

Ocupação, resistência e a luta pela escola pública

OCCUPATION, RESISTANCE AND STRUGGLE FOR THE PUBLIC SCHOOL

Ângela Cristina Belém Mascarenhas¹, Caio Antunes², Gabriel Batista Silva³, Hugo Leonardo Fonseca da Silva⁴, Jane Darley Alves dos Santos⁵, Marcos Jerônimo Dias Júnior⁶, Renata Linhares⁷ e Sherry Max de Souza⁸

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão acerca das ofensivas mercantis e conservadoras sobre o sistema de ensino público e das formas coletivas de resistência e defesa da escola pública que emergem nesse processo a partir da especificidade do caso do estado de Goiás. Para tanto, recorreu-se à análise teórica buscando localizar o processo de mercadorização da educação e de recomposição da hegemonia burguesa no interior da escola como parte das respostas do capital à sua crise de caráter estrutural. Também foi analisado como este processo vem ocorrendo no estado de Goiás, assim como as contradições internas a este processo e como elas fizeram emergir movimentos de resistência e luta em defesa da escola pública. Pode-se concluir que esse processo, em Goiás, se tornou, ele mesmo, educativo e apontou tendências para a constituição de uma escola vinculada aos interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Mercadorização da Educação. Militarização. Ocupação das Escolas.

¹ Ângela Cristina Belém Mascarenhas (professora aposentada), Faculdade de Educação, UFG, Goiânia - GO. E-mail: angelabelemufg@gmail.com

² Caio Antunes, Faculdade de Educação Física e Dança, UFG, Goiânia - GO. E-mail: antunescs@uol.com.br

³ Gabriel Batista Silva (estudante secundarista), Colégio Estadual Telma Vieira de Sales, Aparecida de Goiânia - GO. E-mail: gabrielcontat1@gmail.com

⁴ Hugo Leonardo Fonseca da Silva, Faculdade de Educação Física e Dança, UFG, Goiânia - GO. E-mail: hgleofs@gmail.com

⁵ Jane Darley Alves dos Santos, Faculdade de Química, UFG, Goiânia - GO. E-mail: janedarleya@gmail.com

⁶ Marcos Jerônimo Dias Júnior, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UFG. Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). Goiânia - GO. Coordenador do Núcleo de Estudos Marxista da FE/UFG. E-mail: mjrgoias2012@hotmail.com.

⁷ Renata Linhares, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO), UEG, Goiânia - GO. E-mail: renataufg@yahoo.com.br

⁸ Sherry Max de Souza, Secretaria Municipal de Educação Aparecida de Goiânia (SME), Aparecida de Goiânia - GO. E-mail: sherrymaximus@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a reflection about the mercantile and conservative offensives over the public education system and the collective forms of resistance and defense of the public school that emerge in this process from the specificity of the case of the state of Goiás. Departing from a theoretical analysis seeking to locate the process of commodification of education and recomposition of bourgeois hegemony within the school as part of the responses of capital to its structural crisis. The internal contradictions to this process and how they have created the conditions for the emergency of movements of resistance and struggle in defense of the public school were also analyzed, based on how this process has been taking place in the state of Goiás. It can be concluded that the process of struggle in defense of the public school in Goiás itself became an educational process that pointed out tendencies for the constitution of a school linked to the interests of the working class.

Keywords: Commodification. Militarization. Occupation of Eschools.

Introdução

Vive-se atualmente no país um forte recrudescimento das políticas de recorte neoliberal, lastreadas por uma significativa ofensiva ideológico-política e cultural de caráter neoconservador. Do ponto de vista da pragmática neoliberal, há um acentuado processo de deslocamento do fundo público para a iniciativa privada, sustentado pela reforma do aparelho do Estado materializada no ciclo neoliberal dos governos Fernando Henrique Cardoso.

Já as ações neoconservadoras são materializadas por meio de complexas e multifacetadas ofensivas ideológicas caracterizadas pela produção e difusão de discursos, noções, representações, ideias e pensamentos apologéticos relacionados aos valores inerentes à livre iniciativa, à concorrência mercantil, ao individualismo, à competitividade, ao consumo, ao anti-intelectualismo bem como a valores antagônicos a qualquer perspectiva de justiça, igualdade e solidariedade.

Mais recentemente, a ofensiva neoliberal e neoconservadora tem sido reforçada, internacionalmente, pela ação política e ideológica dos

chamados reformadores empresariais, grandes grupos que envolvem intelectuais, organismos internacionais e nacionais, organizações não-governamentais, empresas privadas, mídia corporativa e governos, com a finalidade, no que tange à educação, de reformar os sistemas públicos de ensino de acordo com diretrizes gerencialistas.

No estado de Goiás, as reformas de recorte empresarial trazem duas facetas fundamentais: a transferência da gestão da escola pública para o setor privado, por meio das chamadas Organizações Sociais (OS); e a “terceirização” de uma parcela de escolas públicas para a gestão administrativa e pedagógica por parte da polícia militar.

O caráter privatista e conservador das reformas educacionais em Goiás, ao mesmo tempo que produziu uma franca ofensiva no sentido de descaracterizar o ensino público neste estado, criou as contradições que fizeram emergir movimentos de resistência e de luta em defesa da escola pública.

Este artigo tem a finalidade de apresentar uma reflexão sobre as ofensivas mercantis e conservadoras sobre o sistema de ensino público em Goiás e das formas coletivas de resistência e defesa da escola pública que emergem nesse processo. Para isso, num primeiro momento, discutimos os traços fundamentais do processo de reordenamento da escola pública, marcados pelas dinâmicas de mercadorização da educação e de recomposição da hegemonia burguesa para, no segundo momento, descrevermos e analisarmos a particularidade da ofensiva mercantil e conservadora sobre a escola pública em Goiás e os modos pelos quais os movimentos sociais, fundamentalmente dos estudantes, se organizaram para resistir e lutar em defesa da educação pública.

Mercadorização da educação, hegemonia e reordenamento da escola pública

Toda e qualquer estrutura societal tem como necessidade intrínseca a constituição de um complexo processo de internalização (MÉSZÁROS, 2002; 2005), cuja finalidade é a transmissão às novas gerações de todo um conjunto de parâmetros reprodutivos gerais, dentre os quais estão as determinações ético-políticas, ideológicas, econômicas, culturais e educacionais.

Partindo desse pressuposto, a educação caracteriza-se como parte constitutiva dos processos de reprodução humana⁹ que, embora não redutíveis à forma escolar, tem nesta, no interior da sociedade capitalista, seu momento predominante.

De acordo com Ponce (1985, p. 19), a partir da emergência das sociedades de classes, os processos formativos desprendem-se de sua forma “natural”, isto é, realizados “para vida e por meio da vida”. Nesse mesmo sentido, segundo Saviani (2012; 2000) e Freitas (2014a), é no contexto da emergência da sociedade do capital que os processos formativos são destacados da atividade do trabalho e são institucionalizados na forma escolar.

As condições econômicas que caracterizam a base estrutural da sociedade do capital, associadas à superestrutura jurídico-política que lhe é adequada e à urbanização e industrialização, estabelecem as condições históricas de generalização da escola. Este processo produz um movimento de identificação dos modos de formação/educação em geral com a forma escolar. De acordo com Saviani (2012, p. 157),

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria. O que tivemos com este processo? Que a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. É por isso que, quando se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escola.

⁹ Reprodução aqui tem o sentido dado por Lukács (2013), isto é, aquele que compreende não apenas a noção de continuidade (mediada, obviamente) de um conjunto de relações sociais determinadas, as capitalistas, por exemplo, mas abrange o próprio processo ampliado de continuidade da existência humana, em suas variadas formas particulares de realização.

Tal processo de generalização e identificação do que aqui chamamos de forma escolar com a educação/formação se materializa por uma dinâmica histórica em que tal instituição tende a absorver o conjunto de funções educativas que antes tinha lugar na e por meio da vida. Ao ser instituída, então, como forma predominante da educação na sociedade do capital e sujeita, portanto, a toda ordem de contradições que são inerentes a esta estrutura social, a escola se torna um importante campo de disputas político-ideológicas no interior da luta de classes. As lutas hegemônicas entre capital e trabalho efetivadas no interior da escola se materializam por meio de ações estratégicas que buscam criar condições de estabelecimento da direção intelectual e moral de uma classe sobre o conjunto das demais classes sociais.

Diante desse quadro, as relações entre escola e sociedade são apreendidas de modo diverso a partir das distintas posições teóricas, políticas e ideológicas. O ponto de vista do capital, por exemplo, expresso pelas teorias liberais e tecnocráticas da educação, sustenta que a escola é uma instituição que determina as relações sociais e econômicas.

Antagonicamente, a perspectiva do trabalho compreende essa relação por intermédio de uma gama de determinações recíprocas, nas quais embora a escola e a educação sejam momentos determinados em relação à sociedade, têm a potencialidade de sobre esta incidir dialeticamente - “determinantes-determinados”, segundo Mészáros (2006).

Nesse sentido, no interior de uma estrutura social cujas mediações sociais são nuclearmente determinadas pela forma-mercadoria, a educação é também tensionada pelo capital a assumir tal forma.

Profundamente articulado a isto está o fato de que, segundo Mészáros (2002, p. 96, grifos do autor), o sistema do capital se conforma como uma estrutura incontrollável e totalizante de controle do metabolismo social¹⁰, uma vez que

¹⁰ Metabolismo social é compreendido, ainda segundo Mészáros (2002) e Antunes (2002), como o conjunto de relações sociais de intercâmbio entre ser humano e natureza e entre ser humano e o gênero humano no sentido de produzir a vida material e, portanto, a própria história. Esse metabolismo social se constitui de duas ordens de mediações: as mediações de primeira ordem, que dizem respeito ao trabalho em seu caráter ontológico de produção e reprodução da vida material; e as mediações de segunda ordem, que são caracterizadas pela subordinação das mediações de primeira ordem à divisão social hierárquica do trabalho e, conseqüentemente, ao controle do sistema do capital.

[...] o capital não é simplesmente uma “entidade material” (...) também não é (...) um “mecanismo” racionalmente controlável (...), mas é, **em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico.** A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa - na verdade, até o presente, de longe **a mais poderosa** - estrutura “**totalizadora**” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente - e, neste importante sentido, “totalitário” - do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos.

No limite, pode-se afirmar que o conjunto das relações sociais (dentre as quais situa-se a educação e os vários modos de qualificação e formação humanas) está dialeticamente subordinado a essa estrutura totalizante de controle do capital, mesmo dadas as particularidades de cada fenômeno.

Portanto, compreende-se que a educação escolar mediada pela sociabilidade do capital comporta em seu interior dois aspectos fundamentais: o primeiro, de caráter socioeconômico, diz respeito tanto à reprodução da força de trabalho como mercadoria quanto ao fato de que a educação mesma passa a ser produzida como uma mercadoria; o segundo aspecto, intrinsecamente relacionado ao primeiro, diz respeito ao caráter político da educação escolar, em razão do seu papel no processo de composição da hegemonia de classes. Esse duplo aspecto assume formas particulares no contexto da chamada crise estrutural do capital.

A passagem das décadas de 1960 para a de 1970 marca aquilo que Mézáros (2002) denomina de “crise estrutural do capital”. Crise estrutural, ainda segundo ele, é, diferentemente das crises anteriores do sistema - que puderam ser **todas** elas resolvidas, por mais tempestuosas que possam ter sido (a de 1929-1933, por exemplo), dentro dos limites do capital - uma crise na qual o capital enfrenta seus próprios limites, o que indica que, pela primeira vez na história, o sistema sociometabólico vigente “[...] confronta-se globalmente com seus próprios problemas” (MÉSZÁROS, 2002, p.1002).

Tal formulação se justifica em virtude de que o capital, ao enfrentar suas crises cíclicas recorre, sempre e invariavelmente, em primeiro lugar, à intensificação das taxas de exploração do trabalho e, em segundo lugar, à guerra, ou, como diz Mézáros: “guerra se falham os métodos ‘normais’ de expansão” (p.1001).

Crises menores podem ser resolvidas com elevações mais localizadas das taxas de exploração e guerras igualmente localizadas. Mas crises de magnitude global podem apenas ser solucionadas por guerras globais - basta aqui a recordação de que a queda das taxas de lucro oriundas da crise de 1929 apenas foram revertidas com a II Guerra Mundial.

Se “[...] a grande crise econômica mundial de 1929-1933 se parece com ‘uma festa no salão de chá do vigário’ em comparação com a crise na qual estamos realmente entrando [a de 1968-1973]” (MÉSZÁROS, 2009, p.17), uma III Guerra Mundial, por razões óbvias, está fora de cogitação até mesmo para as mais lunáticas personificações do capital, restando ao sistema sociometabólico vigente uma elevação nunca antes sequer imaginada das taxas de exploração do trabalho em escala mundial. No entanto, tal elevação substancial das taxas de exploração exige, por sua vez, a capacidade das classes dominantes em produzir o consentimento ativo entre as classes subalternas.

Como respostas/alternativas à sua crise, o capital apresenta, na esfera da base material econômica, aquilo que se convencionou chamar de reestruturação produtiva. Na esfera ideológica, delineou-se um mal-estar pseudofilosófico denominado de pós-modernidade. E, na esfera política, engendrou-se aquilo que se convencionou chamar de neoliberalismo.

O neoliberalismo, mais precisamente, caracteriza-se por aquilo que apologeticamente chama de “Estado mínimo”, uma falácia para indicar que o Estado capitalista deve, na verdade, retirar-se de sua faceta social (saúde, previdência, educação), deslocando o fundo público para a esfera privada.

É dentro deste amplo processo de reordenamento do capital (em crise estrutural) que se insere o que se convencionou chamar de “reformas empresariais da educação”. Tal noção, importa destacar, constitui-se de dois aspectos, profundamente articulados e mutuamente complementares: o processo de mercadorização da educação e de recomposição de hegemonia burguesa.

Se o processo de mercadorização se caracteriza pela transmutação da educação na forma-mercadoria, seja por intermédio da transferência da escola para a exploração mercantil ou pela organização da escola pública, de acordo com o que Gentili (1996) chama de “quase-mercado”¹¹, o reordenamento da educação orientado pelas reformas empresariais é profundamente marcado pela recomposição de hegemonia da burguesia.

A partir da compreensão da hegemonia como direção intelectual e moral das classes dominantes sobre as classes subalternas, com a função de cimentar a relação entre a infraestrutura socioeconômica e a superestrutura política, ideológica e cultural de um bloco histórico determinado (GRAMSCI, 2002), pode-se apreender o conteúdo da atuação política e ideológica dos chamados reformadores empresariais.

Tais reformadores atuam no sentido de formular e propor mudanças nos princípios, finalidades e práticas educacionais por meio: da orientação dos objetivos educacionais para a formação instrumentalizada; da proposição de currículos flexibilizados e adequados às exigências do mercado; da difusão de normas, valores e comportamentos reprodutores da sociabilidade capitalista contemporânea (empregabilidade, empreendedorismo, meritocracia, etc.); e controlando a efetivação do seu projeto educacional por meio de avaliações standardizadas.

A disputa no campo das políticas públicas educacionais, na direção dessa perspectiva de caráter neoliberal e neoconservadora, não é uma característica nova e nem localizada apenas em nosso país. De acordo com Ravitch (2011), existe um alinhamento de opiniões, em uma espécie de coalizão, sobre a “orquestração” da educação entre políticos, mídia,

¹¹ A noção de quase-mercado é utilizada para explicar a transformação da organização do trabalho pedagógico e da gestão das escolas de acordo com mecanismos, estratégias e ações de caráter empresarial, sem, no entanto, efetivar o processo de exploração mercantil da venda da atividade educativa. Isto é o que, em larga medida, acontece nas escolas públicas brasileiras desde a virada neoliberal na década de 1990.

empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores, baseado nos mesmos parâmetros do modo de organização da iniciativa privada e do mercado.

Os reformadores empresariais, mesmo dissimulando seus discursos, defendem, por meio do controle ideológico da escola e seu alinhamento com a produtividade exigida pelo capital, um processo instrumentalização da educação, fortalecimento da gestão aos moldes empresariais, padronização da avaliação e teorias educacionais mais tecnicistas (FREITAS, 2014b).

Concretamente, o avanço dos programas das reformas empresariais sobre as redes públicas de ensino, capitaneadas por seus reformadores, vem apresentando as seguintes consequências: o estreitamento curricular, valorizando apenas aqueles conteúdos e conhecimentos exigidos pelas avaliações standardizadas; competição entre os profissionais por meio de ranqueamento de professores e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, redundando em exclusão de estudantes que têm dificuldades de aprendizagem; fraudes nas avaliações para manter os bônus e as avaliações hierarquizantes; aumento da segregação socioeconômica no território, por meio da especialização das escolas de acordo com o desempenho dos estudantes; precarização da formação dos professores, intermediada pelo apostilamento das redes e pela visão pragmatista vigente nas agências formadoras de professores; destruição moral de professores e estudantes, caracterizado pelo ataque frontal ao protagonismo destes em sala de aula, nas escolas e na condução da escola pública, submetendo o magistério a mecanismos refinados de controle (FREITAS, 2014b).

Ainda de acordo com Freitas (2014a; 2014b), as políticas públicas educacionais de recorte neoliberal e neoconservador vêm ganhando força na educação brasileira nos últimos anos. Implementadas via governos das três esferas administrativas (federal, estaduais e municipais), tais políticas orientaram-se pela programática de setores empresariais alinhados aos organismos internacionais que condicionam as reformas educativas internacionalmente, notadamente Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e, mais recentemente, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Em larga medida, as políticas educacionais orientadas pelas diretrizes dos organismos internacionais supracitados, sob a mediação das ações organizativas dos reformadores empresariais, atacam frontalmente o

sistema público de ensino. Esse processo ocorre pela transferência das escolas públicas para a administração pela iniciativa privada e pela alteração profunda do conteúdo e da forma do seu trabalho pedagógico. O reordenamento do trabalho escolar é materializado pela unidade entre um neoescolanovismo e neotecnicismo, esvaziando e rebaixando a formação de amplos setores da classe trabalhadora e precarizando o trabalho de professores e estudantes da escola pública.

Contra-hegemonia e resistência: a defesa da escola pública em Goiás

Como já anteriormente indicado, a mercadorização da educação e o reordenamento da escola pública ocorrem de uma maneira generalizada em vários países, ainda que com diferenças em suas formas. No caso do estado de Goiás, na implementação de tais políticas, destacam-se o processo de militarização e a tentativa de introdução das Organizações Sociais (OS) na gestão das escolas públicas.

O processo de mercadorização da educação pública em Goiás se aprofunda a partir do resultado das eleições estaduais de 2010, que levaram novamente ao poder - pelo terceiro mandato - um partido declaradamente neoliberal (PSDB). O governador eleito nomeia, então, para a Secretaria de Educação Estadual (SEDUC), um profissional com formação acadêmica em Economia e pós-graduação em Gerenciamentos de Projetos pela Universidade da Califórnia/EUA.

Ao assumir a pasta, o secretário apresentou um projeto de reforma educacional, intitulado “Pacto pela Educação”, no qual foram estabelecidos planos e metas para a educação em Goiás que vislumbravam reordenar como um todo o sistema educacional do estado. A reforma educacional goiana foi lançada na imprensa no dia 05 de setembro de 2011 e tem como referência um documento que foi intitulado “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”.

Este projeto foi estruturado por uma empresa de consultoria chamada Bain & Company, sediada em Boston, mas que desenvolve projetos também no Brasil - foram eles os responsáveis pela reforma educacional de Nova York e Boston e, no Brasil, do estado do Amazonas.

A reforma goiana contou também com a colaboração da Fundação Itaú Social e o documento que a orientou foi estruturado da seguinte maneira:

cinco pilares estratégicos, dez metas gerais e vinte e cinco “iniciativas” distribuídas entre os cinco pilares que, segundo o documento, objetivavam tornar o Estado de Goiás referência nacional em educação.

Como o citado documento não explicita claramente seus objetivos, com a reforma, foi perceptível uma guinada em direção aos princípios mercadológicos, em que a meritocracia passou a mediar as relações entre profissionais e estudantes da rede estadual. O aspecto mais evidente do emprego da meritocracia como princípio regulador e lógica de mediação no cotidiano escolar foi o estabelecimento da concessão de bonificações a professores e estudantes por produtividade.

É importante ressaltar que todo este processo desencadeou uma grande mobilização que resultou em uma greve dos profissionais da educação do estado de Goiás, em fevereiro de 2012, com duração de 51 dias.

Aliado a tudo isso, foi aprovada a Lei 18.658 de 02 de outubro de 2014 (GOIÁS, 2014), determinando que a partir daquela data as chamadas “Organizações Sociais” poderiam administrar, por meio de licitação estadual, as instituições públicas do estado.

A Organização Social configura-se como uma forma de parceria público-privada na qual uma instituição **privada** adquire o direito de gerir o ente **público**, incluindo seu patrimônio financeiro, administrativo e de pessoal¹². O curioso é que, nos termos da lei, as OS se configuram como empresas privadas *sem fins lucrativos*, uma contradição de termos no interior da estrutura societal do capital.

A continuidade deste processo se deu com a reeleição do então governador e, em dezembro de 2015, foi lançado o primeiro edital de chamamento público para qualificar as Organizações Sociais (OS) na educação. Isto desencadeou mais uma vez a mobilização dos movimentos sociais organizados, principalmente dos estudantes secundaristas (*Movimento Secundaristas em Luta - Educação em Luta em Goiás*), que iniciaram um processo de ocupação das escolas em todo o estado, ocupando inclusive a sede da secretaria de educação estadual.

¹² A possibilidade da atuação das OS na gestão de políticas públicas e sociais foi garantida pela Reforma do Aparelho Administrativo do Estado instituída e implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (BRESSER-PEREIRA, 1997). A Reforma do Aparelho Administrativo do Estado tem, entre outras funções, o objetivo de reordenar a estrutura jurídico-administrativa do Estado, de modo a garantir a transferência da responsabilidade pelas políticas públicas e sociais para o setor privado, de acordo com as diretrizes da programática neoliberal.

O movimento dos estudantes secundaristas levantou três grandes bandeiras: fim da militarização dos colégios estaduais, a saída das OS da educação e reabertura do Colégio Estadual José Carlos de Almeida (fechado em 2014, sem consulta prévia à comunidade escolar). Esta situação gerou uma resposta imediata por parte do aparato repressivo do Estado, com perseguições, agressões e prisões arbitrárias de professores, estudantes e apoiadores.

No cenário das políticas educacionais implementadas pelo governo do estado de Goiás, no que concerne às terceirizações, além da tentativa de transferir a gestão das escolas estaduais para as OS, houve uma intensificação do processo de sua militarização.

Segundo Veloso e Oliveira (2016), o repasse da gestão das instituições educacionais de Ensino Fundamental e Médio para a polícia militar iniciou-se em 1990. Entretanto, o aumento de escolas militarizadas foi a tal ponto expressivo que Goiás tornou-se um estado referência neste modelo de gestão.

De acordo com o comando de ensino da polícia militar de Goiás, em janeiro de 2017, existiam 35 colégios militares no estado. Cabe destacar que este quadro indica forte apelo a um rígido controle sobre a comunidade escolar. Isso explicita o fato de que a transferência da gestão das escolas, como parte das ações das reformas educacionais do estado de Goiás, tem um caráter de mercadorização (no caso das OS) associado às novas estratégias de reordenamento da hegemonia burguesa, com o recurso da dominação autoritária por meio da administração militar de instituições escolares destinadas a civis.

O processo de implantação das escolas militares tem como finalidade, basicamente, uma política de controle social por parte do estado. “Por meio dele [do processo de implementação] tem sido possível criar mecanismos que permitem um maior controle dos movimentos sociais, a ampliação da capacidade de monitoramento dos grupos de oposição, [...] além dos movimentos sociais de contestação” (OLIVEIRA, 2016, p. 43).

Já Tavares (2016) aponta que a militarização das escolas públicas incorre em uma série de ilegalidades. Em primeiro lugar, fere o regime jurídico da educação pública no Brasil, uma vez que rompe com a perspectiva de uma escola gerida democraticamente (não há participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões e não há eleição para gestor). Rompe também com o princípio da gratuidade do ensino público

(pois são cobradas taxas mensais, uniformes etc.), com a “lei do grêmio livre” e com as atribuições da polícia militar. E fere, ainda, o direito internacional e o artigo 38 da Convenção dos Direitos da Criança e da ONU, com a instituição do “soldado criança”, pois, uma vez que o ensino básico é obrigatório para menores de 18 anos, nas escolas públicas militarizadas os estudantes estão sendo obrigados a prestar serviço militar obrigatório.

No que se refere à ruptura com o princípio da gratuidade do ensino público, Teixeira (2016) afirma que os colégios militares excluem de seus quadros os estudantes oriundos de famílias mais pobres, pois, segundo os dados apresentados em seu estudo, nos colégios militarizados, a porcentagem de estudantes cujas famílias ganham menos do que um salário mínimo é nula.

No estado de Goiás, o ataque sistemático à escola pública aprofundou os embates políticos que envolvem a estrutura e o sentido da escola neste contexto. Fatos como as irregularidades no edital de chamamento para a licitação das OS, até questões que colocam em “xeque” o verdadeiro sentido da escola pública, bem como a parceria público-privado (OS), a entrega nas mãos da iniciativa privada do patrimônio público, dos recursos econômicos e do poder de decisão, a retirada da autonomia da comunidade escolar e a ruptura com o princípio da gestão pública da escola pública levaram uma série de movimentos sociais organizados a se levantarem contra as iniciativas do reordenamento do sistema de ensino na rede estadual de Goiás.

No edital de chamamento nº 003/2016 da SEDUCE (Secretaria de Educação, Cultura e Esporte) (GOIÁS, 2016) ficou evidente a adoção de um modelo de educação limitada e enviesada pelos parâmetros empresariais, ignorando a especificidade do campo educacional como elemento de formação humana em sua totalidade.

Ao delegar a gestão das escolas públicas à iniciativa privada, a instituição escolar perde seu caráter democrático e participativo, engessando o processo educativo que, de acordo com o edital de chamamento, passa a ter como referência apenas as metas e escores a serem atingidos. Ou seja, o objetivo da escola se limita a preparar os estudantes para fazer testes e avaliações, em detrimento de uma formação ampla nos mais variados campos (ciências, filosofia, educação física, artes, entre outros).

O governo pretendia entregar para a gestão das OS trezentas escolas em todo o estado, o que acarretaria, entre outras questões, precarização

do trabalho docente e rebaixamento da formação dos estudantes. Por isso, diante destes processos, que dilaceraram a identidade da escola pública, não restou outra saída aos movimentos sociais com ela compromissados que não fosse partir para o enfrentamento com o Estado. Em contraposição à intensificação dessas políticas surge, no final do ano de 2015, o Movimento Secundaristas em Luta, um movimento social sem precedentes na história de Goiás, tanto por sua dimensão quanto por suas táticas. Neste contexto, como uma estratégia de luta dos estudantes contra o projeto de privatização das escolas sob forma de OS, vinte e sete escolas estaduais foram ocupadas por seus alunos em Goiânia.

O levante nas escolas goianas surge em meio a uma complexa conjuntura de mobilização envolvendo jovens atores e militantes mais experientes, tendo como referência as ocupações das escolas em São Paulo e a luta pelo transporte público em Goiás, movimentos que se destacaram nos últimos anos e que usam a ação direta como tática de intervenção política, sob a forma de organização autônoma e horizontal.

Em outubro de 2015, foi criado por estudantes, professores e apoiadores, o Comitê Contra a Terceirização da Escola Pública, que organizou passeatas, audiências públicas, aulas de formação política e fechamento diário de ruas. No entanto, os estudantes secundaristas avaliaram, em assembleias, o pouco efeito das estratégias adotadas pelo Comitê e optaram pela ocupação das escolas.

Em 9 de dezembro de 2015 foi ocupada a primeira escola - Colégio Professor José Carlos de Almeida (JCA), que havia sido fechado no ano anterior. Em seguida, ocorreu uma reação em cadeia, com escolas sendo ocupadas em toda a região metropolitana de Goiânia, nas cidades de Anápolis, Cidade de Goiás e São Luís dos Montes Belos, alcançando um total de vinte e sete unidades.

Como resultado das ações do movimento, houve um recuo por parte do governo do estado com relação à quantidade de escolas a serem entregues às OS, passando de trezentas para vinte e três unidades, localizadas na macrorregião de Anápolis.

A inspiração para as ocupações veio do manual “Como ocupar um colégio?”, disponível no perfil “O Mal Educado”, uma das páginas de apoio à luta dos estudantes no *Facebook*. Baseado nas experiências do movimento chileno (conhecido como a “Revolta dos Pinguins”), que em 2011 ocupou mais de setecentas escolas do país, o guia explicava, passo a passo, os

planos de ação e organização para ocupação das escolas. No fim de semana seguinte às ocupações, os alunos dos colégios ocupados constituíram comissões de segurança, alimentação, comunicação e limpeza e fizeram um comunicado informando a decisão de só desocupar as escolas depois que tivessem suas reivindicações atendidas. Reivindicavam mais diálogo na condução da política pública de educação e na tomada de decisões internas de cada escola, a retirada do chamamento público de qualificação das OS para a gestão das escolas públicas e a suspensão do processo de militarização de escolas.

As semelhanças entre os protestos contra o aumento da tarifa do transporte público em 2013 e o movimento de ocupação das escolas não são mera coincidência. Esse movimento é parte desse ciclo de lutas e o movimento de ocupação das escolas representou um acúmulo de experiências organizativas, autônomas e horizontalizadas, distinguindo-se das tradicionais formas como sindicatos, partidos e outros.

Na sequência das estratégias adotadas, no dia 26 de janeiro de 2016, um grupo de estudantes ocupou a sede da Secretaria da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), permanecendo na instituição por vários dias e enfrentando uma forte campanha de criminalização do movimento. A ocupação da secretaria visava à denúncia das irregularidades do processo de parceria do estado com as OS e exercer pressão para o cancelamento do recebimento da documentação das organizações concorrentes à gestão de vinte e três escolas na macrorregião de Anápolis.

Na operação de desocupação da secretaria por parte da polícia militar, foram presas trinta e uma pessoas, entre estudantes e apoiadores, detidas e levadas para a Delegacia de Repressão às Ações Criminosas Organizadas (DRACO).

Depois de forte pressão e por meio de ação civil pública junto ao Ministério Público Estadual, o movimento conseguiu a suspensão do processo de chamamento das OS. Realizou-se então o processo de desocupação das escolas. No dia 25 de março de 2016 o último colégio foi desocupado e um projeto político-pedagógico, que foi construído no processo de ocupação, foi entregue à Secretaria de Educação (MOVIMENTO SECUNDARISTAS EM LUTA - EDUCAÇÃO EM LUTA EM GOIÁS, 2016). O documento, criado coletivamente e no seio da luta em defesa da escola pública em Goiás, reivindicava a reabertura do colégio José Carlos de Almeida e abarcava as aspirações do movimento e a proposição de uma nova escola, organizada política

e pedagogicamente a partir dos princípios vivenciados no movimento: autonomia e horizontalidade.

Considerações finais

A experiência de Goiás aqui destacada, assim como outras, demonstra que, no âmbito das contradições do processo de mercadorização da educação e reordenamento da escola pública, surgem possibilidades de construção de um novo tipo de escola e de educação. Os movimentos de ocupação ocorridos em diversas cidades brasileiras¹³ apontaram outra maneira de viver o cotidiano da escola, bem como o processo educacional. Evidenciou-se a possibilidade de construção de uma outra escola, que negue o até então consolidado caminho do autoritarismo, da hierarquização rígida, da desqualificação do trabalho docente e da negação do protagonismo estudantil.

A experiência vivida no cotidiano das ocupações caracterizou-se por elementos totalmente diferentes destes. Foi tocante a saída do movimento de ocupação das escolas em Goiânia, com a construção de uma proposta político-pedagógica redigida no chão da escola ocupada, reivindicando a reabertura do Colégio Estadual Professor José Carlos de Almeida, arbitrariamente fechado por decisão da secretaria estadual de educação, sem consulta à comunidade escolar.

Em março de 2016, o movimento encerrou as ocupações com uma grande manifestação na frente da Secretaria de Educação, abrindo um processo junto à mesma solicitando a reabertura da referida escola. Nunca recebeu resposta. Mas o movimento ecoou na sociedade goiana e no Brasil. O governo de Goiás teve de recuar na implantação de seu projeto de OS na educação e os alunos estão mais atentos a quaisquer tentativas de fechamento de escolas.

Ocupação e resistência demonstraram que uma outra escola é possível: não uma escola pública fragilizada, nem gerida por uma OS, mas uma escola na qual professores e alunos se *formam* como sujeitos históricos no interior das lutas político-sociais em defesa da escola pública.

¹³ Segundo informações da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), em 2016 mais de 1200 instituições foram ocupadas, além de 139 universidades em todo o país, em protesto contra a PEC 241, agora Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016. Confira: <https://awebic.com/brasil/ocupacoes>.

Um dos maiores ganhos do movimento de ocupação foi demonstrar a capacidade dos integrantes da comunidade escolar de organizar, administrar, vivenciar a escola de uma maneira horizontalizada, não autoritária e com uma divisão de trabalho muito respeitosa.

Esse é um ganho político e pedagógico muito importante porque se contrapõe radicalmente ao que é exigido e apontado como desejável para a escola do ponto de vista da perspectiva neoliberal e neoconservadora. Como já foi enfatizado, vivemos um processo de mercadorização da educação que traz em seu bojo uma grande desqualificação da escola pública.

Diante disto, como forma de resistência, é fundamental demonstrar que é possível manter a escola pública, democrática, participativa, com ensino de ótima qualidade, para além da concepção reducionista e produtivista de educação que tem como parâmetro a (de)formação para o mercado e não a formação ampliada do ser humano. O aprendizado das ocupações possibilitou uma experiência rica, integrando, nas atividades educativas realizadas, a formação pedagógica, política e cultural.

Vale ressaltar também a importância do movimento de ocupação para o resgate da luta em defesa da escola pública e do respeito ao trabalho docente. Justamente em um momento em que o movimento de professores encontrava-se fragilizado pela implementação do projeto “Pacto pela Educação”, que intensificou o processo de mercadorização da área educacional, fundamentado em uma concepção reducionista e produtivista, aí também o movimento dos estudantes representou um importantíssimo foco de resistência.

Foi revigorante o destaque dado pelos estudantes à questão das condições de trabalho nas escolas e à importância da formação de professores e estudantes, o que trouxe um grande aprendizado político-pedagógico de experimentação de uma forma mais rica, respeitosa e democrática na relação professor/aluno, na forma de organizar a escola e na tomada de decisões.

Destaca-se ainda o importante ganho advindo da estratégia de estabelecimento de relações entre estudantes secundaristas e estudantes universitários, principalmente dos cursos de licenciatura, o que acabou por constituir laços mais estreitos entre a educação básica e a formação na universidade.

No caso da Universidade Federal de Goiás, houve um revigoramento da organização estudantil nessas áreas, estabelecendo-se uma participação

pautada na troca de experiências pedagógicas e políticas que muito contribuiu com o desenvolvimento do movimento. Um dos mais belos momentos presenciados foi o grito dos estudantes secundaristas, ecoando pelas ruas de Goiânia: “Eu quero ser professor e quero ser respeitado!”.

Os movimentos de ocupação ainda oportunizaram aos estudantes uma maior compreensão em relação à organização cotidiana do espaço da escola. Os estudantes puderam experimentar uma forma muito mais democrática do que anteriormente observavam, isto é, puderam vivenciar um protagonismo que lhes tinha sido sempre negado, demonstrando que é possível organizar a escola de maneira horizontal e autônoma - princípios com os quais haviam convivido nas manifestações de junho de 2013, na luta pelo Passe-livre Estudantil e pelo não aumento das tarifas de transporte público.

Outro ponto a ser destacado é que estudantes que anteriormente não se sentiam atraídos pela escola passaram a participar com muito mais empenho das atividades educacionais das ocupações. A escola tornou-se mais atraente, participativa e realizadora, algo certamente possibilitado pela forma de organização mais horizontalizada e autônoma.

Vale ressaltar ainda a repercussão do movimento das ocupações na política goiana. Isto ficou evidenciado nas eleições para prefeito da capital em 2016, em que todos os candidatos se posicionaram, durante as campanhas, contra a implantação das OS na educação. Importantíssima também foi a influência do movimento no posicionamento da população em geral, pois o debate foi publicizado, mobilizando a mídia e o público, e ganhou muitos simpatizantes para a luta contra as OS.

A experiência dos movimentos de ocupação representou o ressurgimento da organização e mobilização dos estudantes secundaristas em Goiás. Passou a existir uma maior sensibilização para se discutirem as questões da educação e da escola e para o envolvimento com outros movimentos e bandeiras políticas, como o feminismo, a questão negra, a questão LGBT, as lutas da classe trabalhadora (por exemplo, contra as reformas da previdência e trabalhista) e o direito de acesso à cidade.

Mas o grande desafio que ainda se coloca é realizar a luta no cotidiano da escola, rompendo com as barreiras da repressão, que inclusive foram reforçadas depois da desocupação das escolas, um claro reflexo de como o movimento secundarista é visto como uma ameaça ao controle autoritário que sempre esteve presente na escola.

Tal aspecto também demonstra a importância desse movimento e da luta em defesa da escola pública, sendo fundamental ressaltar que ocupação e resistência podem representar a construção de uma escola de qualidade vinculada aos interesses da classe trabalhadora.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: **Cadernos MARE**, Caderno 01, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014b. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>. Acesso em: 23 ago. 2017.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOIÁS. Aviso de chamamento público nº 003/2016. In: **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE - SEDUCE**. 2016. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2016/03/ARQUIVO%20PRINCIPAL%20-%20EDITAL.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Lei 18.658 de 02 de outubro de 2014: confere nova redação a dispositivos da Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências. In: **SECRETARIA DE ESTADO DA CASA CIVIL**. 2014. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18658.htm. Acesso em: 17 out. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.3, 2002.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, vol. II, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOVIMENTO SECUNDARISTAS EM LUTA - EDUCAÇÃO EM LUTA EM GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico - pela reabertura do Colégio Estadual Professor José Carlos de Almeida**. Goiânia, 2016. Disponível em: <https://nucleomarxista.fe.ufg.br/n/99426-publicacoes>. Acesso em: 14 ago. 2017.

OLIVEIRA, Dijaci David de. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In: OLIVEIRA, Ian Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (Orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 41-51.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1985.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TAVARES, Francisco Mata Machado. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. In: OLIVEIRA, Ian Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (Orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 53-63.

TEIXEIRA, Rafael Saddi Teixeira. A exclusão dos alunos mais pobres nos Colégios Militares. In: OLIVEIRA, Ian Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (Orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 67-69.

VELOSO, Ellen Ribeiro; OLIVEIRA, Natália Pereira de. Nós perdemos a consciência? apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. In: OLIVEIRA, Ian Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (Orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 71-84.