contexto da escola pública: olhares sobre a gestão escolar**. 2017. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

ARANTES, P. E. **Depois de junho a paz será total**. São Paulo: s.n. (original de 2014), 2021. (Coleção Sentimento da Dialética. Coord. Pedro Fiori Arantes). Disponível em: <https://sentimentodadialetica.org/dialetica/catalog/book/93>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BAHIA, B. T. Entre o vigilantismo e o empreendedorismo violento. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BARBOSA-PEREIRA, A. Os “rolezinhos” nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. DOI: 10.11600/1692715x.14137110515. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2385>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BATISTA, V. M. Estado de polícia. Em: KUCINZKI, B. et al. **Bala perdida: A violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. Em: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. v. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a, p. 114-119.

BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. v. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b, p. 197-221.

BENJAMIN, W. **Sobre o conceito de história** [Organização e tradução de Adalberto Müller e Márcio Seligmann-Silva]. São Paulo: Alameda, 2020.

BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 13. ed. 4. reimpr. Brasília: UNB, 2010.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. Ensaios de psicologia social. 3ª. Ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2013.

BRAGA, F. de B. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 24-59, jul./dez., 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRETAS, M. L. Observações sobre a falência dos modelos policiais. **Tempo Social**. São Paulo. v. 9, n. 1, p. 79-94, mai. 1997.

BRUM, E. Os novos vândalos do Brasil. **El País**, edição Brasil, Coluna Opinião, dez. 2013. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html. Acesso em: 29 jan. 2023.

CALEGARI, L. C.; HAISKI, V. de A. Ditadura, trauma e as memórias do esquecimento, de Flávio Tavares. **Revista Língua e Literatura**, v. 21, n. 37, p. 31-45, jan./jun. 2019.

CALIL, G. G. Embates e disputas em torno das Jornadas de Junho. Projeto História : **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 47, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17155>. Acesso em: 1 maio. 2022.

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

CANESIN, E. **Comunicação e esfera pública**: análise da cobertura do jornal Folha de S. Paulo (versão online) sobre a reorganização escolar (2015) e as ocupações secundaristas. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

CAPRIGLIONE, L. Os mecanismos midiáticos que livram a cara dos crimes das polícias militares no Brasil. Em: KUCINZKI, Bernardo *et al.* **Bala perdida**: A violência policial no Brasil e os desafios para sua superação. São Paulo: Boitempo, 2015.

CARDIA, N. O medo da polícia e as graves violações dos direitos humanos. **Tempo Social**. São Paulo, vol. 9, n. 1, p. 249-265, mai. 1997.

CATINI, C. R.; MELLO, G. M. C. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**. [online]. 2016, vol. 37, n. 137, p. 1177-1202. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01177.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

CHAIA, V. **Jornalismo e política**: escândalos e relações de poder na câmara municipal de São Paulo. São Paulo: Hacker, 2004.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, M. Sobre o medo. Em: Novaes, Adauto (org). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHAUÍ, M. Marilena Chauí: violência e Autoritarismo por todos os lados. Entrevista. **Revista Cult**, n. 209, fev. 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/marilena-chaui-violencia-e-autoritarismo/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CHAUÍ, M. **Sobre a Violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHAVES, L. de G. M. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1970.

CICERI, M. R. **O medo**. São Paulo: Paulinas, 2004.

CORTI, A. P. de O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. da., “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez. 2016.

CORTILHO, G. C. **Do eu ao nós**: a construção da identidade coletiva secundarista em ocupações de escolas públicas no estado de São Paulo (2015). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. 2020, 232f. Disponível em http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/357809/1/Cortilho_GabrielCavallari_M.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

COSTA, L. B. da; SANTOS, M. M. dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 49–72, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8647802. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647802>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CUBAS, V. de O. Ouvidorias de polícia e redução da letalidade em ações policiais no Brasil. Em: BIASOTO JR, G.; PALMA e SILVA, L. A. (org.). **Aporias para o planejamento público**. São Paulo: FUNDAP, 2013, p. 177-190.

CUBAS, V.; NATAL, A.; CASTELO BRANCO, F. Violência policial: abordagens da literatura. Em: KUCINZKI, Bernardo *et al.* **Bala perdida**: A violência policial no Brasil e os desafios para sua superação. São Paulo: Boitempo, 2015.

EZEQUIEL, V. de C. **A mercantilização das questões sociais e o discurso da “ajuda”**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero. 2005, 208f. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/02-A-Mercantiliza%C3%A7%C3%A3o-das-quest%C3%B5es-sociais-e-o-espet%C3%A1culo-da-ajuda.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

EZEQUIEL, V. de C. Imprensa e a naturalização da violência contra o movimento secundarista paulista. Em: Anais do VII Seminário FESPSP - “Juventude, trabalho e profissão: desafios para o futuro no tempo presente”. Anais...São Paulo: 2019. Disponível em: https://www.fespsp.org.br/seminarios/anaisVIII/GT_7/VanderleiCastro.pdf. Acesso em 01 mar. 2022.

EZEQUIEL, V. de C.; CAVICCHIA, F. S.; VALLE, M. R. do. Tensionamento discursivo em torno do movimento secundarista paulista. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 45, n. 1, 2019. DOI: 10.22484/2177-5788.2019v45n1p107-128. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3626>. Acesso em: 31 mar. 2023.

FACHIN, P. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de Junho de 2013. Entrevista especial com Pablo Ortellado. **IHUOnline**. 18 mai. 2016. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/555196-a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-egitimo-de-junho115de-2013-entrevista-especial-com-pablo-ortellado>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FERMINO, V. V.; RIBEIRO, M. M. Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (orgs.). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019, p. 197-221.

FRANÇA, V. V.; DORNELAS, R. No Bonde da Ostentação O que os “rolezinhos” estão dizendo sobre os valores e a sociabilidade da juventude brasileira?. *Revista Eco-Pós*, [S. l.], v. 17, n. 3, 2014. DOI: 10.29146/eco-pos.v17i3.1384. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1384. Acesso em: 13 fev. 2023.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREUD, S. *Obras completas vol. 14 – história de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

FREUD, S. *O Mal-Estar na Civilização*. Em: FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**, Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise e Outros Textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b, vol. XVIII.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária.**, v. 1, n. 1, jan/jun 2006, p. 133-139. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GIGLIO, M. N. P. *Horizontalização das decisões políticas e o novo ambiente para a participação pública: 2015 – as ocupações estudantis em São Paulo*. 2021. 184f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

GIROTTI, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167626>

GLASSNER, B. *Cultura do medo*. São Paulo: Francis, 2003.

GOHN, M. da G. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa**, vol. 2, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/75/202> . Acesso em: 26 jan. 2023.

GOHN, M. da G. Marcos referenciais teóricos que têm dado suporte às análises dos movimentos sociais e ações coletivas no Brasil – 1970-2018. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 06, n. 14, p. 5-33, Set-Dez/2018.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e educação no Brasil*. Em: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (orgs.). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil**. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019, p. 37-52.

GOMES, A. M. M.; PICCIRILLO, D.; OLIVEIRA, R. T. *Violência na escola e no bairro: o impacto da vitimização na autoridade dos professores e nos comportamentos de quebra de*

regras de adolescentes. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 158-171, ago./set. 2019.

GROPPO, L. A. O signo da juventude nas políticas públicas e nas ações coletivas no Brasil contemporâneo In: **Reflexões e subsídios para o trabalho com jovens**. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2018a, v.1, p. 34-49.

GROPPO, L. A. **Ocupações secundaristas em 2015 e 2016**: formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos. [S. l.], 2018b. (Projeto de Pesquisa).

GROPPO, L. A. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (orgs.). O movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João, 2018c, p. 85-117.

GROPPO, L. A. Juventude e práticas socioeducativas. Alfenas: Unifal, 2018d.

GROPPO, L. A. Ocupações estudantis em 2016: Lutas, aprendizados e violações de direitos da juventude. Em: CARDOSO, K. M. V. **Tópicos em Direitos Humanos e Políticas Sociais**. Belo Horizonte: Poisson, 2019, p. 14-21.

GROPPO, L. A. Ocupações estudantis em 2016: lutas, aprendizados e violações de direitos da juventude **Anais do VII Encontro Internacional de Política Social e 14º Encontro Nacional de Política Social**. Anais ...Vitória: 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/25216/17372>. Acesso em 02 ago. 2021.

GROPPO, L. A.; ROSSATO, M.; COSTA, A. Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no seminário memorial das ocupações estudantis. **Revista Conexão**, v. 15, n. 1, p. 59-68, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5141/514161705008/html/index.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

GUIMARÃES, V. O. S.; GROPPPO, L. A. Quando juventude não é apenas uma palavra: uma releitura sociológica acerca da categoria juventude. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 05-18, jul./dez. 2022.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HAYASHI, M. I.; FERREIRA JÚNIOR, A.; INNOCENTINI HAYASHI, M. C. P. “Atuação e resistência dos estudantes secundaristas nas ocupações das escolas públicas paulistas”. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 68-88, jan./abr. 2017.

HELOANI, J. R. M. Violência invisível. **Rae executivo**, v.2, n.3, ago-out. p. 57-61. 2003.

HOBSBAWM, E. J. **Mundos do trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HOBSBAWM, E. J. **A Era das Revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOBSBAWM, E. J. **A era do capital**. 10ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LUCENA, E. **Rolezinhos têm raízes na luta pelo espaço urbano, diz pesquisador**. Folha de S.Paulo. ano 93, n.30972. 19 jan. 2014. Cotidiano. C6. Disponível em:

<https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/01/1399681-rolezinhos-tem-raizes-na-luta-pelo-espaco-urbano.shtml>. Acesso em: 30 jan. 2023.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Míni Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2003

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórica-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1986.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. Revista *Temporalis – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social –*, Brasília: ABEPSS, ano 2, n. 3, jan./jul. 2001.

IANNI, O. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

IANNI, O. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: Edusc, 2004

IASI, M. L. A rebelião, a cidade e a consciência. In: **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013, p. 41-46.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 1-26, 2016. Disponível em: <http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>. Acessado em: 23 jan. 2023.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

JASMIN, M. **O despotismo democrático**, sem medo e sem Oriente. Em: NOVAES, A. (org.). **Ensaio sobre o medo**. São Paulo: Senac, 2007, p. 111-133.

KEHL, M. R. Elogio do medo. In: Novaes, A. (Org). (2007). **Ensaio sobre o medo**. São Paulo: Senac, 2007.

KEHL, M. R. Duas chacinas em São Paulo – a mesma polícia, o mesmo governo. In: KUCINZKI, Bernardo *et al.* **Bala perdida: A violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015.

LIMA, V. A. de. **Comunicação e cultura. As ideias de Paulo Freire**. 2. ed. Brasília: Editora UNB, 2011.

LÖWY, M. Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

LOSURDO, D. **Hegel, Marx e a Tradição Liberal**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

MACHADO, J.; MISKOLCI, R. Das jornadas de junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. **Revista Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 03: 945–970, set.–dez., 2019. Disponível em: http://www.sociologiaeantropologia.com.br/wp-content/uploads/2019/10/9_v09n03_JorgeMachado-RichardMiskolci.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

MALTHUS. Thomas Robert. Sobre as leis de amparo aos pobres. Em: SZMRECSÁNYI, Tamás (org.) **Malthus**. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1982.

MARCONDES FILHO, C. **Ideologia**. Coleção para entender. São Paulo: Global, 1997.

MARCONDES FILHO, C. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva** (on line). São Paulo, v. 15, n. 2, p. 20-27, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. Trad. Alvaro Cabral. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

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

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I. Tomo 2. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. In: Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p. 142-155, fev. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9501/6925>. Acessado em: 12/01/2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed., 2 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. Ou a crítica da crítica. Crítica conta Bruno Bauer e consortes. Tradução e notas Marcelo Backes. 1. Edição revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (orgs.). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

MEDEIROS, J.; MELO, R.; JANUÁRIO, A. Sociedade civil e esfera pública em três movimentos de ocupação de escolas: São Paulo, Goiás e Paraná (2015-16). **Anais do 41º Encontro Anual da Anpocs**, Anais...Caxambu: 2017.

MENEZES, W. F. O horizonte perdido: assombros e falácias neoliberais no debate em torno da educação básica brasileira. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 120, p. 120-127, 6 maio 2011.

Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10561>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MENA, F. Um modelo violento e ineficaz de polícia. In: KUCINZKI, Bernardo *et al.* **Bala perdida: A violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MENDES JR, A. Movimento estudantil no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MESKO, A. de S. R.; PIOLLI, E. (Des)caminhos da educação pública no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 463–470, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i3.8642329. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642329>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MESTRINER, M. L. **O Estado entre a Filantropia e a assistência Social**. São Paulo: Cortez, 2001.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M.C., A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 07-18, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08/05/2022.

MIRA y LÓPEZ, E. **Quatro gigantes da alma**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

MONTEIRO, A. SP vai transferir mais de um milhão de alunos para dividir escolas por séries. **Folha de São Paulo**. Caderno de Educação. São Paulo, 23 set. 2015. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1685232-sp-vai-transferir-mais-de-1-milhao-de-alunos-para-dividir-escolas-por-series.shtml>. Acesso em: 03/09/2016.

MONTEIRO, L. e PEDROSA Jr, J. L. Letalidade policial no brasil: uma revisão da literatura acadêmica (2000-2020). **Confluências**. Niterói, v. 24, n. 2, p. 126-148, maio/agosto. 2022.

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Apresentação. Dossiê Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 137, p 1079-1087, out/dez. 2016.

MOTTA, L. G. Ideologia e processo de seleção de notícias. In: MOTTA, Luiz Gonzaga (Org.). **Imprensa e poder**. Brasília: Unb/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

NEME, C.. **A Instituição Policial na Ordem Democrática: o caso da Polícia Militar do Estado de São Paulo**. 107f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo. 1999.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. Questões da nossa época n. 20. São Paulo: Cortez, 1993.

NORA, P. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, dez./1993.

NORONHA, M. I. Reestruturação “na marra” de escolas desterritorializa estudantes e prejudica qualidade de ensino. Entrevista. Portal Aprendiz. 13 out. 2015. Disponível em: < <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/10/13/para-sindicato-reestruturacao-na-marra-desterritorializa-estudantes-e-prejudica-qualidade-de-ensino/>> Acesso em: 25 fev. 2023.

NOVAES, A. Políticas do medo. Em: NOVAES, A. (org.). **Ensaio sobre o medo**. São Paulo: SENAC, 2007.

NOVO AURÉRIO SÉCULO XXI. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ODÁLIA, N. **O que é a violência**. 2 ed. São Paulo. Brasiliense. 1983.

ORTELLADO, P. Prefácio: A primeira flor de junho. In: CAMPOS, A. J. M; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo, SP: Veneta, 2016.

PAIXÃO, A. L. Segurança privada, direitos humanos e democracia – notas preliminares sobre novos dilemas políticos. *Novos Estudos Cebrap*, n. 31, 1991.

PASTORINI, A. **A categoria “Questão Social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2004.

PATIAS, J. C. **O espetáculo da violência no telejornal sensacionalista**. Uma análise do “Brasil Urgente”. 228f. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2005.

PATTA, C. **Contestando a ordem**: um estudo de caso com secundaristas da zona leste paulistana. 214f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

PELBART, P. P. Tudo o que muda com os secundaristas. Carta aberta. **Outras Palavras**, São Paulo, 13 mai. 2016. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>. Acesso em: 03 dez. 2022.

PEREIRA, Cel. Í. Os lírios não nascem da lei. In: KUCINZKI, Bernardo *et al.* **Bala perdida: A violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015.

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. Disponível em: < <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/703/1/tese.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

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

PINHEIRO, P. S. Polícia e crise política: o caso das polícias militares. In: PAOLI, Maria Célia et al. **A violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PINHEIRO, P. S. Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias. **Tempo Social**. São Paulo, vol. 9, n. 1, p. 43-52, maio de 1997.

PINHEIRO, P. S.; IZUMINO, E. A.; FERNANDES, M. C. J. Violência fatal: conflitos policiais em São Paulo (81-89). *Revista USP*, n. 9, p. 95-112, 1991.

PÓ, M. V.; YAMADA, E. M. K.; XIMENES, S. B.; LOTTA, G. S.; ALMEIDA, W. M. **Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo**. 2015. Disponível em: <https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

POLLAK, M. “Memória, esquecimento, silêncio. Em: **Estudos Históricos**, vol. 2, n. 3. Rio de Janeiro, 1989. p. 3-15.

POLLAK, M. “Memória e identidade social”. Em: **Estudos Históricos**, vol. 5, n. 10. Rio de Janeiro, 1992. p. 200-212.

PURIN, G. T. **Implicações psicossociais da participação de estudantes no movimento secundarista autônomo de São Paulo**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2020, 226f. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/nexin/teses/tese-glaucia-tp.pdf>. Acessado em: 15 jul. 2021.

RIBEIRO DA SILVA, M.; LIMA, R. Entrevista com Luís Antônio Groppo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 287-305, 16 jun. 2021.

RONDELLI, E. Dez observações sobre mídia e violência. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 7, p. 34-37, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i7p34-37. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36262>. Acesso em: 11 out. 2022.

RONDELLI, E. Imagens da violência: práticas discursivas. *Tempo Social*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 145-157, 1998. DOI: 10.1590/ts.v10i2.86785. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86785>. Acesso em: 8 mar. 2023.

ROSA, L. A. Juventudes e Políticas: uma abordagem das ocupações estudantis brasileiras de 2015 e 2016. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 235-253, 2019a. DOI: 10.11606/issn.2237-1095.v9p235-253. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/178748>. Acesso em: 21/012023.

ROSA, L. **Ocupações estudantis**: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de 2015 e 2016. 2019b. 277f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22216>. Acess em: 16 fev. 2023.

ROSSI, M. Os estudantes de São Paulo são tratados como inimigos. **El País**. 11 dez.2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/11/politica/1449854456_017857.html. Acesso em: 10 mai. 2019.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. de O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: ANDHEP/Imprensa Oficial, 2006.

SADER, E. Apresentação. Em: SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAES, D. A. M. de. Classe média e escola capitalista. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Revan, v. 1, n. 21, p. 97-112. 2005,

SANTOS, J. V. T. dos. A arma e a flor: formação da organização policial, consenso e violência. **Tempo Social**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 155-167, maio de 1997. DOI: 10.1590/ts.v9i1.86536. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86536>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001

SANTOS, M.; SEGURADO, R. Ocupação dos espaços públicos e a produção do comum: a ação política dos estudantes secundaristas nas escolas públicas de São Paulo. **Anais do XL ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**. Anais...Caxambu, 2016.

SECCO, L. As Jornadas de junho. Em: MARICATO, E. et al. **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013, p. 66-73.

SEGURADO, R. As ocupações das escolas públicas: estudantes secundaristas na defesa da educação pública de qualidade. Em: COELHO, C. N. P.; PERSICHETTI, S. (org.). **Política, mídia e espetáculo**. 1.ed. São Paulo: Cásper Líbero, 2018, p. 309-328.

SELIGMANN-SILVA, M. **Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas**. **Revista Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65 – 82, 2008.

SILVA, L. M. Imprensa e cidadania: possibilidade e contradições. Em MOTTA, L. G. (org.) **Imprensa e poder**. Brasília: Unb/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

SILVA, D. M.; DARA, D. Mães e familiares de vítimas do Estado: a luta autônoma de quem sente na pele a violência policial. Em: KUCINZKI, B. *et al.* **Bala perdida: A violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Em: CARNEIRO, R. (org.) **Os clássicos da economia – v. 1**. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, L. E. Por que tem sido tão difícil mudar as polícias? In: KUCINZKI, Bernardo *et al.* **Bala perdida: A violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015.

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.

TAVOLARI, B.; BARBOSA, S. Judiciário e reintegração de posse de escola ocupadas: jurisprudência comparativa. Em: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (orgs.). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil**. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

TAVOLARI, B.; LESSA, M. R.; MEDEIROS, J.; MELO, R.; JANUÁRIO, A. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015–2016): entre a posse e o direito a manifestação. **Novos**

Estudos Cebrap. São Paulo, v.37, n. 02, p. 291-310, mai.–ago. 2018. Disponível em: <<https://novosestudos.com.br/produto/111/#gsc.tab=0>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

TELLES, V. da S. **Pobreza e cidadania.** São Paulo: 34, 2001.

THOMPSON, J. B. **Mídia e Modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1998.

VAINER, C. Quando as cidades vão às ruas. Em: MARICATO, E. et al. **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013, p. 33-37.

VALLE, M. R. **A violência revolucionária em Hannah Arendt e Hebert Marcuse: raízes e polarizações.** São Paulo: Editora Unesp, 2005.

VALLE, M. R. **O diálogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil.** 2. reimpressão. Campinas: Unicamp, 2016.

VIEIRA, M. S.; COSTA, R. G. da; OLIVEIRA, S. B. de. A violência estrutural no brasil: Um debate necessário. **Anais do I Seminário On-line de Estudos Interdisciplinares - On-line,** 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/iseminarioonlineestudosinterdisciplinares/trabalho/143121>. Acesso em: 01 mar. 2022.

VINUTO, J. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate aberto. **Temáticas.** Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pub/livros/2034>. Acesso em: 12 jul. 2021.

XAVIER, M. R. F. F. XAVIER, Márcia Regina Fortes Fernandes. **Brasil e a Cultura do Silêncio, sob a ótica da mídia hegemônica.** 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/14973>

YAZBEK, M. C. As ambiguidades da assistência social brasileira após dez anos de LOAS. **Revista Serviço Social & Sociedade,** n. 77, p. 11-29, mar. 2004.

WEBER, M. **Ciência e política.** Duas vocações. Trad. Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1968.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social.** São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, mai. 1997.

WILLIAMS, L. C. de A.; D’AFFONSECA, S. M.; CORREIA, T. A.; ALBUQUERQUE, P. P. Efeitos a longo prazo de vitimização na escola. **Revista Interinstitucional de Psicologia,** v. 4, n. 2, p. 187-199, 2011.

ZALUAR, A. Juventude Violenta: Processos, Retrocessos e Novos Percursos. **DADOS – Revista de Ciências Sociais,** Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 327-365, 2012.

ZALUAR, A. Gênero, Justiça e Violência. **DADOS - Revista de Ciências Sociais,** Rio de Janeiro, .v. 34, n. 2, p. 191-218, 1991.

ZOCCAL, M. P. “Em defesa das missões da PM/SP, indefiro”: análise da transparência nas normativas sobre o uso da força em protestos. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade**, Canoas, v. 9, n. 3, p. 211-237, out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Ola XXXXXXXXXXXXXXXX, tudo bem?

Sou Vander, doutorando em Ciências Sociais pela UNESP-Araraquara e peguei seu contato com o/a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Estou pesquisando as Manifestações Secundaristas Paulista de 2015 e o/a XXXXXXXXXXXXXXXX disse que você poderia me ajudar.

Pretendo realizar uma investigação sobre as “violências” que os secundaristas e apoiadores sofreram durante e após as manifestações de 2015. Para isso, preciso entrevistar ex-secundaristas, professores/professoras e apoiadores/apoiadoras que participaram ativamente das manifestações. São apenas 7 perguntas abertas que envio pelo *whatsapp* e o entrevistado/a pode gravar um áudio para cada resposta e me devolver. A identificação dos e das participantes é sigilosa, não sendo divulgada em nenhuma hipótese.

Posso contar com seu depoimento?

Vou te passar as perguntas que gostaria que respondesse e meu projeto de pesquisa, aprovado para o doutorado da UNESP.

Estou à disposição para conversarmos sobre o projeto e para qualquer dúvida que tenha
Muito obrigado pela sua atenção/colaboração!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Projeto de Doutorado – Unesp Araraquara **Entrevistas com ex-secundaristas que lutaram contra o projeto de** **“Reorganização Escolar” do governo Alckmin**

Projeto Acadêmico – Unesp Araraquara

Entrevistas com ex-secundaristas, docentes e apoiadores/as que lutaram contra o projeto de “Reorganização Escolar” do Geraldo Alckmin

ENTREVISTADOR:

Vanderlei de Castro Ezequiel (Vander) – Doutorando em Ciências Sociais – UNESP – Araraquara – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0212595279408341>

DICAS IMPORTANTES:

- a) Responder as perguntas gravando áudio no celular;
- b) Ao iniciar a resposta identifique-se: Nome (ou apelido); idade; cidade/bairro ou região onde reside; profissão; escolaridade (o que está cursando). Os dados dos entrevistados são sigilosos e não serão divulgados em nenhuma hipótese.
- c) Pode gravar um único áudio com todas as respostas, ou dividir em vários áudios, o que for mais cômodo;
- d) Ao responder as perguntas informar o número, exemplo: “Resposta à pergunta 1”;
- e) Não existe duração para a resposta, ou seja, pode falar à vontade e relatar todos os fatos que quiser.

PERGUNTAS:

- 1) Você participou (ou apoiou) das manifestações contra o projeto de “Reorganização escolar” do governo Alckmin? Descreva?
- 2) Sentiu medo em algum momento durante ou após as manifestações? Quando, onde e por quê?
- 3) Presenciou ou teve algum contato/confronto ou com a Polícia Militar? Como foi?
- 4) Presenciou ou sofreu alguma violência física ou moral por parte de agente público (Diretores de escola, Policiais, outros) durante ou após as manifestações? Comente.
- 5) Como você define a cobertura da grande mídia (Rádio/TV, jornais, revistas) sobre as manifestações?
- 6) Acredita que os estudantes tiveram oportunidade de defender sua posição na grande mídia paulista?
- 7) Em sua opinião, a maioria da sociedade apoiou o movimento dos secundaristas paulistas? Por quê?