



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2016 E AS
TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO.**

SIMÃO DIEGO ZANCHETTI DA LUZ

CASCADEL - PR
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2016 E AS
TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO.**

SIMÃO DIEGO ZANCHETTI DA LUZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso.

CASCADEL - PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Luz, Simão Diego Zanchetti da
AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2016 E AS
TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO. / Simão Diego Zanchetti da
Luz; orientador(a), Paulino José Orso, 2020.
88 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2020.

1. Ocupações das Escolas. 2. Pedagogia histórico-crítica.
3. Educação. I. Orso, Paulino José. II. Título.

SIMÃO DIEGO ZANCHETTI DA LUZ

AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2016 E AS TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



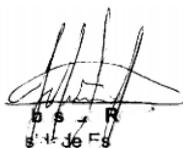
Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



André Paulo Castanha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Sebastião Rodrigues Gonçalves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Cascavel, 18 de agosto de 2020

Agradecimentos

Nossas vidas são complexas e estão em constante transformação. O que hoje somos é síntese de múltiplas determinações, de escolhas e contingências decorrentes dos processos da vida humana, do período histórico, e da sociedade em que estamos inseridos. Sou decorrência das minhas escolhas, mas também de inúmeras situações e personagens sob os quais não tenho controle e por vezes nem conhecimento, mas que de alguma forma contribuíram no contínuo processo de formação de até então. Seria um esforço inglório tentar enumerar todos neste breve agradecimento. Contudo, é indispensável que sejam mencionados alguns que diretamente auxiliaram na construção deste projeto de mestrado e quero agradecer.

Mãe e Pai, pela vida, mas, para além disso, nunca mediram esforços no sentido de no garantir o melhor da formação humana seja materialmente com alimentação adequada, moradia, e vestuário, seja espiritualmente, com os elementos mais nobres da valorização da vida nas suas variadas formas. Deram-nos, desde muito pequenos, livros dos quais não queria que contássemos a história, mas a “moral da história”, nos provocando no sentido de mostrar que o aparente, normalmente, não é tudo. De tudo que tenho a lhes agradecer, pelo espírito inquieto, por todas as lições, incentivos e oportunidades que nos deram, muito obrigado.

Vanessa, esposa amada, com quem compartilho os sonhos mais íntimos, os planos mais mirabolantes, o pão de cada dia e as responsabilidades com a formação de nosso filho primogênito, o recém-nascido e muito amado, Tales. Vanessa que com sua objetividade matemática e com esperança e muita sensibilidade sempre me instigou, desde a decisão da inscrição no mestrado, na compreensão da necessidade das horas de estudo, têm meu profundo reconhecimento e agradecimento.

Agradeço também aos meus irmãos, Edson e Zeca, com quem muito aprendi, desde a coletivização de brinquedos e roupas quando crianças, à superação dos medos juvenis e que ainda hoje são apoio emocional, social e teórico nas discussões sobre os problemas cotidianos e sobre as possibilidades de uma sociedade mais justa.

Aos amigos, que não me atrevo a nomear pela possibilidade de injustiça, mas que foram apoio indispensável nesse período, seja das discussões e desabafos

sobre a vida, feitas à mesa de botequim ou nas jantadas e almoços compartilhados, seja com a prestação de auxílio nas vezes de necessidade.

Ao amigo professor Tião, que muito me ajudou neste projeto, antes da seleção, tanto na forma quanto no conteúdo, me fornecendo bibliografias, ideias e abrigo quando estive em Foz do Iguaçu para um curso de Filosofia que com assertividade ele me indicou como suporte teórico para a “jornada” no mestrado. Uma lembrança muito antiga, que tenho e que também é compartilhada por meus irmãos, e muito me intriga, é que quando crianças, em uma das vezes que fomos com a família à casa do Tião, sempre tinha música, mas nesse dia alguém, não lembro exatamente se ele mesmo, tocou no violão uma música do Zé Geraldo, que fazia menção às várias mazelas do mundo, mas “tudo isso acontecendo” e o sujeito da canção continuava na “praça dando milho aos pombos”. Aquela música, por algum motivo, sensibilizou-nos, provocou, instigou e ensinou. E, desde aquele dia, esta canção nos lembra o Tião.

Ao professor Paulino Orso, por ter aceitado e acreditado na proposta do projeto e ter me dado muita liberdade na pesquisa e na escrita, porém sempre alertando para algumas consequências, quase na forma de conselhos. Lembro-me de uma frase marcante que foi a chave para muitas questões e que está presente neste trabalho. Na volta de um almoço no restaurante em frente à universidade, me falou sobre dialética alertando que quando se trata da sociedade precisamos entender que “toda força, todo movimento, todo projeto, em alguma proporção, produz o seu contrário”.

Agradeço também, a todos(as) lutadores(as) na defesa da escola pública, dos direitos sociais e àqueles que de alguma forma batalham e acreditam na construção de uma sociedade justa.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dermeval Saviani.

LUZ, Simão Diego Zanchetti da. **As ocupações das escolas públicas do Paraná em 2016 e as teorias críticas da educação**. 2020. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de estudo as ocupações nas escolas estaduais no ano de 2016. Iniciadas como reação às medidas impostas pelo governo federal, pautaram as discussões políticas nos mais diferentes espaços sociais. As ocupações foram um fenômeno de grande impacto nas lutas pela escola pública, não só pelo alcance que teve esse movimento, mas, também por ser uma tática de luta diferente das tradicionais manifestações dos movimentos sociais. Pesquisamos as ocupações e sua conjuntura histórica, as táticas utilizadas, a dinâmica interna, os discursos favoráveis e oposicionistas e os resultados da ação dos estudantes. Apresentamos, no primeiro capítulo, um estudo sobre as principais teorias críticas da educação para compreender a relação entre educação e sociedade, identificar possíveis limites nas teorias e justificar o nosso posicionamento teórico. E assim, a discussão e análise no restante do trabalho orienta-se pela concepção de sociedade do materialismo histórico dialético, e a compreensão de educação contida na “Pedagogia histórico-crítica”.

Palavras Chave: ocupações nas escolas; sociedade e educação; Pedagogia Histórico-Crítica;

LUZ, Simão Diego Zanchetti da. **the occupancies in the state schools in Paraná 2016 and critical theories of education**. 2020. 87f. Dissertation (Master in Education). Pós-Graduation Programme in Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Abstract

The present study aims to investigate the occupancies in the state schools in 2016. Initiated as a reaction to the acts imposed by the federal government, they guided the political discussions in the most different social spaces. Occupancies were a phenomenon of great impact in the struggles for the public school, not only because of the reach that this movement had, but also because it was a tactic of struggle different from the traditional manifestations of social movements. We researched the occupancies and their historical situation, the tactics used, the internal dynamics, the favorable and oppositional speeches and the results of the students' action. In the first chapter, we present a study on the main critical theories of education to understand the relationship between education and society, identify possible limits in theories and justify our theoretical positioning. And so, the discussion and analysis in the sequence of the work is guided by the concept of society of dialectical historical materialism, and the understanding of education contained in the “historical-critical pedagogy”.

Keywords: school occupations; society and education; historical-critical pedagogy;

Sumário

Introdução	8
Capítulo I: Sociedade e Educação à Luz das Teorias Críticas.....	13
<i>Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, teoria do sistema de ensino como violência simbólica..</i>	<i>14</i>
<i>Louis Althusser, teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE).....</i>	<i>21</i>
<i>Dermeval Saviani, Pedagogia Histórico-Crítica.....</i>	<i>26</i>
Capítulo II: A história recente do Brasil, a produção das crises e os ataques aos direitos sociais.....	36
<i>Da ditadura civil/militar aos governos petistas.....</i>	<i>36</i>
<i>A produção da crise e o ataque aos direitos sociais.....</i>	<i>48</i>
<i>O contexto paranaense.....</i>	<i>54</i>
Capítulo III: As Ocupações das Escolas Estaduais do Paraná em 2016. 58	58
<i>O Início e os Números das Ocupações no Paraná e no Brasil.....</i>	<i>59</i>
<i>A dinâmica interna das ocupações.....</i>	<i>61</i>
<i>As reações na “Sociedade”: Apoiadores e opositores.....</i>	<i>65</i>
<i>O final das ocupações e os resultados sociopolítico-pedagógicos</i>	<i>73</i>
Conclusão	76
Bibliografia	79

Introdução

As ocupações das escolas estaduais do Paraná no ano de 2016 foram pauta das discussões políticas nos mais diferentes espaços. Colocou frente a frente diferentes interesses e compreensões sobre a escola e a sociedade. Os processos de organização da ação dos estudantes, as pautas reivindicatórias e os possíveis resultados sócio-políticos e pedagógicos obtidos durante e após o processo de ocupação trouxeram à cena o debate sobre a educação pública, seu papel e seus limites.

Foi um fenômeno social de grande repercussão nas lutas pela escola pública. Não só pelo alcance que teve esse movimento, mas também por ser uma tática de luta diferente das tradicionais manifestações dos movimentos sociais. Os movimentos sociais, instrumentos de luta da classe trabalhadora, são ações coletivas organizadas que normalmente desestabilizam a ordem institucional “normal”.

Numa abordagem durkheimniana, os movimentos sociais seriam entendidos como uma anomia porque manifestariam um distúrbio na “coesão social”. Porém, como a sociedade é de classe, principalmente nas situações de conflito e “desordem” são expostas as contradições em função dos diferentes interesses sociais. Portanto, a coesão social torna-se uma invenção teórica.

A escola, assim como toda a sociedade, está em disputa. Compreender a história e as sociedades sem as lutas de classes é cair em uma abstração. Segundo Marx, nas relações de produção produzem-se classes antagônicas, mas interdependentes, uma existe na relação com a outra, isso só é possível pensar e compreender historicamente. De acordo com o autor, a história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas, ora velada ora abertamente entre essas classes:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo [Leibeigener], burgueses de corporação [Zunftbürger] e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que de cada vez acabou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta (MARX e ENGELS, 1997, p. 7).

Com o objetivo de entender o fenômeno das ocupações, buscamos estudar as causas, a conjuntura sócio/histórica e política, a dinâmica interna e novas formas de organização apresentadas pelos estudantes. Também, pesquisamos as teorias críticas da educação, para, por meio delas, pensar sobre o papel da educação na sociedade capitalista e assim procurar compreender se a luta protagonizada pelo movimento estudantil contribuiu para o conjunto das lutas da classe trabalhadora, se houve processo educativo e se os estudantes apontaram alternativas ao modelo de educação apresentado pela reforma do ensino médio a qual se opunham.

As ocupações estão ligadas à luta pela educação, assim, para situá-las, é necessário compreender o papel da educação na sociedade. E, sendo a educação um fenômeno subordinado, para entendê-la é necessário pensá-la no conjunto de suas condições históricas e sociais, pois está inserida numa dinâmica social maior de disputas de interesses em nível nacional e internacional.

Concordamos com “Orso” (2008, p. 50), que,

se a educação é a forma como a sociedade educa seus membros para viverem nela mesma, então, para compreender a educação precisamos compreender a sociedade, uma vez que não existe educação sem sociedade. Deste modo, na medida em que compreendermos esta, também entenderemos aquela.

Para esta análise teórica sobre sociedade e escola optamos pelas teorias críticas que, conforme Saviani (2012), são aquelas que entendem a educação a partir de seus condicionantes sociais. Ocupamo-nos do estudo de três teorias e seus principais representantes: teoria do “sistema de ensino como violência simbólica” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, “teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE)” segundo Louis Althusser e a “Pedagogia Histórico-Crítica” cunhada por Demerval Saviani.

Outra teoria que teve bastante força na seara das teorias críticas foi a obra “Escola Capitalista na França”, publicada em 1971, pelos sociólogos franceses Christian Baudelot e Roger Establet, que ficou conhecida como “teoria da escola dualista”. Segundo eles, a ideia de escola única é uma invenção ideológica, porque se a sociedade é de classes a escola também o é. Assim, a escola unitária é só um discurso ideológico, porque existe uma educação destinada para a burguesia, como classe dirigente e a educação para o proletariado, para classe executora do

trabalho. A escola é, portanto, para esses autores, um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Neste trabalho, porém, não nos ocuparemos da obra de Baudelot e Establet.

Este trabalho não é um relato de experiência¹. Nossas fontes para registrar as ocupações são: os materiais que ainda estão disponíveis nas redes sociais, relatos de ações dos estudantes e sua versão sobre as ocupações; documentários; dados retirados da imprensa (jornais, telejornais e revistas) com reportagens sobre o período, além de artigos e textos científicos que trataram do tema.

As ocupações como forma de protesto foram instrumentos criados para romper a dinâmica formal das instituições de ensino. Essa tática de resistência e luta não é inédita. Já temos registro desse tipo de movimento desde 2006 quando chilenos protagonizaram a “[...] a Revolta dos Pinguins em que estudantes ocuparam mais de 600 escolas.” (POLLI, MACHADO, HOLANDA, & VEDOVELLO, 2018, p. 136).

Muito noticiado pela imprensa sul-americana os estudantes chilenos conseguiram mostrar suas reivindicações, “derrubaram” o ministro da educação, foram fortemente reprimidos, mas tiveram várias conquistas principalmente da gratuidade do exame de seleção para universidade, do passe escolar grátis, da melhoria e aumento da merenda escolar, pautas que “careciam de uma dimensão política” (ZIBAS, 2008, p. 202). Dimensão política que, ainda segundo Zibas (2008), foi incorporada no desenrolar das manifestações.

Na Argentina também pudemos registrar um grande movimento de ocupação das instituições de ensino no ano de 2012. Os estudantes argentinos da Frente de Estudiantes Libertarios (movimento que se autodenomina comunista e anarquista) chegaram a produzir e publicar uma cartilha que foi utilizada posteriormente no Brasil, traduzida pelo movimento estudantil paulista para auxiliar na ocupação dos colégios daquele Estado em 2015 e disponibilizada pela UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas) em maio de 2016, intitulada: “8 passos para ocupar sua escola”.

¹ É importante que se registre que vivenciei essa realidade enquanto professor da rede, e, naquele momento, acompanhei *in loco* o processo de ocupação do colégio em que trabalhava em 2016, desde as primeiras reações dos estudantes até a desocupação. Cheguei inclusive a responder um processo de sindicância ao ser acusado, através de uma denúncia anônima, de manipular a vontade dos estudantes e de ajudar nas ocupações.

Também no Brasil houve ocupações anteriores. Como exemplo, mencionamos as ocupações ocorridas em maio de 2016, em Maringá, no Paraná, devido à falta de merenda; nesse mesmo ano, ocorreram ocupações no Rio Grande do Sul, em apoio à greve dos professores e por melhorias estruturais nas escolas estaduais; em 2015, ocorreram em São Paulo, contra a proposta de “reorganização escolar”, imposta pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB); e, no início do ano de 2015, devido à falta de diálogo do governo com a comunidade escolar e em defesa dos direitos sociais que estavam sendo atacados, as escolas foram ocupadas em Goiás. Em todos esses casos o objetivo das ocupações foi exigir um espaço de diálogo com o poder público e mostrar para o conjunto da sociedade as pautas da educação.

O que impressiona no movimento de outubro de 2016 foi o número expressivo de escolas ocupadas e uma surpreendente capacidade de articulação dos estudantes aumentando muito rapidamente o número de ocupações. Segundo Giovanaz (2016), “no auge das mobilizações, 831 escolas foram ocupadas pelos estudantes paranaenses”, mais de mil instituições públicas de ensino foram ocupadas no Brasil. Em Cascavel-PR, por exemplo, foram ocupadas todas as escolas da área urbana.

Assim, entendendo o impacto da ação coletiva, isto é, das ocupações escolares na história recente da educação brasileira, protagonizada pelos estudantes, julgamos importante fazer o seu registro e uma análise sobre o papel e os limites da escola/da educação na sociedade.

Para tanto, nos propusemos a no primeiro capítulo deste trabalho apresentar um estudo sobre as teorias críticas da educação. As compreensões sobre o papel da educação e o entendimento sobre a sociedade segundo as teorias: “educação como aparelho ideológico do estado”, “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, e a “pedagogia histórico-crítica”.

O estudo e compreensão das teorias sobre a educação embasou nossa opção teórica pela “Pedagogia Histórico-Crítica”. E, assim, quando escrevemos sobre a finalidade e qualidade da educação, quando elaboramos as críticas sociais e demais apontamentos no decorrer do trabalho o fazemos conforme o entendimento de sociedade baseada no materialismo histórico dialético, e a concepção de educação contida na obra de Dermeval Saviani.

No segundo capítulo apresentamos um breve resgate histórico desde a ditadura militar para entender como as disputas políticas foram construindo a história recente do Brasil até a situação em que estão inseridas as ocupações de 2016 e também como foi se transformando o pensamento sobre educação e sobre os direitos sociais até então. Isto é necessário para demonstrar como diferentes governos colocaram a educação pública a serviço de grupos de interesses e como a escola foi disputada nos diferentes momentos nesse breve percurso histórico, tanto por aqueles ligados aos interesses de conglomerados financeiros e da manutenção da sociedade capitalista, como por grupos que a veem na perspectiva da emancipação e de uma formação humana mais abrangente.

Também no segundo capítulo, apresentamos o conteúdo da reforma do ensino médio e as justificativas apresentadas pelo governo, que foi o estopim para o início das ocupações. E, tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), expusemos uma breve crítica ao modelo de educação contido na proposta de reforma do ensino médio.

No terceiro capítulo detalhamos de maneira geral como foi o início das ocupações, a partir de outubro de 2016, como se deu a organização interna, e os números de instituições ocupadas no Paraná e no Brasil. Depois analisamos os posicionamentos políticos de opositores e apoiadores. E, por fim, propusemos um debate sobre os possíveis resultados políticos, históricos e pedagógicos alcançados com a ação dos estudantes.

Capítulo I: Sociedade e Educação à Luz das Teorias Críticas.

A educação é objeto de discussão nos mais diversos espaços, seja com o rigor filosófico/científico da academia ou no imaginário cotidiano do senso comum. Com um breve exercício de memória, lembramo-nos de afirmações otimistas ou pessimistas do tipo: “somente a educação vai salvar o mundo”, a “educação forma cidadãos”, “é preciso estudar para ser alguém na vida”, ou ainda que “as crianças aprendem, apesar da escola, ou apesar dos professores”.

Sem entrar agora no mérito das afirmações apresentadas, adiantamos que todas elas, esperançosas ou não, são ingênuas. E que para a ciência é necessário que façamos uma análise mais criteriosa.

De início é preciso considerar que tanto a educação formal quanto a informal são condicionadas socialmente pelas relações de poder, pelo grau de desenvolvimento do período histórico da sociedade em que está situada.

Entender a especificidade da educação formal e informal é necessário para que tenhamos objetividade na utilização dos termos. Pois, na sociedade moderna a relação da educação com a educação formal é tão imediata que não é incomum que os autores só especifiquem quando estão falando da educação informal. Neste trabalho, quando tratamos genericamente o termo “educação” englobamos os dois tipos.

Simplificando, poder-se-ia dividir a educação em dois tipos: a formal e a informal. A primeira refere-se àquela ministrada em sala de aula, com professores, programas, conteúdos, objetivos definidos, que é realizada de forma sistemática. A segunda diz respeito à realizada cotidianamente, baseada nos costumes, nas leis, nas tradições, nas lutas do dia-a-dia, nas mobilizações, na aprendizagem durante a vida. Ambas são formas de educação e variam de acordo com a sociedade, com as relações de força envolvidas, com a época, com o estágio de desenvolvimento e o lugar em que ocorrem. (ORSO, 2008, p. 1).

As teorias não críticas tendem desconsiderar esses condicionantes, a separar a educação da totalidade social, como se a educação pudesse ser determinante total da sociedade, como um “oásis” no meio de um “deserto” dando a ela o caráter redentor, “puro”, livre das disputas de classes de um dado período histórico. A educação não pode ser “redentora” da sociedade, primeiro, por não ser

possível separá-la da totalidade das relações históricas e sociais de seu tempo, e segundo, porque é ela própria determinada por essas relações.

No decorrer deste trabalho é possível verificar elementos e análises que nos subsidiam no sentido da afirmação de que a educação é elemento determinado.

As transformações, crises sociais, diferentes pensamentos econômicos, relações de forças políticas em nível nacional e internacional influenciam diretamente nas formas e conteúdos, assim como na finalidade e, porque não dizer, na forma como se educa. Isto é demonstrado durante este trabalho, principalmente no que se refere à educação formal.

Assim, as teorias críticas são as que melhor dão conta de explicar o fenômeno da educação na sociedade. Optamos por três teorias críticas para embasar nosso pensamento sobre educação, teorias que, como já enunciámos, são críticas porque entendem a educação a partir de seus condicionantes sociais.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, teoria do sistema de ensino como violência simbólica.

Para entendermos o que pensam Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron sobre a educação utilizaremos, principalmente, como fonte o livro “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, publicado originalmente em francês, em 1970.

É uma obra que, como todas as demais, está localizada no tempo e no espaço (França, 1970), porém os autores, como o título do trabalho sugere, esboçam uma teoria do sistema de ensino, que como teoria tem a pretensão da generalização, ou seja, de ser aplicada na compreensão de outros casos.

O livro é apresentado em duas partes. A primeira, a que iremos dedicar a maior parte da análise, cria um sistema com proposições logicamente interligadas sobre o papel e os mecanismos da educação e do sistema de ensino na sociedade; a segunda parte (livro dois) é a aplicação da teoria e análise de um caso concreto historicamente situado, levando-se em conta a concepção de educação apresentada no livro um, embora, conforme afirmam os autores no prefácio daquele livro, a análise apresentada na segunda parte tenha sido o ponto inicial para todo o esquema sociológico presente na primeira parte.

Começando pela proposição zero, os autores apresentam a definição do que entendem por violência simbólica que vai embasar toda sua compreensão sobre a educação.

Para eles a educação e toda e qualquer força de violência simbólica, ou seja, todo poder que impõe arbitrariamente significações de mundo, de cultura, enfim, toda forma de representação que dissimula as relações de força que a produziram soma sua própria força, simbólica, aquelas relações materiais preexistentes.

0-Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU & PASSERON, 1992, p. 19).

A violência simbólica é resultado das relações de força material em disputa no interior de uma sociedade e é responsável por impor determinadas significações como legítimas, como únicas e verdadeiras, e quando faz isso dá caráter de legitimidade aquelas mesmas relações de força que a produziram, como faz a escola, por exemplo. Então aqueles grupos que são hegemônicos nas relações de produção e nas relações sociais também impõem as suas significações como legítimas.

Portanto, a violência simbólica é uma forma velada de violência, pois, utiliza-se de atributos que dissimulam a sua real função e, ao fazer isso, faz com que os próprios sujeitos violentados não se percebam como vítimas, mas, ao contrário, são eles próprios que reconhecem como legítimo o simbólico imposto.

Se voltarmos nossos olhares para o sistema escolar com essa perspectiva e analisarmos porque determinados conteúdos são trabalhados e outros excluídos da escola chegaremos à conclusão de que é duplamente arbitrário: quem tem legitimidade para ensinar; e o que é legítimo ensinar.

1. Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. (BOURDIEU & PASSERON, 1992, p. 20).

Ação pedagógica não é, segundo os autores, somente àquela realizada pela escola, mas todas as imposições realizadas por diferentes grupos no interior de uma sociedade, aquela que os membros educados de uma determinada formação social

exercem sobre os novos membros (família, grupos de interesse e a própria educação formal). Logo, nesta perspectiva, toda ação no sentido de educar é arbitrária, porque a seleção de significados não encontra nenhuma base natural ou lógica racional que não a imposição, através das condições sociais, dos interesses dos grupos dominantes.

Não existe, segundo os autores, uma homogeneidade no que se ensina, como se o capital cultural fosse “propriedade indivisa” de toda sociedade, cada grupo ou classe reproduz seus interesses na proporção da força que têm em determinada relação.

Mas, o sistema de ensino no Estado moderno detém o monopólio do uso legítimo da violência simbólica. E, portanto essa “proporção” é inexistente, porque o sistema de ensino é controlado diretamente pelos grupos que controlam o Estado.

O sistema de ensino formal e sua autoridade pedagógica desempenham na área cultural papel semelhante ao das forças armadas na coerção física, são legitimados pelo próprio Estado e também por aqueles que são submetidos a essa força (simbólica, no caso do sistema de ensino).

Assim, os conteúdos mais valorizados, o capital cultural de maior cotação é aquele que está de acordo com o que é transmitido pela ação pedagógica escolar e sua autoridade pedagógica.

Toda ação pedagógica pressupõe uma autoridade pedagógica, que também é resultado de uma imposição, e que serve para dar legitimidade ao arbitrário cultural imposto. A autoridade pedagógica é um “[...] poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima” (BOURDIEU & PASSERON, 1992, p. 27).

Ceder à força da autoridade pedagógica não é um ato puramente racional, nem psicológico, mas sim resultado de todas as relações sociais e inclusive do desconhecimento das relações sociais que o produziram. Pois mesmo que seja contestado ou desobedecido permanece produzindo seu efeito simbólico de reprodução e de autoridade, aliás, a própria contestação serve para legitimá-lo. Como no exemplo usado pelos autores, quando um fora da lei se esconde para transgredi-la ajusta sua conduta às sanções que a lei impõe (BOURDIEU & PASSERON, 1992).

Toda ação pedagógica é violenta na medida em que, segundo os autores, “[...] está sempre objetivamente situada entre dois polos inacessíveis da força pura e

da pura razão” (BOURDIEU & PASSERON, 1992, p. 24). Assim, quanto menos uma ação pedagógica se impuser através da lógica racional mais ela deve recorrer à força, à coerção, e *vice-versa*. Logo a “força pura” também é inacessível, não há relação de força que não exerça também um poder simbólico.

Quando pensamos nas diferentes autoridades pedagógicas, é importante ter em mente que cada campo sociológico legitima através das suas características próprias sua autoridade pedagógica, o campo religioso, o campo familiar e o campo escolar, por exemplo, têm seu *habitus* próprio e por isso sua forma específica de validar a autoridade pedagógica.

E aqui temos dois conceitos importantes para a sociologia de Pierre Bourdieu: o conceito de campo sociológico e o de *habitus*, que estão inter-relacionados. O campo sociológico é um recorte teórico que se refere a um “espaço social” com um *habitus* distinto, com regras e sistemas de valorização própria. Por exemplo, a forma própria que os advogados se vestem, falam ou escrevem, ou, ainda, os méritos acadêmicos que são facilmente entendidos por todos aqueles que estão inseridos nesse ambiente, mas são estranhos à maioria da população.

Para Bourdieu e Passeron (1992), o *habitus* deve ser produzido através do trabalho pedagógico “[...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável” capaz de permanecer depois de terminada a ação pedagógica. Eis a diferença do trabalho pedagógico para as outras ações de violência simbólica, como do profeta ou do feiticeiro, ele produz um significado mais profundo e duradouro.

E aqui está a chave para compreensão do porque a educação formal ou o sistema de ensino, segundo os autores, é responsável por transmitir historicamente as desigualdades e os privilégios que uma classe mantém sobre as demais. Os autores chegam a comparar o papel da educação na cultura com o capital genético na ordem biológica.

Instrumento fundamental da continuidade histórica, a educação considerada como processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural (isto é, pela transmissão da formação como informação capaz de “informar” duravelmente os receptores), é o equivalente na ordem da cultura daquilo que é a transmissão do capital genético na ordem biológica [...] (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 44)

Quando os sujeitos são submetidos à ação pedagógica da família, ou, educação (socialização) primária, produz-se um *hábitus* primário, característico de um grupo ou uma classe, que é irreversível e que influirá em todos os demais campos. Como o “*hábitus*” da escola não é estranho à elite, seus filhos já entram nesse novo campo com vantagens.

O sucesso da educação escolar está, então, diretamente ligado à educação primária, familiar. A linguagem escolar, a forma de aprender, os termos, enfim toda prática educativa escolar tende a reproduzir o capital cultural familiar que trazem os estudantes, já que aqueles que detêm, por exemplo, um melhor domínio da linguagem erudita (utilizada na prática escolar) tem melhor acesso àqueles conteúdos que estão sendo transmitidos, reproduzindo, assim, as relações desiguais que já estavam presentes antes do trabalho escolar.

Se o *hábitus* específico do *campus* sociológico escolar é mais bem compreendido e reproduzido por aqueles estudantes advindos de grupos que já dominam os códigos escolares, que já detêm um capital cultural, que por sua vez está diretamente ligado ao capital econômico. Logo, o que a escola faz é legitimar certa hierarquia social que está posta antes da entrada desses estudantes no sistema escolar, dando ao sucesso escolar um caráter “meritocrático”.

[...] Considerando que o rendimento informativo da comunicação pedagógica é sempre função da competência linguísticas dos receptores (definida como domínio mais ou menos completo e mais ou menos erudito do código da língua universitária), a desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do *capital linguístico escolarmente rentável* constitui uma das relações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação (que a pesquisa apreende entre a origem social e o êxito escolar, mesmo se esse fator não possui o mesmo peso, de acordo com a constelação dos fatores na qual se insere, conseqüentemente, segundo os diferentes tipos de ensino e as diferentes etapas do curso. O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é sua rentabilidade econômica e simbólica), depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística. Mais precisamente, o valor no mercado escolar do capital linguístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela Escola e o domínio prático da linguagem que ele deve a sua primeira educação de classe. (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 128) .

A ação pedagógica dominante exclui alguns dos destinatários de sua comunicação apenas pela forma como comunica, dissimulando assim essa

exclusão. Como no exemplo do museu, usado pelos autores, que não proíbe ninguém de entrar, mas delimita a “qualidade” de seu público, sutilmente, através do “nível e emissão” da mensagem que transmite.

[...] Pode-se ver no museu que delimita seu público e que legitima a qualidade social só pelo efeito de seu “nível de emissão”, isto é, só pelo fato de que ele pressupõe a posse do código cultural necessário à decifração das obras expostas, o limite para o qual tende um TP baseado preliminar implícita da posse das condições de sua produtividade. [...] (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 62).

Assim, a exclusão escolar e a manutenção da estrutura social se dão de forma dissimulada e violenta (violência simbólica) exatamente porque é reconhecida como legítima por todos, inclusive por aqueles que são excluídos.

É pela maneira particular segundo a qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema escolar determinado realiza além disso sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 114)

O fato de o sistema de ensino se constituir em instituições próprias faz com que o professor, com sua autoridade pedagógica, não precise explicar ou garantir a legitimidade do que ensina já que a própria instituição, pela sua forma de ser, avaliza a prática do professor.

Enquanto cria um aspecto de neutralidade, a instituição produz através do exercício legítimo da violência simbólica as condições da sua própria reprodução como instituição, mas também a reprodução da lógica social, enquanto serve às classes ou grupos dominantes reproduzindo o arbitrário cultural destes grupos.

É importante percebermos que a lógica social comumente adotada para reproduzir os discursos da meritocracia e legitimar a autoridade dos que tiveram êxito no sistema escolar é desmentida aqui, colocada de cabeça pra baixo. Ou seja, os grupos socialmente dominantes não são dominantes porque apreenderam ou tiveram êxito escolar, mas sim, os conhecimentos escolares valorizados são os conhecimentos que os grupos ou classes dominantes já detêm.

Ainda, para finalizar esta exposição, utilizaremos a epígrafe do capítulo um do livro “A reprodução”, os autores citam um poema que ilustra a ideia central contida no livro. O poema traduzido pelos autores diz:

O capitão Jonathan/ estando com a idade de dezoito anos, / captura um dia um pelicano numa ilha do Extremo Oriente. / O pelicano de Jonathan, / De manhã, põe um ovo inteiramente branco / E daí sai um pelicano / espantosamente parecido com ele. / E esse segundo pelicano / por sua vez põe um ovo inteiramente branco / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode persistir por muito tempo / Se antes não fizermos um omelete. (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. epígrafe).

Analisando esse poema teríamos então a chave para a transformação da educação segundo Bourdieu? É necessário fazer a omelete, em outras palavras, a transformação só pode vir de fora? Seria, então, impossível transformar o sistema de ensino sem transformar a sociedade? Mas, se os grupos dominantes nas relações sociais criam inexoravelmente as condições de sua própria reprodução, como transformar a sociedade?

Deveríamos então, classe trabalhadora, lutar pelo fim da escola na sociedade capitalista? Porque, seguindo essa linha de raciocínio, o sistema escolar na sociedade capitalista legitima as desigualdades impostas pelas relações de produção, o que cada vez dificulta mais, ou inviabiliza, a luta pelo fim do capitalismo, já que quanto mais se avança mais se afirma e fortalece um *hábitus* que, através da imposição da violência simbólica, e, portanto, de maneira sutil e muito enraizada, legitima e avaliza a manutenção desta sociedade desigual que aí está.

E nesse sentido, as ocupações das escolas estaduais de 2016 expõem um limite na percepção da escola para esses autores. Ora, se a violência simbólica cria um *hábitus* tão arraigado que se incorpora aos indivíduos, como esses sujeitos, estudantes de ensino médio que estão submetidos diariamente a essa violência simbólica sistemática, foram capazes de se rebelar contra o funcionamento institucional normal do sistema de ensino?

A teoria da Escola como Violência Simbólica nos traz muitos elementos para auxiliar na análise sociológica, contudo, por não ser dialética tem dificuldade de compreender as lutas sociais que desestabilizam a dinâmica “da ordem normal” ou quando o “ambiente” social não está “coeso”. E nesse aspecto, Bourdieu aproxima-se muito da análise durkheimniana.

São várias questões que permanecem irresolutas se observarmos o movimento das ocupações das escolas de 2016 apenas a partir da perspectiva da Escola como Reprodução, como violência simbólica.

Para ilustrar, utilizando o exemplo dos autores, os estudantes, paradoxalmente, nas ocupações de outubro de 2016, estavam, então, buscando uma “mudança dentro do ovo de pelicano”?

Louis Althusser, teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE).

Althusser ao longo da história foi alvo de vários julgamentos relacionados à suas teorias sobre sociedade e suas interpretações sobre o marxismo. O fato de vários autores direcionarem-lhe a arma da crítica já nos mostra a dimensão teórica e o alcance de suas obras.

Para compreensão de sua teoria utilizaremos o livro “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”. Baseado em dois estudos escritos em 1969 que o autor adverte que são notas iniciais que devem ser consideradas como introdução à discussão. Contudo, é um dos livros mais citados e conhecidos e que traz uma explicação conceitual sobre o que o autor entende por Sociedade e Educação.

O autor parte de uma premissa marxista de que “a condição última da produção é a reprodução das condições da produção” (ALTHUSSER, 1980, p. 9). Ou seja, toda formação social deve, enquanto produz, reproduzir as condições de sua produção, caso contrário entraria em esgotamento e chegaria rapidamente ao seu fim. Para isso, deve reproduzir “as forças produtivas e as relações de produção existentes” (ALTHUSSER, 1980, p. 11).

Althusser utiliza-se de uma metáfora, ao explicar o funcionamento de uma sociedade, comparando uma formação social a um prédio que tem na sua base a infraestrutura, ou base econômica (forças produtivas e relações de produção), que sustenta nos andares superiores uma superestrutura, que é formada pelas representações, ideologias, etc. É prudente pontuar que a própria forma de tratar a sociedade em estruturas é também uma ilustração metafórica.

As forças produtivas estão ligadas, em grande parte, à “infraestrutura”, a parte material, aos “meios de produção”. Podemos pensar, na matéria prima, que através da produção global se reproduz como uma espécie de “fio sem fim”, exemplo: o produtor “A” produz tecido com o algodão que foi produzido pelo produtor “B”, e assim, o produtor “B” garante a possibilidade de produção de “A”, enquanto garante sua própria reprodução, que também está inserida na lógica oferta e

consumo. Toda essa relação, que foi colocada de maneira simplória aqui, não pode ser pensada somente pelos administradores de uma empresa específica, mas sim como um sistema global de intercâmbio.

A força de trabalho, que diferencia as forças produtivas dos meios de produção, é reproduzida através da garantia das condições materiais de sobrevivência do trabalhador, ou seja, o salário. Que, como afirma Althusser (1980), é um “mínimo histórico”. É histórico porque em cada período histórico, e em cada lugar, as necessidades dos trabalhadores serão diferentes. Isto porque através das relações de força e da luta dos trabalhadores vão sendo construídas novas exigências e conquistadas novas condições (de trabalho, salários, jornadas, etc.).

A reprodução de mão de obra na sociedade capitalista se diferencia, marcadamente, das demais sociedades ao longo da história pela extrema divisão social do trabalho e, portanto, a diversificação nas funções. E é aí que se torna cada vez mais necessária a escola.

Ora, como é que a reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em «cima das coisas» (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. (ALTHUSSER, 1980, p. 20).

Então, a escola no modo de produção capitalista é parte fundamental na reprodução das forças produtivas. Não só da função laboral em si, mas também do papel de cada um nessa divisão social do trabalho.

Mas, segundo Althusser, existe outra função para a escola, que talvez seja ainda mais importante para o Estado capitalista, que é a submissão da “força de trabalho” à ordem estabelecida.

Enunciando este facto numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1980, p. 22)

Porém, o autor não esmiúça de que maneira a escola faz isso, se está falando de uma escola dual ou entre escolas públicas e particulares (no caso do Brasil), podemos pensar um leque bastante variado com relação aos tipos de formação diferentes oferecidos dentro de uma mesma sociedade. Contudo, se pensamos no sistema de ensino, que mecanismo faz com que a mesma escola forme quadros diferentes nessa reprodução das forças produtivas? Esta questão ficará, por hora, sem resposta.

O que podemos observar é que a escola ocupa lugar de destaque na superestrutura.

A superestrutura é formada por dois níveis: o nível jurídico-político (o direito e o Estado) e o nível Ideológico (as religiões, a moral, a política).

Essa metáfora do edifício tenta ilustrar a determinação em última instância pela economia. Ou seja, a parte superior não poderia sustentar-se sozinha no ar, portanto não determina, mas é determinada pela infraestrutura, pelas relações materiais de produção. Mas, segundo o autor, existem dois pontos a serem observados: “1 há uma “autonomia relativa” da superestrutura em relação à base; 2 há “uma ação em retorno” da superestrutura sobre a base.” (ALTHUSSER, 1980, p. 27).

O próprio Estado, que tem uma atuação física, principalmente através da repressão, tem sua “legitimidade” produzida no campo ideológico, portanto na superestrutura. As leis e o monopólio do uso legítimo da violência por parte do Estado são formas de controle que a superestrutura exerce sobre as relações de força que a produziram para reproduzir as condições de produção.

Contudo, o que os clássicos chamam de Estado, segundo Althusser, é somente o aparelho repressivo do Estado.

Para resumirmos sobre este ponto da teoria marxista do Estado, podemos dizer que os clássicos do marxismo sempre afirmaram: 1) o Estado é o aparelho repressivo de Estado; 2) é preciso distinguir o poder de Estado do aparelho de Estado. (ALTHUSSER, 1980, p. 38).

Mas, para Althusser, os aparelhos (repressivos) e o poder do Estado não explicam totalmente como se dá a reprodução da sociabilidade burguesa. É necessário que se leve em consideração outros aparelhos que não tem a repressão

como sua característica principal, mas funcionam no sentido da reprodução das relações de produção. São os aparelhos ideológicos do Estado.

Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. [...] Com todas as reservas que esta exigência acarreta podemos, pelo momento considerar como aparelhos ideológicos do Estado as seguintes instituições (a ordem de enumeração não tem nenhum significado especial);

- AEI Religiosos (o sistema das diferentes religiões)
- AEI Escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas)
- AEI familiar
- AEI Jurídico
- AEI político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
 - O AIE sindical,
 - O AIE da Informação (imprensa, radiotelevisão, etc.),
 - O AIE cultural (letras, Belas Artes, Desportos, etc.)

(ALTHUSSER, 1980, p. 44).

Uma questão importante a ser pensada aqui é que enquanto o aparelho repressivo do Estado é “único” e centralizado os AIE são vários e se apresentam de maneiras distintas. Mas convergem para um mesmo fim, o controle e a reprodução.

Como dissemos anteriormente o que caracteriza esses aparelhos ideológicos e os diferencia dos aparelhos repressivos é sua forma de atuação que se dá prioritariamente pela ideologia, embora, como ressalta o autor, operam também secundariamente pela repressão, a família, a escola, a religião, aplicam sanções apesar do predomínio da atuação ideológica nos seus limites.

Apesar de diversos, todos os aparelhos ideológicos do estado atuam, cada um a sua maneira, em uma só direção: “[...] a reprodução das relações de produção, isto é das relações de exploração capitalistas”. (ALTHUSSER, 1980, p. 63).

Além disso, Althusser identifica o AIE Escolar como principal aparelho do Estado capitalista. Segundo ele, o sistema escolar atualmente tem a mesma importância que o AIE religioso tinha na idade média. O AIE religioso e o AIE familiar eram os dois principais aparelhos durante a idade média, por isso a luta “anticlerical” que antecipou a revolução francesa foi fundamental, segundo o autor, para o sucesso da revolução.

Na sociedade capitalista o sistema escolar é essencial na reprodução das relações de produção.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras”. (ALTHUSSER, 1980, p. 66-67).

De fato, é com o discurso da laicidade da escola que o sistema a usa como instrumento da reprodução, não podemos nos esquecer de que esse discurso é ideológico, e como tal, contém uma forma de visão de mundo.

Segundo Althusser, para a transformação social, o objetivo dos trabalhadores, em um primeiro momento, deve ser tomar o poder do Estado para usar o aparelho do Estado a seu favor:

3) o objetivo da luta de classes diz respeito ao poder do estado e conseqüentemente à utilização do aparelho de Estado pelas classes (ou alianças de classe ou frações de classe) que detêm o poder de Estado em função de seus objetivos de classe e 4) o proletariado deve tomar o poder do Estado para destruir o aparelho burguês existente, substituindo-o em uma primeira etapa por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário, e elaborar nas etapas posteriores um processo radical, o da destruição do Estado (fim do poder do estado e de todo aparelho de Estado). (ALTHUSSER, 1980, p. 38)

A luta então deve ser pelo controle da escola como aparelho, controlar o aparelho de Estado para controlar os aparelhos ideológicos ou *vice versa*. Mas, por fazer parte da “superestrutura” a escola é determinada pela infraestrutura. Assim o papel da escola, antes do controle do aparelho de Estado pelos trabalhadores e conseqüente superação da sociedade capitalista, estará sempre em desacordo com os interesses dos trabalhadores.

Nessa concepção os conteúdos escolares, os saberes passam a ser apenas apêndices do processo de ensino? Porque se o papel da escola é apenas reproduzir a lógica da sociabilidade burguesa, uma luta de classes por dentro do aparelho ideológico escolar seria apenas controlar o aparelho pela possibilidade de reproduzir uma sociabilidade diferente?

Se formos nessa linha de pensamento nos somaremos inevitavelmente, apenas do outro lado da moeda, na crítica vazia que a extrema direita faz hoje a escola, a alguns componentes curriculares e a alguns professores. De que muitos ensinam de forma “ideológica” e, logo, todos os conhecimentos perdem o caráter científico por conta do posicionamento político do professor.

Há, porém, um limite analítico quando colocamos o movimento dos estudantes em 2016 à luz desta teoria. Se o aparelho ideológico do estado capitalista independente dos conteúdos faz somente reproduzir sua lógica específica, por que a proposta de reformulação do currículo?

A própria contradição que o autor apresenta é que se apesar de manterem sua condição de assalariados, os trabalhadores vão tencionando, alterando e conquistando mudanças na sua condição salarial coloca em xeque a ideia de reprodução como única possibilidade.

E, se a escola só reproduz uma forma ideológica de representar o mundo, como os estudantes que estão “sujeitos”, diariamente as imposições do aparelho escolar, em sua maioria sem se pautar em uma concepção de classe, tiveram a capacidade de resistir às imposições do Estado?

Essa concepção de educação proposta a partir da análise da metáfora da infraestrutura e superestrutura não consegue perceber as relações dialéticas inerentes à sociedade, à produção material e também a escola.

Nessa concepção “estruturalista” as vontades dos indivíduos são sempre ditadas pelos aparelhos. Produz-se uma imobilidade social porque, ou você controla o “aparelho”, ou é controlado por ele. E, portanto inviabiliza as possibilidades da compreensão das revoltas e desordem institucional nos “aparelhos”.

Dermeval Saviani, Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica resulta de diversos debates sobre educação e sociedade que marcaram os anos 70. Contudo, segundo Dermeval Saviani, criador

dessa teoria, a definição “Histórico Crítica”, tem uma configuração mais clara a partir de 1979, mas só recebeu o nome definitivo PHC, em 1984 (SAVIANI, 2011a, p. 61).

Saviani propõe a pedagogia “histórico-crítica” como instrumento da práxis a todos aqueles preocupados com a educação na perspectiva da classe trabalhadora, principalmente educadores, em um período em que as teorias críticas da educação pareciam não apontar saídas.

Como vimos na teoria de Bourdieu, a educação reproduz a lógica da sociedade atual ao impor, através da violência simbólica e da dissimulação, a cultura dominante como única e legítima.

Em Althusser podemos verificar tendência parecida, a escola e o ensino cumprem a função de aparelhos ideológicos do Estado burguês. Como componente da superestrutura, o aparelho escolar regula e reproduz no campo ideológico as condições de manutenção da sociedade capitalista.

Saviani ao fazer a crítica reconhece nessa tendência crítico-reprodutivista uma relação direta com o período em que são desenvolvidas essas teorias. Após o movimento de maio de 1968 na França quando jovens, principalmente estudantes, buscaram através dos elementos culturais e da transformação de valores uma revolução social e fracassaram na tentativa sofrendo uma forte reação por parte do Estado.

Ora, as teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo presente o fracasso do movimento de maio de 1968. Buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural. No fundo, os reprodutivistas raciocinam mais ou menos nos seguintes termos: tal movimento fracassou e nem podia ser diferente. Com efeito, a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material. Logo, era inevitável que as estruturas materiais prevalecessem sobre essas pretensões acionadas no âmbito da cultura. (SAVIANI, 2011a, p. 58)

No Brasil a reação do Estado às reivindicações de mudanças estruturais de maio de 1968, converte-se em autoritarismo estatal que tem direta interferência nas diretrizes da educação escolar nacional. O tecnicismo passa a ser dominante como concepção educacional. Nesse contexto as teorias crítico-reprodutivas tem um papel importantíssimo no questionamento do papel da educação voltada para a formação de mão de obra técnica e não crítica.

A vantagem explicativa das teorias críticas em relação as não críticas é evidente, pois mostram a dependência da escola em relação à sociedade, e não o contrário. Porém, como Saviani afirma, essas teorias conseguem fazer a crítica da sociedade atual, mas não tem proposta de intervenção prática. Conseguem perceber e explicar a condição de determinada que a escola têm em relação à base material social. Contudo, como não conseguem apontar possibilidades de superação da atual sociedade, assim, foram denominadas por Saviani com a alcunha de “teorias crítico-reprodutivistas”.

[...] são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI, 1999, p. 27)

A escola, para esses autores, serve como instrumento de manutenção da sociedade e, portanto, serve aos interesses das classes dominantes. Contudo, ao não considerar as contradições no interior da e no papel da escola na sociedade, deixando, assim, de ser dialéticas, perdem de vista um importante espaço de disputa.

Para Saviani, é ingenuidade esquecer-se do processo dialético ao pensar a escola. A escola é determinada pelas relações sociais, mas, não deixa de influir no seu determinante, ao mesmo tempo em que ela não é determinante total, pode servir como instrumento de resistência, pois também não pode ser determinada totalmente.

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 1999, p. 75)

Saviani não “desmerece” ou reduz o papel da escola a mero instrumento da classe dominante. Também não invalida a crítica feita pelas teorias reprodutivistas, não se trata também de estabelecer uma dualidade do bem contra o mal. A questão histórica precisa estar sempre presente na análise, pois mesmo aquelas propostas educacionais não críticas como a escola tradicional, tem seu valor histórico e pedagógico reconhecidos. Para Saviani, a dialética é parte fundamental da pedagogia histórico-crítica, assim, dialeticamente é possível avaliar de maneira criteriosa se existem contribuições das mais diferentes propostas pedagógicas e negar por incorporação e por superação. Ou seja, não se trata de “jogar o bebê fora com a água do banho”.

Usando a metáfora da curvatura da vara, o autor enfatiza o caráter revolucionário que teve o surgimento dos sistemas nacionais de ensino baseados na defesa da educação tradicional, Saviani provoca uma discussão sobre a importância histórica desse modelo.

A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos. (SAVIANI, 1999, p. 17-18)

A propositura da escola capitalista é carregada, evidentemente, pelos interesses da classe burguesa e tem conotação claramente política, mas a burguesia naquele momento é revolucionária por romper com o antigo regime. A concepção pedagógica decorrente daí, afirma Saviani, é a “filosofia da essência” que considera que todos os homens são essencialmente iguais. A igualdade natural é a base da crítica filosófica da burguesia ao antigo regime, que se baseava na filosofia do “direito divino” e afirmava que os homens são naturalmente desiguais por vontade de Deus.

Ora, naquele momento, a burguesia se colocava na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação; e é nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. (SAVIANI, 1999, p. 50)

A burguesia valorizou a escola, sempre até o nível de seus interesses. Podemos perceber como aprecia a escola para todos enquanto classe revolucionária. Porém, quando se torna classe dominante começa a autorizar-la em “doses homeopáticas” à classe trabalhadora. Porque a burguesia, outrora classe revolucionária, passa a ser conservadora.

Nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. (SAVIANI, 2011a, p. 86)

Passado o momento revolucionário e superado o antigo regime, os interesses da classe burguesa, agora dominante, entram em conflito com a proposta inicial da escola tradicional. Pois se a escola permite que a classe trabalhadora participe dos momentos decisórios, e considerando que os interesses de classes são antagônicos, era inevitável que ora ou outra a classe trabalhadora instruída passaria a fazer escolhas diferentes das vontades da burguesia.

A burguesia tem dificuldade em retroceder na proposta de escola para todos porque o sistema escolar se apresenta como principal instituição de educação e como uma necessidade inerente ao sistema capitalista. Durante o antigo regime o trabalho prioritariamente rural permitia que as novas gerações fossem educadas diretamente no trabalho, contudo essa não é a realidade da sociedade capitalista industrial que exige alguns conhecimentos que só podem ensinados na escola.

A classe dominante resolve esse paradoxo tentando esvaziar a escola de conteúdos, com discurso falso democrático, apresenta a proposta da “Escola Nova”, que tem na sua base, como afirma Saviani, a pedagogia da existência. Uma pedagogia centrada no aluno, e não no professor ou nos conteúdos, que se baseia na diferença, e não na igualdade.

Esse esvaziamento é baseado em um discurso falso, ideológico, pois afirma que a escola se torna mais democrática quando o aluno pode escolher o que quer aprender e em que velocidade se dará esse processo. Na verdade, essa prática pedagógica torna a escola antidemocrática porque não consegue fornecer os instrumentos necessários para intervenção na prática social, prejudicando principalmente aqueles sujeitos cujas famílias ignoram os códigos eruditos.

Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (SAVIANI, 1999, p. 52)

Logo, com esse tipo de abordagem cairemos inevitavelmente num cenário em que se admite que uns tenham capacidade de comandar e outros não.

Como já enunciamos, tanto a escola “tradicional”, quando a “escola nova”, não são críticas porque desconsideram que a escola é determinada pela concretude da realidade social e histórica. Não percebem o professor nem o estudante como “síntese de inúmeras relações sociais”.

E, as teorias da escola como “aparelho ideológico de estado” de Althusser e a teoria da “escola como violência simbólica”, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, apesar de fazerem a crítica, entenderem a escola como sendo determinada pela base material, não são dialéticos porque entendem que a escola é determinada unidirecionalmente, não apontam soluções adequadas, da perspectiva das classes subordinadas.

Ora, uma teoria que tenha compromisso com o desenvolvimento histórico, que seja crítica, dialética e que atenda os anseios da classe trabalhadora precisa entender a importância da escola sem ser ingênua, e ser crítica sem cair no pessimismo teórico do “ovo de pelicano” que só reproduz outro exatamente igual ao anterior. Com esse compromisso Saviani desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (2011a) define a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria com base em Gramsci e Marx, uma teoria crítica de caráter dialético articuladora da

relação entre educação e suas determinações sociais tendo em vista a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora.

A Pedagogia Histórico-Crítica está inserida no quadro das teorias críticas da educação. Contudo é bastante diferente das outras teorias aqui apresentadas, além do fato de não ser “reprodutivista”, ela não se apresenta só como uma teoria da educação, mas também uma teoria pedagógica e uma pedagogia.

[...] se toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação, não podemos nos esquecer que nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI, 2011b, p. 22)

Mas, para uma efetiva intervenção na prática docente, faz-se necessário compreender o papel e a especificidade da educação na sociedade.

Segundo Saviani (2011a, p. 11) “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

O trabalho, essa atividade transformadora, pensada com um fim específico, é uma peculiaridade dos seres humanos e é o princípio que nos diferencia dos demais seres do restante da natureza.

Com o trabalho, o homem transforma a natureza, mas se transforma também, cria uma espécie de “segunda natureza” que se incorpora (torna-se corpo) ao homem. A natureza humana não é, portanto, totalmente determinada, mas construída histórica e socialmente. Baseado na necessidade de criar sua própria natureza, podemos afirmar que o ser humano, como espécie, é um ser livre, mas como sujeito concreto será determinado pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas do momento histórico em que está inserido. Ao transformar a natureza, o homem cria o mundo da cultura.

Cultura é, com efeito, o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca, a cultura. Isto significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura. A cultura se objetiva em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica. (SAVIANI, 1996, p. 132-133).

A essência da cultura se resume então em instrumentos, ideias e técnicas, produzidas, intencionalmente, social e historicamente por uma determinada sociedade. E são, portanto, acumulados e transmitidos pelo conjunto da humanidade na forma de saberes. Esses saberes são representações do real e a partir delas os homens conseguem antecipar os objetivos da ação em ideias.

“Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.” (SAVIANI, 2011a, p. 12).

É nesse campo da produção não material que se situa a educação. Mais do que isso, Saviani avança, e usando as categorias marxistas, define a natureza da educação como um trabalho não material que não se separa de seu produtor. Ou seja, é um trabalho produzido e consumido ao mesmo tempo. O trabalho de ensinar, mas não o conteúdo que se ensina. O conteúdo, como vimos, é produzido na prática social.

Há uma tendência nas sociedades modernas de identificar imediatamente educação com escola. É evidente que a escola está intimamente ligada com a educação, é um espaço educativo, contudo, nem todos os saberes são próprios da escola. E nesse sentido se nem todos os tipos de conhecimento tornar-se-ão “saberes escolares”, é necessário definir a o que é específico da escola.

Nas palavras do autor: “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011a, p. 14). Portanto, do saber científico e do saber elaborado e não o espontâneo do senso comum, do saber erudito, não do popular.

A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2011a, p. 20)

Ao acessar o universo escolar os sujeitos passam a incorporar esse novo “*hábitus*” que é uma exigência do mundo moderno, período histórico em que o grau de desenvolvimento das forças produtivas criou um mundo letrado. A restrição a esses códigos eruditos gera exclusão, faz com que aqueles que dominam esses códigos tenham privilégios sobre os que não dominam porque os códigos das culturas populares não o são estranhos. Contudo, o contrário não pode ser afirmado, pois, “os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina”. (SAVIANI, 2011a, p. 20).

Se os conteúdos da educação são os elementos culturais, os saberes, que resultam do acúmulo das produções humanas ao longo da história são, portanto, trabalho, “consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2011a, p. 13).

Assim conseguimos chegar ao cerne da concepção de educação da pedagogia histórico-crítica. A educação trata-se então da humanização, tornar-se humano, no sentido de possibilitar que cada indivíduo acesse o que foi acumulado, na forma de saber, pela espécie humana.

Trata-se, portanto, de socialização. Socializar o que só pode ser produzido pelo conjunto dos homens, não no sentido durkheimniano de reproduzir normas morais, mas de distribuir riquezas. E desse ponto de vista, a luta pela socialização do conhecimento é, no aspecto pedagógico, um componente da luta pela

socialização dos meios de produção. Afinal, o “saber elaborado é um meio de produção”. (SAVIANI, 2011a, p72).

Nesse sentido a concepção de sociedade e de educação presente na Pedagogia Histórico-Crítica, faz uma evidente opção na defesa da classe trabalhadora, e, nos fornece elementos para compreensão das ocupações das escolas estaduais do Paraná em 2016. Pois, entende a importância da escola e dos conteúdos sem cair na ingenuidade das pedagogias não críticas, e, sem o imobilismo das teorias reprodutivistas, consegue apontar possibilidades de atuação de professores, estudantes e da classe trabalhadora em geral, sem perder de vista a necessidade da superação da sociedade capitalista.

Por ser uma teoria de caráter materialista, histórica e dialética, a Pedagogia Histórico-Crítica será a concepção teórica que nos instrumentalizará na análise das ocupações das escolas estaduais no ano de 2016 no Estado do Paraná.

Capítulo II: A história recente do Brasil, a produção das crises e os ataques aos direitos sociais.

Da ditadura civil/militar aos governos petistas.

Ao longo da história o nosso país passou por muitas mudanças no cenário social e político. Momentos de retração e avanço tanto no que se refere à questão econômica quanto no que diz respeito aos direitos e conquistas sociais. Elementarmente inserido na lógica cíclica do capitalismo internacional, o Brasil está sujeito às crises econômicas próprias desse sistema.

É próprio do capitalismo entrar em crise por processos de superprodução e subconsumo. E, principalmente nesses momentos, acirra-se e se evidencia ainda mais a luta de classes porque a “receita” dos donos do capital para resolver as crises normalmente é a retirada de direitos da classe trabalhadora.

Dentro dos ciclos de crises de recessão mais longos existem ciclos curtos, que podem ser de crescimento, como afirma Emir Sader: “por sua própria natureza, o capitalismo vive articulado em ciclos longos e curtos, de expansão e retração”. (SADER, 2008, p. online). Ou seja, dentro de um mesmo processo de crise é possível existir ciclos menores de expansão. Sem essa compreensão é impossível entender a história brasileira.

Por exemplo, como afirma Sader, na crise de 2008, o Brasil ainda não havia superado os efeitos do grande ciclo de crise que se iniciou “em meados da década de 1970 e se insere no marco de um longo ciclo recessivo do qual o capitalismo não logrou sair” (SADER, 2008, online). Os problemas econômicos a partir da década de 1970 estão relacionados ao que se chamou de a primeira crise do petróleo.

O Brasil se diferenciou dos demais países da região porque o golpe militar aqui aconteceu ainda antes da crise, no final do período expansivo.

A ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), inserida na lógica internacional da Guerra Fria foi orientada e comandada pelo imperialismo, principalmente estadunidense. E, um de seus principais papéis era barrar as Reformas (de Base) propostas por João Goulart: “reforma agrária, reforma universitária, reforma urbana, reforma eleitoral e reforma constitucional”. (FREITAS, 2016, p. 46).

Utilizando-se do discurso anticomunista e insuflando a sociedade civil, principalmente grupos conservadores se manifestaram contra as reformas propostas pelo governo.

O golpe civil-militar de 1964 foi uma manobra política e militar internacional para derrotar qualquer tentativa de construção de um projeto nacional diferente dos interesses dos países capitalistas.

A “diplomacia total” formulada e posta em prática principalmente pelos governantes norte-americanos bloqueia, distorce, mutila ou destrói projetos nacionais em todo o mundo, incluindo-se aí os que se exercitaram na América Latina e Caribe. (IANNI, 14, p. 19).

Um fato marcante do período militar no Brasil foi a “grande transferência de capital do setor produtivo para o setor especulativo” (SADER, 2008). A desregulamentação do setor financeiro fez com que no modelo “neoliberal”² a maior parte da movimentação econômica se desse na compra e venda de papéis na bolsa de valores e não na esfera da produção ou comércio de bens. “Promoveu-se a financeirização das economias e dos Estados, cujo primeiro e maior compromisso passa a ser o pagamento das dívidas” (SADER, 2008).

A financeirização, como explica Bresser-Pereira, é: “[...] um arranjo financeiro distorcido, baseado na criação de riqueza financeira artificial, ou seja, riqueza financeira desligada da riqueza real ou da produção de bens e serviços”. (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 52).

Esse é um dado importante para entender as crises do modelo neoliberal. Pois, é através da especulação financeira e da pressão sobre a economia dos países e com ameaça da retirada de capitais que os grandes conglomerados financeiros pressionam e barganham com os governos de diferentes países.

A ditadura civil-militar endividou enormemente o país, segundo dados da Auditoria Cidadã da Dívida “em 1964 a dívida externa brasileira somava US\$ 3,294 bilhões e, em 1985 totalizava US\$ 105,171 bilhões” (ACD, 2016). A despeito dos militares falarem que assumiram o poder para salvar o país. Essa grande entrada de dólares no país serviu para custear o “milagre econômico” brasileiro³.

² Existe um debate fundamental que afirma existir um erro conceitual com relação ao que se tem chamado neoliberalismo. Como escreve o professor Paulino José Orso: “[...] se formos rigorosos com os conceitos, se não quisermos incorrer em equívocos, não podemos chamar as atuais políticas de neoliberais, mas sim de ultraliberais, pois, não se trata de algo absolutamente novo, mas sim da superação tanto do liberalismo clássico quanto do intervencionismo e, ao mesmo tempo, da incorporação tanto das velhas políticas da ortodoxia liberal conjugadas com a preservação do Estado.” (ORSO, 2007, p. 177).

³ É chamado de milagre econômico o período de grande crescimento econômico no Brasil no final do que Sader (2008) chamou de ciclo expansivo do capital internacional. Entre 1967 e 1973 o Brasil,

Esse endividamento foi o custo “necessário” para tornar o Brasil um espaço do mercado mundial “[...] fortemente marcado pelo desenvolvimento industrial sob uma política protecionista do governo para com as empresas estrangeiras, em detrimento das nacionais.” (SBARDELOTTO, 2013, p. 7).

Na área da educação, evidenciando a relação da ditadura com os interesses do capital internacional, o governo brasileiro estabeleceu “parcerias” com agências ligadas aos Estados Unidos. Por exemplo, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional- USAID. E para adaptar o sistema educacional às necessidades do “mercado” e do modelo de desenvolvimento econômico adotado pela ditadura, a educação adquire caráter tecnicista.

A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-Usaid, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2011a, p. 77).

A mando do FMI e de agências internacionais, foi aplicada, na educação brasileira, a teoria do capital humano, que relaciona o aumento de educação da população ao aumento de renda, ou seja, quanto mais estudo, maior a renda. A teoria do Capital Humano foi criada por uma equipe de economistas liderados por Theodoro Schultz, como uma tentativa de apontar uma solução para as intensas desigualdades sociais entre países e indivíduos e como alternativa à expansão do socialismo fomentado pelo crescimento e notoriedade da URSS.

A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia. (FRIGOTTO, 2015, p. 11).

contando com uma conjuntura internacional favorável, e com políticas de entrada de capital estrangeiro no país teve um crescimento econômico muito grande.

Tem-se assim uma educação tecnicista em que os sujeitos precisam ser “treinados” para os trabalhos na indústria moderna globalizada. Os problemas desse tipo de noção, como afirma Frigotto (2015), é inverter a relação trabalho e educação para educação e trabalho, reduzir o ser humano a uma mercadoria e contá-lo como um número, desconsiderando os condicionantes sociais da pobreza e vinculando a educação somente as necessidades do “mercado”. Vejamos:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana. (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

Então além de liberar seu território para o mercado internacional, o Brasil assumiu o compromisso de fornecer a mão de obra que o capitalismo nacional e internacional necessitava.

O Estado brasileiro tentava assim cumprir a função à que o golpe civil-militar havia se proposto: “garantir a manutenção deste modelo econômico, ou seja, o capitalismo dependente, subserviente aos interesses do capital internacional hegemônico pelos EUA” (FREITAS, 2016, p. 52).

Durante o período da ditadura civil-militar houve muitos enfrentamentos por parte de muitos grupos, movimentos sindicais, grupos de artistas, alas progressistas da igreja católica e de maneira muito expressiva do movimento estudantil.

Na educação formal, as teorias crítico-reprodutivistas, tiveram papel crucial nesse período, educadores descontentes com os encaminhamentos dados pela proposta oficial do governo articulavam sua prática educacional e sua crítica ao regime com as teorias que apresentavam uma alternativa a tendência oficial. As teorias crítico-reprodutivistas, principalmente representadas por Jean- Claude Passeron, Pierre Bourdieu e Louis Althusser serviram de instrumentos à crítica do sistema educacional naquele período. “Por influência dessas obras, procurou-se empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista,

isto é, o papel de reprodução das relações sociais de produção” (SAVIANI, 2011a, p. 78).

O fim da ditadura em 1985 foi uma vitória de todos esses movimentos sociais e representou um avanço principalmente com a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988.

A desigualdade social aumentou enormemente durante o período da ditadura no Brasil. E, a proposta da nova constituição era, através da conquista dos direitos sociais, amenizar principalmente o problema da pobreza no país.

A Constituição de 1988 segue princípios do “Estado de Bem Estar Social”, teoria criada por Keynes⁴ e debatida desde a década de 1970 como forma de “remediar” as mazelas do liberalismo e ser uma alternativa ao socialismo.

Os direitos sociais são a grande marca da Constituição de 1988. O sistema único de saúde (SUS) é criado, a Assistência Social foi inserida no âmbito da seguridade social, tornando-se política de Estado e a Educação passa a ser obrigatória, gratuita, para todos e dever do Estado.

Contudo, apesar de ser uma forma de “salvar o capitalismo”, o Estado intervindo na economia nunca agradou os liberais que retomam a defesa do estado mínimo e da suposta mão invisível. Na América Latina, isso ocorre principalmente a partir do final da década de 80. Segundo o professor Paulino José Orso (2007), no Brasil o liberalismo e as políticas voltadas para a retirada de direitos dos trabalhadores, a privatização de empresas com o incentivo ao “livre mercado” são fortalecidas “[...] com a eleição de Fernando Collor de Melo e, mais ainda, durante as duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso” (ORSO, 2007, p.172).

Após uma intensa campanha, em 1989, em que se debatia o papel do Estado, com apoio da grande mídia e com discurso “moralista” da “caça aos marajás”, Fernando Collor de Melo vence as eleições. E logo que assume dá ênfase principalmente às políticas liberais.

⁴ “Keynes, que era um dos mais importantes teóricos do liberalismo do século XX, percebia que estava ocorrendo o crescimento do socialismo de um lado e, de outro, a deterioração do capitalismo. Então, suas preocupações passaram a ser com as estratégias para combater o socialismo e salvar o capitalismo”. (ORSO, 2007, p. 168).

Imediatamente após assumir o cargo em março de 1990, Fernando Collor de Mello deu início a um ataque frontal ao Estado. Na primeira semana de sua administração, Collor extinguiu onze empresas estatais (que empregavam 14 500 trabalhadores) e treze outras agências. Ao mesmo tempo, anunciou um ambicioso programa de privatização e, durante o ano de 1990, forçou os bancos a comprarem por volta de \$500 milhões em Certificados de Privatização, uma nova moeda que só pode ser trocada por ações de empresas estatais. [...]” (SCHNEIDER, 1992, p. 5).

Com uma sequência de equívocos, reiterados ataques aos direitos sociais e um péssimo relacionamento com o congresso nacional Collor foi destituído, através de um processo de impeachment, pelas mesmas forças congressistas, empresariais e da grande mídia que o colocaram no poder.

Itamar Franco, que era seu vice, foi um governo de coalisão entre os diversos partidos que compunham o congresso federal. Na área da educação adotou as medidas propostas pelo Plano Decenal de Educação, baseado no plano da “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jomtiem, na Tailândia, que tinha como meta erradicar o analfabetismo.

Embora no governo Itamar Franco, a proposta neoliberal de educação para a competitividade já era considerada como única alternativa viável na aparelhagem estatal, ações destinadas ao resgate da dívida social ainda ocupavam lugar importante no âmbito do Ministério da Educação. (FIGUEIREDO, 2001, p. 6).

É importante ressaltar que em nenhum momento o governo Itamar Franco rompe com os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro com os organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial.

O presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, após o término do mandato de Itamar Franco, contando com alta popularidade, intensifica ainda mais a ofensiva contra os direitos sociais e a favor do Estado Mínimo. Como afirma Ilse Gomes Silva:

[...] Amparado pela popularidade e legitimidade adquirida nas urnas, o novo Presidente inicia o seu governo organizando uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do estado pretendendo reduzir o “custo Brasil”, solucionar a crise da economia brasileira e garantir as condições de inserção do país na economia globalizada. Com esse objetivo, enquanto empreende uma luta ideológica que apresenta direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promove a desregulação das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transacionais, dentre outras medidas. (SILVA, 2001, p. 3).

A burguesia brasileira teria agora encontrado em Fernando Henrique Cardoso um nome e um governo capaz de cumprir seus anseios com relação ao mercado internacional. Começando com a “diminuição” do Estado e abertura para o mercado estrangeiro seguindo à risca o que propõe as diretrizes liberais, principalmente a doutrina estabelecida pelo Consenso de Washington. Conforme escreve Frigotto:

Cardoso construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para "tornar o Brasil seguro para o capital". O fulcro deste projeto, como aludimos acima, é a doutrina neoliberal ou, mais apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 105).

Fernando Henrique Cardoso alinhando o país às doutrinas pensadas pelos gestores do capital, FMI, BIRD, Banco Mundial, aumenta o ataque aos direitos sociais tratando-os como privilégio e subordinando-os às normas do “mercado”. Com ajuda dos meios de comunicação passa a tratar as empresas estatais como improdutivas e ineficientes, e a desregulamentação e a privatização passa a ser regra. Isso é o que afirma também o professor Orso ao se referir ao pensamento liberal que se implanta na América Latina a partir do final dos anos 1980, e que, no Brasil, ganha maior dimensão e torna-se oficialmente política de Estado com os governos Collor e FHC.

Dentro desta perspectiva, o Estado passou a ser demonizado; os direitos trabalhistas passaram a ser estigmatizados pelo governo, pela imprensa e empresários, como privilégios e a defesa deles passaram a ser taxadas de corporativismo; as empresas estatais passaram a ser vistas como dispendiosas, perdulárias, improdutivas e ineficientes; os servidores públicos como vagabundos; os direitos sociais e trabalhistas, como empecilhos ao progresso, ao desenvolvimento econômico e ao aumento do emprego. (ORSO, 2007, p.173).

Na área da educação básica, pra cumprir os compromissos assumidos com o capital internacional, o projeto do governo FHC subordinava às necessidades técnicas exigidas pela nova “divisão internacional do trabalho”, uma educação unidimensional.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), os empresários que, através de suas organizações de classe, desde 1930 disputavam a hegemonia do pensamento educacional, só conseguiram êxito de maneira “explícita e orgânica no governo Cardoso”. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 107).

Todas as discussões que estavam sendo feitas pelos movimentos sociais, sindicatos da educação e outras organizações populares em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na busca de uma educação voltada para um desenvolvimento nacional e comprometida com o desenvolvimento humano mais abrangente foram desconsideradas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 106).

Assim, além da economia que centrou sua atuação na contenção da inflação para garantir a salubridade e a segurança do capital internacional, todas as outras funções do Estado ficam subordinadas às necessidades da divisão internacional do trabalho. Os direitos sociais conquistados a partir da Constituição de 1988 passam a ser contados como privilégios e a educação, ao invés de direito social, é vista como mero apêndice do mercado capitalista.

Sendo eleito por duas vezes consecutivas, o receituário de Fernando Henrique Cardoso era a centralidade da Economia. Seguindo o os preceitos liberais e acreditando piamente nas diretrizes do Consenso de Washington levou o país novamente a amargar uma crise econômica e uma inflação descontrolada.

Os primeiros anos da estabilização monetária foram os de auge de FHC, que lhe propiciaram um segundo mandato, mas naquele momento já havia iniciado seu declínio. As Cartas de Intenções do FMI, a profunda convicção nas teses do Estado mínimo, da predominância do mercado, nas privatizações, na abertura da economia, levaram o país a uma profunda e prolongada recessão, ao mesmo tempo em que o próprio sucesso do controle da inflação começava a desandar. (SADER, 2010).

A questão social permanecia um problema crônico no país, e foi com base nessa plataforma que Luiz Inácio Lula da Silva venceu as eleições contra o candidato José Serra, do PSDB, que seria a continuação do governo FHC.

Assumindo o governo do Brasil em 2003, Lula representou uma significativa mudança nos governos liberais no país. Eleito pelo PT⁵ com apoio de uma coalizão de partidos de esquerda e centro, além de grupos ligados as forças desenvolvimentistas nacionais, o governo do Partido dos Trabalhadores, colocava como principal proposta de seu governo o combate à pobreza além de uma valorização dos setores produtivos nacionais.

O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, que pretendia apoiar seus lucros na “mais-valia” das cadeias produtivas internacionais. (FREITAS, 2018, p. 15).

O PT propôs um governo de coalizão política e de conciliação de classes já que se uniram as demandas e de vários movimentos sociais de esquerda, mas também foi apoiado por setores do empresariado e algumas forças da indústria nacional. A proposta que levou o “Lulinha paz e amor⁶” ao comando do executivo nacional foi uma alternativa ao liberalismo, mas não ao capitalismo, sem romper nem com um nem com o outro.

Porém, dadas as condições históricas adversas, nacionalmente e internacionalmente, Lula conseguiu voltar o Estado também à classe trabalhadora. Como afirma o professor Paulino José Orso:

[...] Quando o PT assumiu o governo, ao invés de fazer um mandato voltado apenas para a classe dominante que sempre esteve no poder, dada sua origem do seio da classe trabalhadora, apesar de não fazer nenhuma opção de classe, de estar longe de fazer um governo revolucionário e de não realizar transformações profundas, fez um conjunto de reformas dentro do que era possível para um

⁵ PT- Partido dos Trabalhadores. Partido de esquerda que esteve à frente da presidência da república desde 2002 até o impeachment de Dilma Rousseff em 2016.

⁶ Termo utilizado pelos marqueteiros da campanha do PT em contraposição ao “Sapo Barbudo”, como Lula havia sido tratado pela imprensa ao disputar a eleição com Fernando Collor de Mello. Lulinha paz e amor apareceu como sendo mais “ameno”, mais “dócil” do que o sindicalista operário e socialista que tanto tinha assustado o “mercado” em eleições anteriores.

governo reformista e de coalisção, num parlamento fisiológico e corrupto. (ORSO, 2017, p. 58).

A bandeira de combate à fome foi o carro chefe dos governos do PT desde primeiro mandato do governo Lula como afirma Lombardi (2010). Além de política social a questão da fome é também uma “chamada ao consenso político” em torno do governo, nacional e internacionalmente. (LOMBARDI, 2010, p. 80).

O “Fome Zero”⁷ foi o centro das políticas públicas de combate à pobreza, articulada com outros programas de acesso ao alimento, geração de renda, fortalecimento da agricultura familiar e de articulação, mobilização e controle social conseguiram “bater as metas” estipuladas pelos organismos internacionais de combate à fome como afirma o relatório das nações unidas de 2012.

A redução mais significativa veio em 2012, quando o país alcançou as duas metas da ONU de redução das taxas de fome: cortar pela metade o número de pessoas passando fome e reduzir esse número para menos de 5% da população.[...] Segundo o relatório da ONU, a proteção social pode estabelecer um círculo virtuoso de progresso envolvendo o aumento da renda, do emprego e dos salários das pessoas mais pobres. O documento cita como exemplo os programas “Fome Zero” e “Bolsa Família”, que segundo a agência da ONU foram “cruciais para alcançar um crescimento inclusivo no país”. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015).

Com relação à política externa o Brasil naquele período também estabeleceu parcerias diplomáticas estrategicamente diferentes daquelas que monopolizaram a década de 1990. A criação dos BRICS, parceria entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, seria uma alternativa viável inclusive a especulação financeira feita em dólar e controlada majoritariamente pelos EUA.

Muitos críticos do governo, à esquerda, afirmam que os governos petistas, principalmente no primeiro mandato de Lula, contando com a popularidade alcançada na eleição de 2002, poderia ter avançado no sentido de transformações mais contundentes de base como reforma agrária, reforma tributária, reforma política etc.

⁷ O “Fome Zero” foi um programa estratégico do governo federal que reuniu vários outros programas de combate a fome e a pobreza, que tinha como principal objetivo a atuação no sentido de assegurar o direito humano à alimentação.

O que podemos afirmar é que o governo brasileiro, e outros na América Latina naquele período mudaram “drasticamente” os rumos do Estado propostos pelas diretrizes do Consenso de Washington, hegemônicas até então.

A eleição de Lula – e, antes dela, a de Hugo Chávez na Venezuela – dava corpo a um processo de revisão drástica dos modelos econômicos até então hegemônicos na América Latina, inspirados no denominado Consenso de Washington. Não tendo logrado – muito pelo contrário – o pretendido equilíbrio fiscal, que se sobrepunha a qualquer outro objetivo, as políticas inspiradas no Consenso haviam provocado também aguda crise econômica, social e política em muitos países. (GARCIA, 2013, p. 55).

Pudemos perceber claramente essa mudança de rumo do papel do Estado quando na crise financeira mundial de 2008 as políticas públicas de incentivo ao consumo foram fundamentais para reduzir os impactos da crise. Foi criado no Brasil em 2009, por exemplo, em plena crise internacional, o programa “Minha Casa Minha Vida”, liberando crédito através dos bancos públicos para habitação popular estimulando a construção civil, área da economia que movimenta fortemente o “mercado” e que depende pouco da importação.

Os últimos dez anos de política econômica foram marcados pela criação de um novo modelo de desenvolvimento da economia brasileira, baseado na expansão do mercado interno e com uma forte atuação do Estado para reduzir a desigualdade na distribuição de renda. (BARBOSA, 2013, p. 89).

Na área da educação houve também mudanças significativas com relação ao sentido atribuído pelos governos neoliberais. Integrada ao pensamento das políticas sociais, a educação é, no pensamento da esquerda, um direito social indissociável da questão da justiça social.

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior. (GENTILI & OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Na educação básica merece destaque a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino que passa a ser dos quatro aos 17 anos, sendo possibilitado àqueles que não tiveram acesso na idade correta.

Para acesso ao ensino superior além das cotas nas universidades públicas para estudantes oriundos da escola pública foi criado o “Programa Universidade Para Todos” (Prouni), direcionado principalmente para os estudantes pobres. Concedendo bolsas de estudo em instituições privadas, atribuindo um caráter de política social à mercantilização do ensino. Até 2012 o Prouni atendeu mais de 1 milhão de estudantes (GENTILI & OLIVEIRA, 2013).

A expressiva expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior para a população mais pobre foi, em boa medida, garantida mediante um aproveitamento socialmente mais justo das vagas disponíveis nas universidades privadas cuja ampliação foi produto das políticas de mercantilização educacional promovidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. (GENTILI & OLIVEIRA, 2013, p. 256).

Uma das iniciativas que podemos apontar como um diferencial bastante significativo com relação aos governos anteriores é a discussão sobre a educação que foi democratizada com a Conferência Nacional de Educação (Conae), que reuniu os mais diversos setores para debater, propor ações e metas para educação brasileira. Ainda:

[...] possibilitou a criação de universidades, multiplicou vagas no ensino superior, destinou bolsas de estudo para alunos de graduação e de pós-graduação no país e no exterior, criou o PROUNI, Escolas Técnicas, o Bolsa Família e o Luz para Todos, multiplicou por mais de 4 vezes o salário mínimo, que com sua política de valorização, passou de R\$ 200,00 em 2002 e chegou a R\$ 945,80, em 2017, dentre muitas outras coisas. (ORSO, 2017, p. 58).

É inegável que se avançou significativamente nos 10 anos de governo do PT com relação às políticas distributivas de renda, de acesso dos pobres às universidades e de eliminação da pobreza extrema. Contudo também não podemos deixar de destacar que o PT não fez transformações profundas nas bases que reproduzem as grandes desigualdades na sociedade brasileira. “Os grandes empresários e o capital financeiro além de não serem confrontados ganharam até mais do que no governo FHC” (FRIGOTTO, 2016).

Diante do exposto podemos inferir que a disputa de classes se evidencia a cada momento em que os trabalhadores avançam na conquista de direitos sociais, mesmo por dentro do Estado burguês, ou quando conseguem espaço no cenário político. Nesse momento desencadeia-se uma contra reação tão ou mais drástica que a anterior por parte dos grupos hegemônicos ligados ao capital.

Cada pequeno avanço da classe trabalhadora tem sido seguido por uma reação da classe dominante. Assim, a tomada do poder por parte do militares como reação às reformas de João Goulart; a sequência de governos liberais nos anos 1990 que passaram a atacar todas as conquistas sociais da constituição cidadã de 1988, e, desde 2013, vivemos uma nova onda de intensificação de ataques da direita e dos donos do capital aos direitos sociais e de tomada do Estado no Brasil.

A produção da crise e o ataque aos direitos sociais.

A partir de 2013, grandes movimentos de massas “surgiram”, recrutando manifestantes através das redes sociais e suas facilidades de comunicação.

Na “onda” da primavera árabe, as manifestações de 2013 iniciaram em São Paulo, organizadas pelo movimento passe livre (MPL), que protestava contra o aumento da passagem de ônibus, trem e metrô. A prefeitura de São Paulo naquele momento atende a essa demanda inicial baixando a preço, dando subsidio as empresas para que mantenham o valor da tarifa.

Contudo, o movimento que aparentemente surgiu como um pedido, feito principalmente por estudantes de periferia e de escola pública, por mais investimento no direito social do transporte, logo criou contornos diferentes. E hoje já se sabe que não foram bem os estudantes pobres da periferia que incendiaram as ruas, e sim movimentos conservadores, financiados por grandes corporações que manipularam as massas com o intuito de atacar o governo Dilma, gerar desestabilização e deu no que deu. Vide MBL, Vem pra Rua e Empresários que financiaram, além da mídia golpista (PIG), políticos, lava jato, etc.

A partir daí, esse movimento foi aglutinando várias pautas difusas como o anticomunismo, antipartido, antisindicato, entre outras. Também se tornou rotina a hostilização de qualquer bandeira de partido ou movimento social organizado que “aparecesse” nessas manifestações.

As manifestações que inicialmente foram atacadas e taxadas pela grande mídia como arruaça e vandalismo passaram em seguida a ser exaltadas, “adotadas” por essa mesma imprensa corporativa, e chamadas de jornadas de junho. O lema então passou a ser “não é por trinta centavos”, além do mote “o gigante acordou”.

E de fato, eram as maiores manifestações de rua vistas desde o impeachment de Collor de Mello.

Se os rumos daqueles protestos pareciam incertos naquele período, hoje, com o desenrolar da história, podemos afirmar que foram o início da ascensão da direita ao poder, da direita violenta que flerta com o fascismo. Já era possível ver naquelas manifestações a exaltação da violência quando grupos promoviam o linchamento de bonecos representando a imagem do ex-presidente Lula, queima de bandeiras de partidos de esquerda, principalmente do PT e hostilização de qualquer um que estivesse vestido de vermelho, a partir daí o verde e amarelo eram as únicas cores aceitáveis nesses protestos.

Alguns autores afirmam que o Brasil sofre desde aquele período ataques com mecanismos das chamadas “guerras híbridas”⁸. Forças ligadas ao grande capital financeiro e industrial internacional vêm através de mecanismos ideológicos, como a grande mídia e as redes sociais, produzindo uma instabilidade política.

Em março de 2013 “a aprovação pessoal de Dilma chegava a 79%, maior do que a do ex-presidente Lula no mesmo período, de acordo com a pesquisa da CNI (Confederação Nacional da Indústria) em parceria com o Ibope” (UOL, 2013). Depois de Junho, o mesmo site publica o resultado de outra pesquisa apontando que a aprovação estava em 30%.

Evidentemente existiam problemas, mas como a popularidade teria caído em tão pouco tempo? A queda teria relação com os ataques que Dilma Rousseff, aproveitando a popularidade, fez aos bancos e ao sistema financeiro⁹? Ou ao discurso em 01 de maio de 2013 dizendo que todos os royalties do petróleo além

⁸“As Guerras Híbridas são conflitos identitários provocados por agentes externos, que exploram diferenças históricas, étnicas, religiosas, socioeconômicas e geográficas em países de importância geopolítica por meio da transição gradual das revoluções coloridas para a guerra não convencional, a fim de desestabilizar, controlar ou influenciar projetos de infraestrutura multipolares por meio de enfraquecimento do regime, troca do regime ou reorganização do regime.” (Lucena & Lucena, 2018).

⁹ Em 30 de abril de 2012, a presidente fez uma dura crítica ao sistema financeiro, e os bancos em específico, dizendo que nada justificava a “lógica perversa” de juros que é cobrada enquanto a taxa básica de juros caía no país. E que era necessário cobrar dos produtores e consumidores aqui a mesma taxa cobrada do mercado internacional. (REPÚBLICA, 2012)

dos recursos do pré-sal seriam destinados à educação, projeto então aguardando aprovação na câmara dos deputados (REPÚBLICA, 2013)?

Enfim, as jornadas de junho foram o “ovo da serpente” (SOUZA, 2016, p. 89), porque, segundo Jessé Souza, têm uma ligação direta com a ascensão da direita brasileira e com o impeachment de Dilma Rousseff em 2016.

Fato é que a direita “descobriu a força das ruas”, não só a brasileira, esse fenômeno começa no Oriente Médio e se exporta para a América Latina. Trata-se de um expediente do imperialismo e do grande capital contra governos que não se submetem incondicionalmente.

No Brasil, a partir de então, começaram a aparecer vários grupos da direita liberal, organizados e com administração centralizada, como é o caso do “Vem pra Rua”, que surge às vésperas da eleição presidencial em 2014, o “Movimento Brasil Livre (MBL)”, que aparece às vésperas do impedimento de Dilma Rousseff em 2016. Movimentos que assumem papel central na defesa das pautas da direita nos debates da internet e nas redes sociais.

O descrédito na política é também fomentado por esses movimentos, que se intitulam “anticorrupção”, e têm sua maior representatividade na autoproclamada “classe média”. Usam como plano de frente a moralização e a “negação” da política partidária e como princípio articulador a pauta “antiesquerda”, “anticomunismo” e “antiPT”.

Com um apelo à meritocracia e orientação econômica liberal esses grupos atacam medidas estatais de inclusão social, o serviço público, os direitos sociais e criminalizam em seus discursos e atos os movimentos sociais progressistas.

Nesse cenário os partidos de esquerda e os grupos da classe trabalhadora organizada viram diminuída sua representatividade política no congresso. Nas eleições parlamentares de 2014, por exemplo, houve um aumento significativo da bancada do agronegócio que, segundo dados da Agência Pública (2016), estava representada por 207 dos 513 deputados federais eleitos, e a bancada empresarial com 208, enquanto sindicalistas, por exemplo, somavam 43.

As forças políticas, que até então estavam entranhadas nos emaranhados das redes sociais e dominavam o legislativo, tomam decisivamente posse do poder do Estado a partir do presidente Michel Temer que assumiu o executivo em setembro de 2016.

Assumindo a presidência da república, após um controverso impeachment, Michel Temer coloca ênfase às pautas de “diminuição do Estado”, às chamadas “medidas de austeridade” que são táticas de um projeto liberal de retirada de direitos e de desmonte das políticas sociais para atender os interesses do capital.

O discurso era de que como o país estava em crise era necessário tomar “medidas amargas” para solucionar o problema. Afirmavam ainda que Estado havia crescido muito e que os trabalhadores tinham muitos direitos o que encarece a mão de obra e desestimulava investimentos do capital estrangeiro.

Então, quando falam que o Estado cresceu muito, que no país tem muitos impostos e que a mão de obra é muito cara e desestimula investimentos; quando falam que é preciso enxugar o Estado, reduzir custos e tornar o mercado mais atrativo para (o capital) que as empresas voltem a investir e gerar empregos, traduzindo, significa que vão atacar os trabalhadores, precarizar as condições de trabalho e acabar com seus direitos. (ORSO, 2017, p. 59).

Dentre as medidas para “correção da crise” estavam a Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241, que “congelou” os gastos públicos em serviços (direitos) sociais por vinte anos, a reforma trabalhista que “flexibiliza” (desmonta) a consolidação das leis do trabalho e os direitos trabalhistas. E ainda naquele ano foi enviado ao congresso o texto de reforma da previdência que muda as regras para as aposentadorias.

Todas essas propostas foram apresentadas com muita urgência e sem um diálogo mínimo com a população. Projetos que, favorecidos pela “onda de direita” no Brasil, não tiveram grandes dificuldades para ser aprovados no congresso nacional.

Na educação, utilizando-se do discurso da falência da escola pública o governo federal propôs a Medida Provisória Nº 746 que “reforma” o ensino médio, também sem diálogo com setores ligados à educação pública. “Ao professor não cabe dar palpites, que não deve se meter e, muito menos, discutir, debater, propor alguma coisa, afinal, como o governo entende, faz parte do problema e não da solução”. (ORSO, 2017, p. 64).

A reforma do ensino médio, instituída pela MP 746/2016 tem como principal proposta a mudança do currículo que passa a ter itinerários diferenciados. De acordo com o Artigo 36 da referida MP o sistema de ensino terá que escolher entre umas das áreas.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I - linguagens;
- II - matemática;
- III - ciências da natureza;
- IV - ciências humanas; e
- V - formação técnica e profissional. (FILHO, 2016).

Com essa reforma fragmenta-se o currículo e fragiliza a já precária formação secundarista ao se retirar a possibilidade de uma formação minimamente abrangente, pois, as únicas disciplinas obrigatórias passam a ser Português, Matemática e Inglês em todos os anos.

É um “Frankenstein”, mal construído. “Mistura tecnicismo, escolanovismo, educação tradicional, positivismo e transforma tudo no pior ecletismo e pragmatismo, ao sabor do melhor estilo golpista”. (ORSO, 2017, p. 63).

Não podemos deixar de notar semelhança da justificativa utilizada pelo governo para a reforma do ensino médio com os defensores da escola nova. O discurso se assemelha no sentido da falsa afirmação de liberdade de escolha centrada no aluno. Base que já foi duramente criticada por Dermeval Saviani.

O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. (SAVIANI, 2011a, p. 71).

A liberdade só pode ser exercida quando o sujeito tem os instrumentos para tal, os conhecimentos necessários. O estudante não tem como ter liberdade de escolha se ele não conhece o que tem que escolher. E, como afirma Saviani, talvez os conteúdos que o estudante tenda a rejeitar são do seu maior interesse como indivíduo concreto. Assim como na proposta da “escola nova”, com o discurso de “democracia” na escolha, pelas aptidões pessoais do aluno, a escola torna-se antidemocrática.

É, portanto um discurso duplamente falso, porque, mesmo a suposta liberdade de escolha não passa de um engodo, uma vez que não terá escolha

alguma senão se submeter ao que a escola oferece. A escolha dos estudantes estará limitada ao que o sistema de ensino oferecer em sua localidade, já que a lei garante vaga na escola mais próxima a residência. Quais serão os itinerários ofertados nas escolas dos bairros?

Outro ponto preocupante é a desvalorização do professor com o itinerário formativo técnico e profissional que permite que um profissional com “notório saber” (quem deve notar?) possa ensinar. O que desvaloriza todo o processo de ensino que deve ser mediado pelo abstrato, visto que o profissional com “notório saber”, vai ensinar somente a prática, esvaziando o papel filosófico da escola.

Além disso, escolha do curso técnico a ser oferecido pelo sistema fica sendo uma “particularidade de cada localidade”. Considerando que o “Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX e ENGELS, 1997, p. 14), nada impede que a escola, principalmente as de periferia, torne-se um celeiro de formação de empregados que as associações industriais de cada região demandem ao Estado.

Além do que, segundo a reforma, ao escolher a “profissionalização” o estudante deve “perder” os conhecimentos da História, da Geografia, da Química, da Física, enfim, recebe o “mínimo necessário” para serem “eficientes no processo produtivo”.

Nesse quadro é que se delineia a concepção de profissionalização, do ensino profissionalizante. Esta concepção capitalista burguesa, tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Nesta concepção, que se baseia na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, na divisão entre proprietários e não proprietários de meios de produção, o trabalhador detém apenas a sua força de trabalho. Tal concepção também vai implicar na divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, e aqueles que executam o processo de trabalho. O ensino profissional é destinado àqueles que de vem executar, enquanto que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. (SAVIANI, 1989, p. 14-15)

Também é fato que o tipo de formação proposta pela reforma, de qualquer maneira será unilateral, já que ao seguir um itinerário o estudante será privado de todas as demais áreas do conhecimento.

É uma tendência própria da divisão social do trabalho no sistema capitalista direcionar a formação do futuro profissional, não pertencente à elite, de maneira

cada vez mais unidirecional para atividades cada vez mais técnicas. As disciplinas que deixam de ser ofertadas com a “reforma” são a Sociologia e a Filosofia, além de Arte e Educação Física. Já em Gramsci podemos encontrar uma crítica contundente a esse modelo fragmentado de escola:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2005, p. 33).

Além da deformação no currículo, a educação escolar pública terá um significativo corte em seus investimentos, pois a PEC 241, que congela os investimentos, afetará diretamente a educação.

De acordo com a Conof (Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira) da própria Câmara dos Deputados, com a aprovação da PEC 241/2016 (PL 55) devem deixar de ser investidos anualmente nada menos que R\$ 24 bilhões na educação. (ORSO, 2017, p. 60).

Se sairmos da aparência e nos aprofundarmos na análise real, dos elementos que compõe a conjuntura histórico-política, econômica e social dos últimos anos teremos muitos indicativos que apontam que a crise aprofundada no país foi produzida intencionalmente por forças ligadas ao poder econômico nacional e internacional para então se afirmar a solução, que não tem nenhuma novidade: “diminuição” do Estado, retirada de direitos e ataques aos trabalhadores.

O contexto paranaense

Os governos estaduais alinhados com a pauta liberal também apresentaram vários projetos de “austeridade estatal”.

No Estado do Paraná, o governador Beto Richa (PSDB) propôs diversas medidas que atingiram a população em geral, mas principalmente os servidores públicos, que foram chamadas de “o pacote de maldades”. Medidas para sanar a “crise” fiscal do Estado, problema iniciado no seu mandato anterior.

Dentre as medidas governamentais estava o aumento de 40% na alíquota do IPVA e a redução de 10% para 3% de descontos para pagamento à vista; reajuste do ICMS sobre a gasolina de 28% para 29%; aumento de 39% na energia elétrica e de 12% na água; fim da isenção de ICMS sobre 12 itens da Cesta Básica, dentre eles, do arroz, do feijão e da carne e elevação de 12% para 18% da alíquota do ICMS sobre mais de 90 mil produtos, inclusive, materiais escolares e eletrônicos; aumento da contribuição previdenciária de todos os servidores de 10% para 11%, inclusive para os aposentados, que antes eram isentos e passaram a ser obrigados a pagar 11% do salário; demissão de servidores, redução de aulas e disciplinas, fechamento de inúmeras turmas nas escolas, superlotação das salas de aulas, fim dos planos de carreira e sequestro de 8,5 bilhões da previdência do funcionalismo, abusivos aumentos de impostos, cortes de orçamento e estrangulamento das Instituições de Ensino Superior. Isto significa que, além da precarização das condições de trabalho, o funcionalismo é duplamente penalizado, uma vez pelo aumento dos impostos e outra pelo calote da data base. (ORSO, 2015).

Houve uma forte reação dos servidores públicos, que como tática, iniciaram uma greve unificada de várias categorias organizadas, principalmente os da educação, para impedir que seus direitos fossem retirados.

Foram 73 dias de greve na rede estadual de educação do Paraná. Em apenas um quadrimestre letivo duas grandes greves de Professores/as e Funcionários/as das escolas públicas movimentaram o conjunto da população paranaense. Em mais uma assembleia histórica da categoria, 12 mil educadores/as definiram no dia 09 de junho no Estádio da Vila Capanema em Curitiba encerrar esta segunda greve no ano letivo 2015. (LEÃO, 2015).

O movimento de greve teve muita adesão. Podemos perceber pela participação na assembleia em que o sindicato precisava usar um estádio para acomodar todos os participantes. Contudo, como em todas as lutas, produziu um desgaste muito grande do sindicato, já que o Estado tinha a maior parte da imprensa paranaense ao seu lado além do judiciário. Por outro lado o movimento conseguiu, segundo Leão (2015), derrubar quatro secretários de Estado e garantir o atendimento quase integral das demandas que provocaram o início a greve. Além de ter desgastado enormemente o governo de Beto Richa.

Tendo sido derrotado em um primeiro momento e decidido a aprovar suas medidas “austeras” a qualquer custo, Beto Richa “protagonizou um dos episódios mais brutais da história do Paraná: o massacre dos servidores que lutavam contra o “pacotaço” e contra a tentativa do governo de assaltar os recursos da previdência do

funcionalismo”. (ORSO, 2015). A manifestação ocorria porque os deputados estavam votando novamente o saque do fundo de previdência, que o governo já havia se comprometido a tirar de pauta na negociação pelo fim da primeira greve.

O massacre do centro cívico, ocorrido no dia vinte e nove de abril de 2015 superou em violência o fatídico dia 30 de agosto 1988, protagonizado pelo governo Alvaro Dias que ordenou à polícia militar que com bombas e com a cavalaria avançasse sobre os professores que protestavam pacificamente solicitando uma audiência pública com o governador. Foi o episódio mais marcante desde 1988 e chamado de massacre pela tamanha violência empregada pela polícia militar e sua tropa de choque contra os trabalhadores que se reuniam em manifestação em frente à assembleia legislativa do Paraná. Ainda, segundo Leão, “A violência decorrida durante a votação da previdência expôs ao mundo a face autoritária e antidemocrática do governo Beto Richa (PSDB).” (LEÃO, 2015).

A ação desproporcional da polícia que usou bombas de gás, armas com munição de elastômero, vários cães e até um helicóptero contra trabalhadores desarmados, ferindo mais de duzentas pessoas entre manifestantes e jornalistas, foi muito noticiada nacionalmente e internacionalmente causando muita indignação em todos os setores da sociedade comprometidos com os direitos humanos.

É notório como a democracia burguesa “facilmente se transmuta em autoritarismo, ditadura e repressão, contra a qual, só os trabalhadores unidos e articulados com consciência de classe podem deter e superar”. (ORSO, 2015).

Nos últimos anos, também não podemos deixar de notar como são rigorosas as reações da classe dominante a qualquer conquista dos trabalhadores. Quando estávamos próximos de universalizar o acesso à educação básica e aumentando consideravelmente o acesso ao ensino superior, atacaram a educação, tentando “esvaziá-la” através da reforma do ensino médio, do “escola sem partido”, do corte no FIES, SISU, entre outros. Na política, ao arripio da constituinte, fizeram valer à força suas vontades através de um golpe e romperam com a institucionalidade democrática que minimamente estava possibilitando a participação dos trabalhadores. E, quando a classe trabalhadora em geral estava conseguindo acesso a bens de consumo, e moradia, a resposta da classe dominante foi violenta também, congelando os investimentos em direitos sociais por vinte anos no País.

Ao mesmo tempo em que os ataques aconteciam por dentro das instituições do Estado, grupos bombardeavam a “opinião pública” com (des)informações através

de mecanismos ideológicos, como a internet e a imprensa, e atacavam as organizações da classe trabalhadora tentando desarticular e desmobilizar, tendo inclusive sucesso em alguns casos.

Os elementos aqui apresentados nos fornecem um cenário bastante significativo para entendermos a conjuntura histórica que antecede 2016 e o grau de acirramento das contradições sociais em que se inserem os movimentos de ocupação das escolas.

O avanço do liberalismo, a truculência e autoritarismo do Estado, a retirada dos direitos sociais, a “aliança” entre grande mídia e os interesses do capital são alguns dos dados que nos mostram, mais uma vez, que nos momentos de crise capitalista quem “paga a conta” são os trabalhadores.

Capítulo III: As Ocupações das Escolas Estaduais do Paraná em 2016.

Para iniciarmos esse capítulo, cabe uma reflexão sobre o termo ocupação.

As palavras “ocupação” e “invasão” carregam consigo significados sociológicos e políticos opostos quando nos referimos aos movimentos sociais. Quando ouvimos ou lemos os noticiários ou trabalhos, facilmente identificamos o posicionamento do comunicador se utiliza uma ou outra destas expressões.

Ora, na sociedade capitalista, que tem na propriedade privada o seu princípio “sagrado”, invadi-la, no imaginário burguês, é uma ofensa tão grande (ou maior) quanto atentar contra a vida. Assim, invasão carrega um sentido pejorativo análogo a roubo, tomar aquilo que é do outro.

Já a palavra “ocupar”, apesar de ter uma etimologia semelhante, carrega um significado social muito diferente. Ocupa-se aquilo que está desocupado, ou, ocupa-se o que é seu. Ocupação que inclusive pode ser utilizada como sinônimo de trabalho.

Por isso, vários movimentos sociais no Brasil, buscando justiça social e com base no texto constitucional que prevê a função social da propriedade (terra, casa, etc.), usam as ocupações como forma de manifestação. O MST, por exemplo, que é um dos maiores movimentos sociais do mundo, usa a ocupação das terras improdutivas como forma de forçar a reforma agrária. Ou seja, se a terra que esta desocupada e improdutiva é preciso “ocupar, resistir e produzir”. O movimento de luta por moradia também usa as ocupações como tática de manifestação, cobrando do poder público esse direito social, conforme promessas constitucionais. Ocupam casas e outros espaços urbanos que não cumprem a sua função social, pois no Brasil “há muita casa sem gente e muita gente sem casa”.

Assim, com base nestes mesmos princípios é que utilizamos o termo ocupação, para se referir ao movimento social protagonizado pelos estudantes em 2016. Afinal, a escola prevista pela reforma do ensino médio não cumprirá sua função social, da perspectiva da classe trabalhadora. E fica um questionamento, que mais tarde virou mote político ao ser pronunciado por uma estudante na assembleia legislativa do Estado: afinal, de quem é a escola?

O Início e os Números das Ocupações no Paraná e no Brasil.

Em outubro de 2016 foram ocupadas pelo movimento estudantil mais de oitocentas escolas no Paraná e mais de mil instituições ao todo no Brasil. Salvo algumas particularidades, as motivações foram as precariedades na educação escolar pública e projetos de retirada de direitos sociais, como a reforma do ensino médio apresentada como medida provisória (M.P. 746) em setembro de 2016, a “lei da mordaza” (projeto de lei 867/2015) que tenta “impedir que assuntos políticos e morais contrários às crenças familiares fossem abordados na escola” (REAL, 2018, p. 18). E o projeto de emenda constitucional do teto dos gastos (PEC 241), que limita o investimento do Estado em serviços sociais.

[...] Tendo derrubado a presidente e atacados os trabalhadores, os golpistas acreditavam que ninguém poderia resistir às suas investidas. No entanto, avançaram o sinal e provocaram uma reação contrária por parte de quem menos esperavam, dos alunos, aos quais se somaram muitas escolas, universidades e núcleos de educação, que foram ocupados por estudantes, trabalhadores, professores, sindicatos e movimentos sociais populares. (ORSO, 2017, p. 64).

Várias entidades, como a UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), chamaram de “Primavera Secundarista” o ciclo de movimentos iniciados a partir de 2015, além de todos os movimentos de ocupação de escolas em 2016, fazendo alusão à chamada primavera árabe, conjunto de manifestações que eclodiram no “mundo árabe” a partir de 2011. Não faremos aqui uma análise mais aprofundada dessa possível similaridade.

Os estudantes, “sensíveis e antenados (as) aos acontecimentos que surgiram no noticiário” (APP SINDICATO, 2016), decidiram organizar uma discussão através da criação de um grupo no aplicativo de comunicação whatsapp. Marcaram uma reunião no shopping, em que compareceram vários estudantes secundaristas de mais de 20 escolas diferentes, disse em entrevista à APP Sindicato a estudante Mariana da Silva Gomiela.

Criaram um evento no Facebook para convidar pessoas para uma reunião na Praça Getúlio Vargas, em São José dos Pinhais, em pouco tempo havia mais de quatrocentas pessoas interessadas em discutir os problemas da educação paranaense e brasileira em um grupo que tinha surgido “quase como brincadeira”, como afirmou uma das estudantes em entrevista ao site da APP Sindicato (2016).

Decididos a manifestar sua insatisfação com a reforma do ensino médio proposta pelo governo federal os estudantes “se reuniram para um debate no dia trinta de setembro de 2016 na Praça Getúlio Vargas em São José dos Pinhais” (PRONZATO, 2016). A reunião, convocada através de grupos de whatsapp e “redes sociais”, contou com aproximadamente quatrocentos estudantes que da praça saíram com faixas e cartazes para uma passeata.

Contudo, apesar do número expressivo de estudantes no ato, e de terem fechado um terminal de transporte coletivo, não foi noticiado por nenhum órgão de imprensa de grande repercussão como a televisão aberta, por exemplo.

Determinados a continuar os protestos encontraram na ocupação das escolas uma forma de luta com maior força. Em três de outubro de 2016 foi ocupada a escola Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais, área metropolitana de Curitiba, considerada a primeira escola ocupada desse ciclo de manifestações.

Dessa primeira iniciativa surgiram outras. Com um *modus operandi* muito parecido em todas as demais ocupações. Os estudantes da escola já ocupada auxiliam na ocupação de outras.

Aumentando rapidamente o número de escolas ocupadas, e forçando uma mudança de postura da imprensa com relação a seriedade do movimento. Em três dias a grande imprensa paranaense já noticiava “mais de 40 escolas ocupadas” (GLOBO.COM, 2016).

E, em menos de um mês depois da primeira ocupação, no dia vinte e oito de outubro, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES, 2016) atualizou a lista com 1197 locais ocupados no Brasil, entre escolas estaduais, institutos federais, 123 universidades e núcleos de educação. Na tabela abaixo podemos verificar o número expressivo de locais ocupados pelos estudantes.

Tabela 1

Escolas Estaduais	Quantidade
Paraná	848
Minas Gerais	76
Espirito Santo	24
Rio Grande do Sul	14
Rio Grande do Norte	13

Goiás	12
Distrito Federal	12
Bahia	12
Alagoas	10
Santa Catarina	10
Pernambuco	8
Rio de Janeiro	6
São Paulo	6
Maranhão	5
Pará	4
Mato Grosso	3
Paraíba	3
Rondônia	2
Tocantins	1
Ceará	1
Sergipe	1
Universidades (no país todo)	123
Núcleos de Educação	3
Total	1197

Fonte: (<http://ubes.org.br>, 2016)

A dinâmica interna das ocupações.

No interior das ocupações os estudantes desenvolveram várias atividades de trabalho, estudo e lazer relacionados à manutenção do espaço e também à formação política dos participantes. Era necessário cuidar do espaço e administrar desde a entrada de pessoas até as agendas dos eventos e turnos de trabalho.

As ocupações que aconteceram em São Paulo no ano anterior, ajudaram a construir elementos para que fosse possível pensar algumas táticas necessárias à manutenção das ocupações. Entendendo como legítimas as ocupações das escolas a UBES elaborou, inspirada nas cartilhas produzidas por estudantes argentinos, um manual com os passos para a ocupação de uma escola (ver figura 1).

Figura 1

COMO OCUPAR?

ORGANIZE ASSEMBLEIAS. As principais decisões devem ser discutidas e tomadas durante a assembleia, esse é um espaço onde todos os estudantes de maneira conjunta irão avaliar a situação em que se encontram e pensar em alternativas.

MANTENHA UMA COMUNICAÇÃO INTERNA. É fundamental que todas as decisões sejam levadas para o coletivo dos estudantes, inclusive aos que não estavam presentes nas assembleias. É importante que exista um grupo responsável por fazer as informações circularem dentro da ocupação, realizando informativos e cartazes, por exemplo.

REALIZE ATIVIDADES DENTRO DA OCUPAÇÃO. Podem e devem ser organizadas atividades culturais e debates como forma de fortalecer a ocupação. Essas ações contribuem para a ampliação do debate com a comunidade.

ALIMENTAÇÃO. É necessário que um grupo de pessoas se responsabilizem por garantir a alimentação do grupo. Para isso é preciso avaliar as possibilidades existentes dentro da sua escola. Algumas direções interditam o acesso às cozinhas e aos mantimentos. Nestes casos, faça listas e peça doações.

SEGURANÇA. A comissão de segurança deve ser a primeira a se organizar, pois precisa garantir a integridade do patrimônio da escola, evitando futuros problemas jurídicos. Também é responsável pelo controle de entrada e saída das pessoas. É importante que os estudantes tenham sempre em mãos documentos de identificação. Qualquer ação por parte da justiça ou da polícia militar só pode ser feita com a presença do Conselho Tutelar.

LIMPEZA. É fundamental que todos assumam coletivamente a tarefa de preservar pela limpeza dos espaços dentro das escolas. Nossa luta é em defesa das escolas, precisamos dar o exemplo!

MEIOS DE COMUNICAÇÃO. Sabemos que a mídia tradicional é seletiva com as notícias e acabam por distorcer informações sobre a ocupação. Por isso é necessário que durante a assembleia definam-se um grupo de pessoas responsáveis por tirar fotos e gravar vídeos. As informações podem e devem ser encaminhadas para a página da UBES!

APOIO. Busquem apoio de pais, professores, coletivos e da comunidade no geral. O apoio jurídico de advogados também é importante.

Fonte: (<http://ubes.org.br>, 2016)

Esse manual serve para pensar e apresentar a dinâmica interna das ocupações e de maneira bastante didática consegue descrever, mesmo que genericamente, os caminhos planejados pela maioria das escolas ocupadas, já que existia sempre um contato entre uma ocupação e outra.

Os contatos eram estabelecidos algumas vezes de forma direta, quando os estudantes de uma escola já ocupada iam ajudar na ocupação de outra. Mas de maneira muito intensa os contatos e comunicações externas à ocupação eram feitos através das redes sociais com aplicativos de mensagens instantâneas, whatsapp, ou criando as paginas das “ocupas”, como a “Ocupa Paraná”, que foi a maior.

Apesar dessa orientação circular desde agosto de 2016 entre os estudantes, alguns autores apontam para o fato de cada escola criar de acordo com a realidade local sua autogestão. É o que afirmam Minucelli, Santos e Dombrowski (2016) ao referirem-se às negociações que o governo tentava estabelecer buscando as “lideranças” do movimento.

Até aquele momento cada ocupação era absolutamente autônoma e não havia nenhuma instância deliberativa além das reuniões no interior de cada escola. (MINUCELLI, SANTOS, & DOMBROWSKI, 2016, p. 258).

Podemos afirmar, com base nas ocupações que acompanhamos *in loco*, que a forma de ocupação proposta pelo movimento na cartilha foi seguida pelos estudantes. Os grupos interessados em ocupar a escola em contato com outras ocupações iniciavam o debate no interior de sua escola com grupos de “agitação”, comunicando as pautas do movimento e promovendo discussões sobre a necessidade e a legalidade das ocupações. Em seguida o grêmio estudantil, quando existia, convocava uma assembleia com toda a comunidade escolar.

Nas assembleias se debatia sobre a situação da escola, sobre as motivações das ocupações, os problemas contidos na proposta de reforma do ensino médio, sobre a situação política no país e no Estado. Era comum que houvesse discussões entre debatedores contra e a favor às ocupações, algumas vezes professores.

Esses debates exigiam que os estudantes, principalmente os que se propunham a articular as ocupações, se preparassem previamente para os debates. Muitos nunca tinham participado de nenhum tipo de votação e as ocupações proporcionaram, durante todo o processo, a prática efetiva em momentos decisórios, através do voto e de defesa de suas posições.

Na maioria das escolas a ocupação acontecia de madrugada ou logo antes do início das aulas. Fechavam os portões e logo afixavam um cartaz no portão com o nome do colégio dizendo que estava ocupado. E, a partir daí, os estudantes assumiam os rumos das atividades no interior das escolas. Controlavam através de

listas a entrada e saída dos visitantes, decidiam os horários e quais atividades seriam desenvolvidas na ocupação.

O colégio Francisco Lima da Silva, em Cascavel, foi ocupado no dia vinte de outubro de 2016, o último colégio ocupado na cidade. Nessa mesma manhã os estudantes já começaram arrecadação de alimentos e dinheiro com pais que levavam os filhos até a escola sem saber da ocupação. Posteriormente fizeram um “mutirão” de arrecadação na vizinhança da escola. Houve muitas contribuições, inclusive de pais que não permitiam que os filhos permanecessem na ocupação. Aliás, muitos contribuía e pediam para não divulgar. Foi o caso de uma funcionária da limpeza e serviços gerais da escola, “agente um”, que doou um “rancho no supermercado” e pediu que “não contassem para ninguém”, conforme relataram os estudantes.

A rotina empregada no colégio Francisco Lima foi pensada a partir da experiência das demais ocupações.

Com os donativos arrecadados pelos colégios foi criada uma rede de distribuição para facilitar a troca de alimentos, produtos de limpeza e outros utensílios que pudessem sobrar em uma ocupação, mas faltar em outra.

As tarefas dentro da ocupação eram divididas por equipes, para que todos estivessem responsáveis por uma parte das tarefas, e também eram feitos rodízios para que não fosse sempre o mesmo grupo responsável por determinada atividade.

As divisões nas atividades dentro de cada ocupação proporcionam um rico momento para o debate entre os estudantes sobre a divisão social e sexual do trabalho. A execução de tarefas como: pensar o cardápio, a partir dos alimentos disponíveis, como preparar cada alimento? Quem lava os pratos? Quem e quando limpar o chão? São questões que, a primeira vista, parecem banais perto da grandeza das reivindicações apresentadas nas ocupações, mas que oferecem uma grande potência formativa na perspectiva coletivista de sociedade. Ao aproximar os estudantes de tarefas consideradas “simplórias”, mas concretas e imprescindíveis dentro da escola, possibilita a identificação de classe e o reconhecimento da importância de cada “trabalho socialmente necessário”.

Além das tarefas relacionadas à manutenção do espaço e alimentação dos estudantes, foram elaborados “aulões” com temas relacionados à atualidade, legislação e saúde e às disciplinas curriculares comuns. Normalmente ministradas

por professores das escolas, mas também por professores convidados de outras instituições inclusive das universidades.

Também foram realizados espetáculos e oficinas de teatro, dança e artesanato dentro das ocupações. Em Cascavel alguns artistas de rua foram convidados a visitar as ocupações e se apresentarem.

Depois de ocupadas as escolas eram os estudantes que davam a tônica de cada ocupação. Tiveram pouco tempo de ócio, pois quando não estavam nas atividades ligadas ao cuidado e a manutenção do espaço os estudantes se dedicavam a formação teórica, política, a atividades lúdicas e esportivas.

As reações na “Sociedade”: Apoiadores e opositores

Setores que se manifestaram a favor ao movimento estudantil explicitaram abertamente seu posicionamento sobre as políticas educacionais provocando debates em todos os seguimentos da sociedade por entender que as ocupações, naquele momento, foram atividades puramente táticas para dizer que a reforma proposta pelo governo federal não atendia aos anseios populares.

Entidades da classe trabalhadora organizada manifestaram publicamente apoio a pauta defendida pelos estudantes e as ocupações como tática de resistência. Como podemos ver no texto que fez circular a APP – Sindicato:

A APP-Sindicato vem a público apoiar a ocupação dos Estudantes nas Escolas do Paraná e também no Brasil. A luta dos estudantes é a defesa da Escola Pública e de uma Educação Pública de Qualidade para todos e todas. Entendemos que suas reivindicações são legítimas. A App-Sindicato vem realizando um amplo debate com Educadores e Educadoras sobre as propostas que afetam a Educação e apoiando também a livre organização estudantil e as ocupações pacíficas. (APP-SINDICATO, 2016).

Movimentos sociais organizados também se manifestaram favoráveis à ação dos estudantes como o MST e a “Frente Brasil Popular”.

A auto-organização dos estudantes para a ocupação das escolas se constituiu como direito coletivo e expressão da cidadania, com o objetivo de pressionar o governo pelo cumprimento do direito social à educação previsto na Constituição.

Diversas organizações do movimento popular, sindical, estudantil, coletivos, comitês e cidadãos/cidadãs com identidade com a frente já estão dando apoio às ocupações. A partir dessas ações, estamos organizando uma campanha de solidariedade para dar suporte

político e material à luta dos jovens das ocupações das escolas. (FRENTE BRASIL POPULAR, 2016).

Além de outros movimentos sociais, associações profissionais, entidades de classe e sindicatos que mais do que manifestar apoio, objetivamente prestavam ajuda com alimentação, materiais e outros. Um grupo de advogados da OAB-PR, ligados aos direitos humanos ofereceu consultorias e assessorias jurídicas além de intermediar quando das ações de reintegração. Em Cascavel- PR teve até um show com apresentação de artistas locais em que toda a arrecadação foi convertida para ajudar nas ocupações das escolas da cidade.

O próprio ministério público do Estado fez circular o ofício 569/2016, com uma orientação aos conselhos tutelares e demais poderes do Estado declarando legítimas e legais as ocupações das instituições de ensino pelos adolescentes, com o seguinte teor:

O direito à livre manifestação de pensamento, de associação e mesmo o protesto pacífico diante de posturas tidas como arbitrárias por parte das autoridades constituídas é inerente a todo cidadão, nada impedindo que seja exercitado por meio da ocupação de um espaço público que tem como missão institucional o preparo para o exercício da cidadania; [...] (DINIZ & DIGIÁCOMO, 2016).

De outro lado, setores contrários atacavam as ocupações sem debater as diferenças entre as estratégias e as táticas utilizadas. Vários grupos que se manifestaram contra as ocupações tinham seus posicionamentos limitados a tratar a escola pública ao mesmo nível do interesse privado.

A oposição vinha desde professores que eram contrários às ocupações e tentavam colocar estudantes contra seus colegas, com os discursos mais levianos possíveis. A seguir a transcrição de uma publicação feita por uma professora de Cascavel na página do Colégio, no facebook:

Atenção!! Comunicamos a todos os FORMANDOS que já locaram roupas, marcaram salão, convidaram pessoas que não residem na cidade e precisam planejar a vinda, enfim, que se programaram para a formatura, que a mesma não acontecerá. Pois devido a OCUPAÇÃO do colégio não teremos tempo hábil. (FACEBOOK, 2016).

Difícil pensar em fala mais individualista, não entrou no mérito das motivações, nem sobre qual o melhor rumo para a educação, e enquanto os

estudantes estavam tentando barrar uma reforma em nível nacional que atingiria o ensino médio por anos, o discurso da professora se limitou a acusação de sobre como a ocupação estava atrapalhando aqueles que “marcaram salão”.

Contudo, não nos enganemos com esse discurso, ridículo de tão raso, e aparentemente despolitizado, há uma razão para a palavra “ocupação” aparecer em letras maiúsculas. Se formos, na sequência, observar os comentários feitos a tal postagem, que em seguida foi replicada pela página “MBL-Cascavel”, encontraremos vários ataques de ódio, destacamos a seguir o comentário feito por um perfil fake¹⁰:

Antonio Merighi

Pais de "alunos" invasores e autoridades, onde estão vocês??? Se a Venezuela invadir o Brasil vocês ficarão assistindo também como estão fazendo agora? Estamos sendo invadidos por comunistas. Em 1964, por menos que isso os militares já tinham tomado o controle. Estão aliciando crianças brasileiras debaixo do nariz e a pátria amada vai continuar deitado no berço esplendido e de braços cruzados? Que país é este? (FACEBOOK, 2016).

Como já dissemos, escondidos atrás do “anonimato” das redes sociais, vários grupos produzem uma verdadeira guerra de (des)informação. Que persegue e ameaça todos aqueles que são eleitos como inimigos. Alguns especialistas afirmam que a caça às postagens é feita através de algoritmos que, por sua vez se encarregam de disparar, de maneira massiva, o ataque nas redes sociais. Hoje, em 2020, temos mais clareza desse processo, quando, por exemplo, uma mensagem em apoio ao presidente Bolsonaro (sem partido) foi postada e postulou entre as principais (“trending topics”) nas redes sociais, durante dias. O curioso, e que foi motivo de chacota e preocupação, é que em todos os casos existia exatamente o mesmo erro de grafia provando que haviam sido publicados por uma mesma conta. E também porque depois da eleição, vários integrantes do chamado “gabinete do ódio”, após serem excluídos do governo começaram a denunciar seus correligionários.

Nas mídias convencionais, o governador do Estado no período, Beto Richa do PSDB, que depois chegou a ser preso três vezes, em operações diferentes, com

¹⁰ Perfil falso criado para ocultar a identidade de quem o utiliza. Sabemos ser fake porque ao investigar a página do perfil não conseguimos nenhuma ligação pessoal, com a família ou qualquer outra passível de identificação, mesmo a foto de perfil é muito antiga e não deixa reconhecer o rosto.

acusações de corrupção passiva, fraude à licitação, organização criminosa, prorrogação indevida de contrato de licitação, obstrução de justiça, lavagem de dinheiro e na operação “quadro negro”, que investigava fraudes e corrupção na construção de escolas no Paraná, colocou-se como um dos principais opositores às ocupações. Desde o início preferiu desferir ataques aos estudantes, desqualificando-os como sujeitos de opinião dizendo que os estudantes sofreram “uma perfeita doutrinação” e que “não sabem por que estão manifestando” afirmou Beto Richa ao jornal da RPC afiliada da rede Globo no Paraná.

O governador do Paraná, Beto Richa (PSDB), afirmou na sexta-feira (7) que os jovens que ocupam escolas no estado desde segunda-feira (3) não sabem por que estão protestando. Segundo Richa, os estudantes são usados por movimentos sindicais “numa perfeita doutrinação”. [...] “Não vão intimidar. Sindicatos ligados à CUT e ao PT que querem a baderna no país usando, de forma criminosa, as nossas crianças nas escolas que estão nas ruas protestando não sabem nem o que. Numa perfeita doutrinação ideológica das escolas do Paraná e do Brasil. Aqui, talvez, com mais intensidade, pela agressividade dos sindicatos daqui”, afirmou o governador. (G1 PR, 2016).

Podemos perceber na fala do então governador, que está longe de ser exemplo de probidade e moralidade administrativa, que ele não se preocupa em discutir a legitimidade das pautas, ou da tática, mas atacar os estudantes e o sindicato dos trabalhadores em educação do Estado do Paraná centrando a crítica na questão ideológica. Ou seja, atacou os sujeitos da ação para assim tentar desqualificar os argumentos. Durante todo o período das ocupações o discurso de Beto Richa associava à ocupação das escolas a “baderna, crimes e uso de drogas e álcool” (MEDEIROS, MELO, & JANUÁRIO, 2017, p. 23).

Além dos apelativos “morais”, o governo do Estado protocolou várias ações judiciais buscando a reintegração de posse e tentando criminalizar as ocupações.

Com o desenrolar das ocupações a pressão continuou e, à revelia do que afirmou o ministério público amparado pela constituição federal, alguns juízes deram ganho de causa ao Estado, punindo os estudantes, inclusive de forma desproporcional, como foi o caso da juíza Patrícia de Almeida Gomes Bergonse, da 5ª Vara de Fazenda Pública que determinou o pagamento de multa de R\$10 mil por dia de continuidade das ocupações (CARTA CAPITAL, 2016). “Um alto valor para estudantes que, muitas vezes, são de famílias de baixa renda”. (CARTA CAPITAL,

2016). E, que se quer, às vezes tem dinheiro para transporte, compra de materiais escolares e alimentação.

Além do governo do Estado, o governo federal também pressionava fortemente os estudantes, principalmente, por meio da grande mídia produzindo insegurança e medo tentando jogar a opinião pública contra os manifestantes. O ministro da educação, Mendonça Filho, que assinou a reforma do ensino médio, constantemente afirmava que as ocupações prejudicariam ou cancelariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas ocupadas. O Presidente da República e golpista, Michel Temer, que sofreu dois pedidos de impeachment, por acusação de corrupção, em uma fala a empresários afirmou que o que os estudantes devem aprender “é obedecer às instituições” e fazendo coro ao governo do Paraná não quis debater as reformas com os estudantes e professores.

Temer, por sua vez, num evento com empresários, ao criticar as ocupações de escolas por alunos, ao invés de discutir as medidas com os alunos e professores, ridicularizou o movimento dizendo que (os alunos) não sabiam nem o que era PEC. (ORSO, 2017, p. 67).

Além do Estado, outros grupos também se manifestavam contra as ocupações, a maioria dos que se opunham às ocupações seguia a tônica do governo. Manifestavam-se ofendendo os estudantes com discursos moralistas e individualistas.

Podemos perceber que os comentários do governador e de alguns grupos de opositores na sociedade civil são igualmente rasos e violentos como podemos ver nos discursos transcritos a seguir, retirados do site G1, do grupo globo:

Edilson Fernandes:

Deveriam ser presos juntos com seus pais, porque um pai que permite ou aceita um filho invadir, destruir e ficar usando d-r-og-as e fazendo s-e-x-o dentro de uma escola publica deve ser preso. (RPC, 2016).

Em geral a mídia, patrocinada pelo governo ou pela elite empresarial e latifundiária, no intuito de desqualificar e desmobilizar promove acusações gratuitas, sem provas tentando apelar e conduzir o pensamento das “massas”.

Marcelo Brum:

melhor para quem estuda em escolas particulares... esses não atrasarão seu ano letivo e estarão prontos para o enem e vestibulares... na minha época a estrutura da escola que estudava (particular) era muito mais simples do que as estaduais e municipais

de hoje... não haviam professores com títulos superiores... atualmente esse povo sai sem saber escrever, fazer uma conta... praticamente uns idiotas uteis a essa ideologia de esquerda... portanto parabéns ... continuem na sua ignorância que a concorrência agradece!!! (RPC, 2016).

Selecionamos dois comentários de uma reportagem sobre as ocupações das escolas, mas que representa de maneira geral o teor de quase todas as críticas que foram direcionadas aos estudantes.

É interessante verificar como alguns posicionamentos, que aparentam estar preocupados em defender a escola e a educação, na verdade escondem e fazem o contrário, o interesse em destruí-las. Por isso, atacam e desqualificam exatamente aqueles que lutam contra o desmonte e a aniquilação da escola e da educação.

Como percebemos nesses dois recortes, tentam criminalizar os estudantes e o movimento. No segundo comentário o autor utiliza o discurso da meritocracia e ao mesmo tempo o da privatização do ensino. Depois segue, sobre a suposta “doutrinação ideológica de esquerda”.

Também houveram investidas contra professores que se manifestavam a favor da ocupação, como a descrição a seguir de uma denúncia contra alguns colegas de trabalho e a mim, feita de maneira anônima através da ouvidoria do núcleo regional de educação de Cascavel, é o que segue:

Venho denunciar os professores que estão incentivando as ocupações no Colégio Francisco Lima do Floresta. Estes professores organizaram a ocupação, influenciaram os alunos e manipularam a assembleia em que eles decidiram por ocupar a escola. Tais professores ainda estão fornecendo comida e dando assistência jurídica para os alunos, além de estarem no comando da situação, como se fossem chefes dessa organização invasora. Solicito providencias deste núcleo para que tais péssimos profissionais não estejam mais em nossas salas de aula e que não lhes seja mais permitido doutrinar alunos das escolas públicas. Esses deseducadores são: [...] Simão Xanchetti [sic][...] aguardo ações urgentes desta secretaria. (SISTEMA INTEGRADO PARA GESTAO DE OUVIDORIAS, 2016).

O teor da denúncia faz coro ao discurso do governador no sentido de desconsiderar os estudantes como sujeitos autônomos. Também se soma ao delírio da extrema direita e pede a exclusão de tais profissionais da sala de aula porque “doutrinam os estudantes”. Mas, ressaltamos que a grande acusação de que somos alvo é incentivar os estudantes na luta pela escola pública e de fornecer alimentos e assistência para os menores. Considerando o que prevê o estatuto da criança e do

adolescente, que é dever de toda sociedade zelar pela proteção integral de crianças e adolescentes, e, o compromisso social e humano que todos deveriam ter com os mais frágeis. Tal denúncia soa como um grande elogio da perspectiva daqueles que têm compromisso com uma sociedade justa.

Outro front que os estudantes tiveram que enfrentar foi a ação de movimentos organizados e financiados, como foi o caso do “Movimento Brasil Livre (MBL)”. Movimento que teve, em 2018 muitas páginas retiradas do ar, pelo próprio facebook, por divulgação de fake News¹¹. “Rede social disse em comunicado que desativou 196 páginas e 87 contas no Brasil por sua participação em uma rede coordenada que se ocultava com o uso de contas falsas’.” (G1, REDE GLOBO, 2018). Ainda segundo o facebook, citado na reportagem da Rede Globo (2018), esses grupos formavam uma “rede de desinformação”.

O grupo MBL, que tem representantes na maioria das grandes cidades, organizou várias ofensivas para tentar “pressionar as desocupações”, através de rondas em torno, dos colégios ocupados, houve relatos de pessoas jogando pedra nas ocupações de madrugada, e até tentativa de grupos tentando entrada à força nas escolas.

[...] Uma tentativa do Movimento Brasil Livre (MBL) de desocupar dois colégios de Curitiba quase termina em briga.

[...] representantes do movimento foram aos Colégios Pedro Macedo e Lysimaco Ferreira da Costa nos bairros Água Verde e Portão e usaram carros de som e pressão para que os estudantes deixassem os colégios.

A Polícia Militar precisou ser chamada para que não houvesse agressões sobre o grupo de estudantes – em sua maioria menores de idade. O governo não comentou a ação do grupo. (REVISTA EXAME, 2016).

Outros integrantes usaram a tática das filmagens, típicas do MBL na internet, indo até as ocupações, constrangendo os estudantes, expondo a imagem destes, quase na totalidade menores, e forçando a entrada, fazendo perguntas mal elaboradas para embaraçar. É o caso de um dos líderes do MBL Arthur do Val, do canal fake “Mamãe Falei”, hoje (2020) deputado estadual pelo DEM, que “surfando

¹¹ São chamadas de fake News as notícias e informações deliberadamente falsas com intencionalidade de prejudicar ou favorecer politicamente alguém ou algum grupo. São divulgadas principalmente por meio da internet, em função da dificuldade de controle e da facilidade de massificação de tais informações.

na onda antipetista” dos últimos anos ganhou muito apoio nas redes sociais com discurso “apartidário” que o levou a uma cadeira no legislativo.

Registre-se também que, em julho de 2020, a sede do MBL e empresários ligados ao movimento foram alvos de busca e apreensão por acusação de sonegação de impostos, lavagem de dinheiro e corrupção. Empresários foram presos nesta mesma ação. Vários outros tiveram ao sigilo bancário e telefônico quebrado no processo judicial que investiga a indústria e o financiamento das fake News no Brasil.

Todos esses discursos que tentavam criminalizar o movimento das ocupações ganham força com a morte de um estudante dentro de uma escola ocupada em Curitiba e amplamente noticiada por toda a grande mídia nacional.

Além de toda essa pressão a que estavam submetidos os estudantes das ocupações, começam a sair liminares solicitadas pelo Estado para reintegração de posse das escolas.

No que diz respeito às ações de reintegração de posse das escolas ocupadas pelos estudantes secundaristas no Paraná, observou-se que os especialistas do Estado burguês trouxeram certo refinamento para os argumentos jurídicos nas ações de reintegração de posse, invertendo o real quando utilizaram o mesmo argumento dos estudantes secundaristas para solicitar a reintegração de posse *forçada* sob a justificativa do cumprimento do *direito à educação*, ou seja, apresentavam ideologicamente uma inversão do real, convertendo as manifestações dos estudantes e a luta pelo direito à educação em (des)obediência e assunto de força policial. (MARCOCCIA, SOUZA, & PEREIRA, 2019,p. 376).

Utilizando-se do discurso do Estado democrático de direito o poder judiciário concede várias liminares, autorizando inclusive o uso de força policial, para reintegração de posse de vários colégios ocupados.

Em um dos casos mais chocantes um juiz da vara da infância do distrito federal autorizou inclusive o uso de técnicas de tortura para desocupação das escolas.

[...] o juiz Alex Costa de Oliveira, num ato autoritário, inconstitucional, arbitrário e unilateral, autorizou até mesmo o uso de técnicas de tortura, semelhantes às adotadas pelo exército estadunidense contra os prisioneiros de guerra no Iraque, para forçar a desocupação das escolas por estudantes. O cúmulo é que a medida é assinada por um juiz da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), que supostamente deveria

fazer justiça, defender as condições de educação e primar pelo respeito à infância. (ORSO, 2017, p. 65)

As ocupações como forma de protesto foram instrumentos de luta criados para romper a dinâmica formal das instituições de ensino para denunciar o ataque aos direitos sociais.

Os estudantes tiveram a coragem e a disposição de fazer a defesa dos seus direitos em um momento difícil de enfrentamento em que movimentos reacionários e o ideário liberal haviam ganhado muita força no cenário nacional e regional.

O final das ocupações e os resultados sociopolítico-pedagógicos

As escolas foram sendo desocupadas em função de vários fatores, contudo o que teve maior peso foram as ações de reintegração de posse impetradas pelo Estado e executadas pela polícia militar.

A partir da primeira semana de novembro começaram as reintegrações de posse de 23 colégios de Curitiba e o governo conseguiu decisão vinculante a todas as outras escolas ocupadas.

Muitos estudantes foram processados pelo Estado sem mesmo saber. Algumas decisões judiciais punindo os estudantes das ocupações foram recebidas muito tempo depois multando em valores absurdos.

Sem que tivessem sido notificados pela Justiça do estado do Paraná, adolescentes paranaenses que participaram de ocupações de escolas públicas em 2016 foram processados pela gestão Beto Richa (PSDB) e Cida Borghetti (PP). Mais de uma centena deles receberam recentemente notificação de que esses processos judiciais redundaram em condenação. (OLIVEIRA, 2018).

O “crime” do qual foram acusados os adolescentes que tinham de 15 a 17 anos na época da ocupação foi ocupar o próprio colégio exercendo o direito a livre manifestação em defesa da qualidade da educação, como já havia garantido no ofício o ministério público do Estado, com base na constituição federal.

Vários professores também foram vítimas de ataques e de denúncias, a maioria anônimas, acusando-os de ajudar nas ocupações e de “doutrinação ideológica”, discurso que se tornou senso comum com o fortalecimento dos movimentos conservadores na conjuntura brasileira atual.

Criminalização, intolerância política, provas inconsistentes. Doze mil denúncias contra professores da rede pública foram protocoladas no Paraná desde o início do movimento de ocupações de escolas, em outubro deste ano. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) acompanha os casos e oferece atendimento jurídico aos profissionais que foram intimados. [...] (GIOVANAZ, 2016).

No Paraná, podemos aventar algumas vitórias dos estudantes. Se no início foram tratados como sujeitos manipulados e alienados, antes do fim do movimento fizeram-se ouvir por toda população. Da tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná a estudante secundarista Ana Julia Ribeiro, 16 anos, fez ecoar até fora do país os anseios dos estudantes das ocupações.

Conseguiram também forçar o diálogo com o governo, que no início disse que os estudantes não sabiam o que estavam fazendo, mas que em seguida foi obrigado a ouvi-los. Propôs que os núcleos regionais de educação coordenassem assembleias regionais para debater demandas que seriam encaminhadas ao governo federal. Essas assembleias foram lotadas por estudantes, professores e comunidade escolar, ao governo, que tinha intenção de empurrar goela abaixo as reformas, coube papel de espectador nesses espaços que foram amplamente controlados por estudantes.

Também conseguiram o compromisso de que o governo do Estado não implantasse no próximo ano a reforma do ensino médio. Ainda, em 2020, não implantou.

Com relação aos aspectos pedagógicos das ocupações não podemos desconsiderar que as diretrizes curriculares estaduais do Paraná, formuladas coletivamente no período de 2008-2010 são baseadas teoricamente nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, nosso estudo é preliminar nesse sentido, e seria precoce afirmar ou negar a relação entre a ação dos estudantes e o currículo. Ponderamos também que existem vários estudos em andamento, e outros já conclusos, sobre a não coincidência dessa proposta curricular e a efetiva prática docente. Mas, não nos aprofundaremos aqui nesta discussão.

O que podemos observar é que os estudantes ao iniciarem o movimento tinham uma visão empírica e, portanto, caótica da escola, mas, durante o processo, além de ato político, o conhecimento elaborado tornou-se urgente na compreensão das múltiplas determinações do fenômeno que estavam vivendo. Durante o período

das ocupações, por meio das aulas de diversas disciplinas, além das assessorias jurídicas, e reuniões com apoiadores os estudantes puderam, mesmo que de maneira ainda inicial, entender, na teoria e na prática, as relações sociais que determinam o funcionamento da sociedade do Estado e da escola. Com a mediação das ciências e da prática, houve uma mudança qualitativa na compreensão dos estudantes sobre a realidade.

Se observarmos da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa mudança qualitativa corresponde “ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à análise pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”. (SAVIANI, 2011a, p. 121).

Ao compreenderem a possibilidade de atuação, os estudantes também se percebem como sujeitos de direito, determinados pelas múltiplas relações sociais e históricas que os ultrapassa, mas livres para agir sobre a realidade, transformando-a.

Principalmente os estudantes que participaram das ações nas ocupações tiveram uma significativa modificação na percepção sobre si e sobre a totalidade social. Como afirma Newton Duarte (2013, p.25), mesmo que o objetivo primeiro seja transformar a realidade “é alcançado também outro resultado, não necessariamente almejado no início do processo, qual seja, a transformação dos próprios seres humanos”.

Conclusão

A partir do exposto, considerando-se que a educação e a escola são inseparáveis do todo social, pode-se concluir que a são atravessadas por lutas e disputas sociais. É nesse contexto que também se insere o movimento estudantil que ocupou as escolas em 2016, que, por sua vez, reflete as lutas do conjunto da classe trabalhadora.

A educação, que é um fenômeno intrínseco à humanidade, e a escola, instituição educativa característica das sociedades modernas, são elementos determinados pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e pelas relações de produção da sociedade em que estão inseridas.

Contudo, algumas teorias, que se destacam pela criticidade, acabam, por desconsiderar o processo dialético, tendo uma concepção imobilista da sociedade. Este é o caso das teorias da “escola como aparelho ideológico do Estado” e da “escola (educação) como violência simbólica”, que acabam inadvertidamente não concebendo possibilidade de atuação para professores, e para a escola em geral, na sociedade capitalista no sentido da transformação social.

O que as teorias reprodutivistas não percebem é que a educação não é determinada unilateralmente, mas se relaciona dialeticamente com a sociedade e mesmo sendo elemento determinado pode influir no determinante porque não pode ser determinada totalmente. E que, portanto, os sujeitos também não são estáticos e podem coletivamente apresentar resistência e atuar na transformação da realidade.

Diferente das teorias ingênuas que não enxergam as contradições sociais, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a escola é elemento determinado pelas tensões e disputas de classes no interior das sociedades, mas é também espaço de disputa podendo influenciar seu determinante.

A PHC tem como objetivo a superação do modo de produção capitalista, mas, sendo materialista percebe que é preciso trabalhar com a realidade concreta. Deste modo, nos fornece elementos para compreensão das possibilidades de atuação nesta sociedade, na direção de sua necessária superação.

Entendendo que o conhecimento elaborado é resultado do trabalho humano acumulado histórica e socialmente, a PHC percebe na especificidade do trabalho escolar um aspecto da luta pela socialização dos meios de produção.

Assim, da perspectiva da classe trabalhadora, é imprescindível que se exija uma escola que cumpra sua especificidade, que é a transformação da prática social através da mediação pelo abstrato tendo os diversos conhecimentos sistematizados como instrumentos.

Se os saberes escolares são produções humanas coletivas, toda luta protagonizada na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade tem, em seu aspecto próprio, elementos da luta de classe.

Portanto, a reação do movimento estudantil de 2016 pode ser inserida e pensada no conjunto das lutas da classe trabalhadora.

Foi uma ação surpreendente, conseguindo demonstrar capacidade de organização e força social capaz de expor os contrassensos do Estado burguês. O movimento dos estudantes fomentou discussões políticas nos mais variados espaços sociais. Foi um momento oportuno para debater os interesses da classe trabalhadora e as contradições ideológicas que perpassam no interior da escola pública.

O embate político entre vários setores da sociedade, inclusive de educadores, exigiu dos estudantes muita organização e disciplina nas ações e um constante reformular dos discursos e atos. Fez-se necessário também um contínuo repensar das táticas de mobilização.

Se os estudantes das ocupações de fato não tinham uma clareza conceitual acadêmica para fazer uma opção sobre a escola que queriam, tinham muita lucidez sobre a escola que não querem e que não serve à classe trabalhadora, aquela fragmentada interessada imediatamente na formação de mão de obra.

Em um contexto histórico difícil e de fragilização da maioria das organizações da classe trabalhadora, os estudantes conseguiram pautar minimamente um projeto alternativo e coletivo da “escola que (não) queremos”.

Contudo, se a realidade só pode ser explicada dialeticamente e se toda força social produz, em certa medida, também, o seu contrário, as ocupações contribuíram no sentido do debate sobre a educação para a classe trabalhadora. Mas, no embate, aumentaram e se especializaram as forças contrárias à educação pública. Potencializaram-se ainda mais as perseguições aos educadores e aos movimentos sociais em geral. As ocupações também foram utilizadas como argumentos dos grupos que buscavam a aprovação do projeto “Escola Sem Partido”.

Outra contradição bastante significativa no que se refere às posições sobre as ocupações das escolas é que o discurso da defesa da educação que era usado pela maioria dos opositores era exatamente a justificativa utilizada pelos estudantes que ocupavam. A questão é que o entendimento sobre o papel da escola e o posicionamento político sobre a sociedade não são coincidentes. A sociedade e a escola que interessa à classe trabalhadora concreta não são aquelas oferecidas pela classe dominante.

Nesse sentido podemos evidenciar como o debate teórico sobre educação e sociedade é fundamental. A classe trabalhadora precisa de formação sólida e ampla, pois se não tivermos em mente o projeto de educação e sociedade que queremos ficaremos limitados ao imobilismo, à contrarreação, ou na crítica pela crítica, como fazem as teorias reprodutivistas.

Os resultados políticos, sociais e pedagógicos obtidos com o processo de ocupação das escolas ainda não podem ser totalmente mensurados, mas evidentemente a história social e política do Brasil não poderá ser contada sem considerar a ousadia desses jovens estudantes que em um momento de acirramento político e ideológico, de ataque aos direitos sociais, e portanto, à classe trabalhadora, fizeram-se ouvir e negaram-se à passividade diante dos desmandos do Estado burguês.

Bibliografia

- ACD. AUDITORIA CIDADÃ DA DIVIDA. **AUDITORIA CIDADÃ DA DIVIDA**, 18 novembro 2016. Disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/conteudo/corruptao-e-divida-publica-no-periodo-militar-1964-1985/>>. Acesso em: 12 set. 2019.
- AGENCIA PÚBLICA. Uol. **Congresso em Foco**, 19 fev. 2016. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/conheca-as-11-bancadas-mais-poderosas-da-camara/>>. Acesso em: 21 maio 2019.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideologico de Estado**. [S.l.]: Graal, 1980.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideologicos do Estado**. LISBOA : EDITORIAL PRESENÇA/MARTIN FONTES, 1980.
- ANTONELLO, J. O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE DOIS VIZINHOS: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, MOVIMENTO SOCIAL E LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA, Foz do Iguaçu, 2017.
- APP SINDICATO. **Site da App Sindicato**, 04 Outubro 2016. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/estudantes-ocupam-colegio-estadual-pe-arnaldo-jansen-em-sao-jose-dos-pinhais/>>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- APP-SINDICATO. **SITE DA APP-SINDICATO**, 2016. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/nota-da-app-sindicato-em-apoio-aos-estudantes/>>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- BARBOSA, N. Dez anos de política econômica. In: SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SÃO PAULO: BOITEMPO , 2013. p. 69-102.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. A CRISE FINANCEIRA GLOBAL E DEPOIS:UM NOVO CAPITALISMO? **Novos Estudos**, São Paulo, n. 86, p. 51-72, Março 2010.
- CARTA CAPITAL. **SITE DA CARTA CAPITAL**, 04 NOVEMBRO 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/sob-pressao-da-justica-estudantes-secundaristas-completam-um-mes-de-ocupacoes-nas-escolas/>>. Acesso em: 22 out. 2019.
- CLARCK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. D. A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DO GOVERNO MILITAR (1964-1984). **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Ed. Especial., p. 124-139, agosto 2006.
- DINIZ, H. D. D. M.; DIGIÁCOMO, M. J. **Ofício Circular nº 569 / 2016 - Ocupação das escolas por alunos adolescentes**. [S.l.]. 2016.
- DUARTE, N. VIGOTSKI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO. **Nuances: estudos sobre Educação**, p. 19-29, 2013.

ESTADÃO CONTEÚDO. **Site da Revista Exame**, 28 out. 2016. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/mbi-tenta-desocupar-colegios-no-parana-a-revelia-da-justica/>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

FACEBOOK. **FACEBOOK**, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/colegiofranciscolima/posts/1160938947332152>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FACEBOOK. **FACEBOOK**, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/colegiofranciscolima>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A CONSTRUÇÃO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA” NA SOCIEDADE BRASILEIRA E PARANAENSE. **Revista HISTEDBR online**, 2001.

FILHO, J. M. B. **Medida Provisoria 746**. Brasília. 2016.

FREITAS, L. C. D. **Imperialismo e educação no Brasil**: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro., 2016.

FREITAS, L. C. D. **A reforma empresarial da educação**: Nova Direita, Velhas Ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRENTE BRASIL POPULAR. **MST - Movimento Sem Terra**, 02 Novembro 2016. Disponível em: <<https://mst.org.br/2016/11/02/fbp-manifesta-apoio-a-ocupacao-de-escolas-no-df/>>. Acesso em: 13 out. 2020.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórico na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, G. A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA 30 ANOS DEPOIS: REGRESSÃO SOCIAL E HEGEMONIA ÀS AVESNAS. **TRABALHO NECESSÁRIO**, p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, G. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, JULHO/DEZEMBRO 2015.

FRIGOTTO, G. Site da Revista Carta Maior. **Carta Maior**, 12 abr. 2016. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-DNA-golpista-da-minoria-prepotente-e-o-renascer-da-politica-nas-massas-populares-no-Brasil/4/35931>>. Acesso em: 17 out. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, p. 93-130, 2003.

G1 PR. G1 PR RPC. **Site da RPC PR**, 08 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estao-protestando-nao-sabem-nem-o-que-diz-richa-ocupacao-de-escolas.html>>. Acesso em: 22 out. 2019.

G1, REDE GLOBO. **G1.GLOBO**, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2018/07/25/facebook-retira-do-ar-rede-de-fake-news-ligada-ao-mbl-antes-das-eleicoes-dizem-fontes.ghtml>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

GARCIA, M. A. G. M. A. DEZ ANOS DE POLÍTICA EXTERNA. In: SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 53-68.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SÃO PAULO: BOITEMPO, 2013. p. 253-264.

GIOVANAZ, D. **Caros Amigos. A primeira a Esquerda**, 21 Dezembro 2016. Disponível em: <<https://www.carosamigos.com.br/index.php/cotidiano/8800-parana-teve-12-mil-denuncias-contraprofessores-apos-ocupacoes-de-escolas>>. Acesso em: 14 Novembro 2017.

GIOVANAZ, D. Pagina do Jornal Brasil de Fato. **BRASIL DE FATO**, 21 Dezembro 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/12/21/parana-teve-12-mil-denuncias-contraprofessores-apos-ocupacoes-de-escolas/>>. Acesso em: 23 out. 2019.

GLOBO.COM. **g1.globo.com**, 07 outubro 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/sobe-para-40-o-numero-de-colegios-estaduais-ocupados-no-parana.html>>. Acesso em: 24 julho 2019.

GOHN, M. D. G. **Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade**. Reunião Científica Regional da ANPED-Educação movimentos sociais e políticas governamentais.. Curitiba: [s.n.]. 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Carcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HTTP://UBES.ORG.BR. **Site da UBES**, 11 outubro 2016. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

HTTP://UBES.ORG.BR. **Site da Ubes - União Brasileira de Estudantes Secundaristas.**, 22 agosto 2016. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/8-passos-para-ocupar-sua-escola/>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

IANNI, O. O ESTADO-NAÇÃO NA ÉPOCA DA GLOBALIZAÇÃO. **Novos Rumos**, p. 18-24, 14.

LEÃO, H. S. APP SINDICATO. **Site da APP SINDICATO.**, 18 JUNHO 2015. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/breve-balanco-das-greves-da-educacao-do-parana/>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

LOMBARDI, F. ESTADO E POLÍTICA SOCIAL NO GOVERNO LULA: ASPECTOS TEÓRICOS E POLITICOS NOS DISCURSOS PRESIDENCIAIS(2003-2009), 2010.

MARCEL, T. Site da Camara dos Deputados, out. 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camارانoticias/radio/materias/ULTIMAS->

NOTICIAS/475643-ESTUDO-INDICA-QUE-BANCADA-RURALISTA-SAI-FORTALECIDA-DAS-ELEICOES.html>. Acesso em: 21 maio 2019.

MARCOCCIA, P. C. D. P.; SOUZA, R. D. D.; PEREIRA, M. D. F. R. Processos de reintegração de posse das escolas ocupadas pelos estudantes no Paraná: a ideologia burguesa do aparelho judiciário e policial. **katálysis**, 2019.

MARX, K. **A ideologia Alemã**. São Paulo : Boitempo , 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante, 1997.

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)**. Projeto Temático Fapesp. Santo André. 2017.

MINUCELLI, C. P.; SANTOS, J. A. D.; DOMBROWSKI, O. #OCUPAPARANÁ – AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSE. **TEMÁTICAS**, p. 247-274, 2016.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **nacoesunidas.org**, 27 maio 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/crescimento-da-renda-dos-20-mais-pobres-ajudou-brasil-a-sair-do-mapa-da-fome-diz-onu/>>. Acesso em: 17 out. 2019.

OCUPA TUDO: ESCOLAS OCUPADAS NO PARANÁ. Direção: CARLOS PRONZATO. [S.l.]: [s.n.]. 2016.

OLIVEIRA, C. D. **REDE BRASIL ATUAL**, 29 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/08/governo-do-parana-condena-estudantes-que-ocuparam-escolas-em-2016/>>. Acesso em: 23 out. 2019.

ORSO, P. J. Neoliberalismo Equivocos e Consequencias. In: SANFELICE, J. C. L. E. J. L. **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de casses: possibilidades e limites. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS., V. M. **Educação e Lutas de Classe**. Cascavel-PR: Expressão Popular, 2008. p. 49-64.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de casses: possibilidades e limites. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS., V. M. **Educação e Lutas de Classe**. Cascavel-PR: Expressão Popular, 2008. p. 49-64.

ORSO, P. J. Carta Maior : O portal da Esquerda. **Site da Carta maior**, 2015. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Greve-no-estado-do-Parana-cinismo-e-horror/4/33775>>. Acesso em: 28 novembro 2019.

ORSO, P. J. A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GOLPE, OU COMO AVANÇAR ANDANDO PARA TRÁS. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, Abril 2017. ISSN ISSN: 2175-5604.

POLLI, S. et al. Novas insurgências e a luta do movimento “Ocupa Paraná”. **Universidade e Sociedade**, junho 2018. 136-150.

REAL, D. D. C. V. **PRIMAVERA SECUNDARISTA: ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS**. Vitória: [s.n.], 2018.

REPÚBLICA, __. P. D. Pronunciamento à nação da Presidenta da República, Dilma Rousseff, por ocasião do Dia do Trabalho - 30-04-2012. **Secretaria de Imprensa da Presidência da República**, 2012. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-por-ocasio-do-dia-do-trabalho>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

REPÚBLICA, __. P. D. Pronunciamento à nação da Presidenta da República, Dilma Rousseff, em cadeia nacional de rádio e TV, sobre o Dia do Trabalho. **Biblioteca da Presidência**, 1 Maio 2013. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-nacional-de-radio-e-tv-sobre-o-dia-do-trabalho-1>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

REVISTA EXAME. **Site da Revista Exame**, 28 out. 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/mbl-tenta-desocupar-colegios-no-parana-a-revelia-da-justica/>>. Acesso em: 22 out. 2019.

RPC, G. G1. RPC. **Globo.com**, 20 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estudantes-dizem-que-820-escolas-estao-ocupadas-no-parana.html>>. Acesso em: 19 out. 2019.

SADER, E. diplomatie.org desequilíbrios estruturais do capitalismo atual. **Site do Le Monde**, 2008. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/desequilíbrios-estruturais-do-capitalismo-atual/>>. Acesso em: Fevereiro 2020.

SADER, E. Revista Forum, 28 Junho 2010. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/blogs/rodrigovianna/brodrigovianna-emir-sader-por-que-o-governo-fhc-deu-errado/>>. Acesso em: 15 Outubro 2019.

SAVIANI, D. **SOBRE A CONCEPÇÃO DE POLITECNIA**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, D. **EDUCAÇÃO: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA**. 11ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. MARXISMO E PEDAGOGIA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Número Especial, p. 16-27, ABRIL 2011b.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas : Autores Associados, 2012.

SBARDELOTTO, D. K. **EDUCAÇÃO NO REGIME CIVIL-MILITAR (1964-1985) NO BRASIL E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO**. **Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP**, 2013.

SCHNEIDER, B. R. A privatização no governo Collor: triunfo do liberalismo ou colapso do Estado desenvolvimentista?. **Revista de Economia Política**., 1992.

SILVA, I. G. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, p. 81-94, 2001.

SISTEMA INTEGRADO PARA GESTAO DE OUVIDORIAS. **Denúncia Anônima- nº 74997/2016**. Cascavel: Governo do Estado do Paraná, 2016.

SOUZA, J. **A RADIOGRAFIA DO GOLPE**. RIO DE JANEIRO: LEYA, 2016.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas UBES, 22 Agosto 2016. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/8-passos-para-ocupar-sua-escola/>>. Acesso em: 16 Abril 2018.

UOL. UOL - Política. **Site do UOL**, 2013. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2013/03/19/dilma-cni-ibope.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2020.