



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

*Campus de Presidente Prudente*

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

**Campus de Presidente Prudente**

**Programa de Pós-Graduação em Geografia**

**William Fernando Camilo Queiroz**

**A GEOGRAFIA DA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM SP:  
NEOLIBERALISMO, OCUPAÇÕES ESCOLARES E MOVIMENTO  
SOCIOESPACIAL DE ESTUDANTES EM 2015**

Presidente Prudente

Outubro, 2020

**WILLIAM FERNANDO CAMILO QUEIROZ**

**A GEOGRAFIA DA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM SP:  
NEOLIBERALISMO, OCUPAÇÕES ESCOLARES E MOVIMENTO  
SOCIOESPACIAL DE ESTUDANTES EM 2015**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Geografia da  
Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho FCT/UNESP para obtenção do Título de Mestre em Geografia.  
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula.

Presidente Prudente, SP

Outubro, 2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

Q3g	<p>Queiroz, William Fernando Camilo</p> <p>A Geografia da reorganização escolar em SP : neoliberalismo, ocupações escolares e movimento socioespacial de estudantes em 2015 / William Fernando Camilo Queiroz. -- Presidente Prudente, 2020</p> <p>212 p. : tabs., mapas</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientador: Ricardo Pires de Paula</p> <p>1. Geografia. 2. Movimentos Socioespaciais. 3. Neoliberalismo. 4. Secundaristas. 5. Espaço. I. Título.</p>
-----	--

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

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** A Geografia da reorganização escolar em SP: neoliberalismo, ocupações escolares e movimento socioespacial de estudantes em 2015.

**AUTOR:** WILLIAM FERNANDO CAMILO QUEIROZ

**ORIENTADOR:** RICARDO PIRES DE PAULA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em GEOGRAFIA, área Produção do Espaço Geográfico pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. RICARDO PIRES DE PAULA (Participação Virtual)  
Departamento de Geografia / FCT/UNESP - Câmpus Presidente Prudente

Prof. Dr. MARCELO DORNELIS CARVALHAL (Participação Virtual)  
Unesp / Câmpus de Ourinhos

Prof. Dr. JOSÉ SOBREIRO FILHO (Participação Virtual)  
PPGEO / UFPA

Presidente Prudente, 06 de outubro de 2020

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os trabalhadores da educação em especial aos professores da Rede Estadual de São Paulo.

Aos secundaristas!

Aos meus filhos, Joaquim Marquini Queiroz e Fernando Marquini Queiroz e em especial a minha companheira Inês Carolina Barbosa Marquini, sem vocês este trabalho não teria saído das ideias.

A minha família.

E todos que sonham e sobretudo lutam por uma sociedade mais justa.

*O que eu canto tá explícito nos livros  
Que custam 120 reais pela estratégia dos ricos  
Quanto mais dígitos no preço da informação  
Menos revoltado mirando UZI sobre a luz da razão  
Por isso atuo como um pirata somali no Hip Hop  
Roubo dados sigilosos e injeto nos bairros pobres  
[...]*

*Pressão no congresso pra alterar o código penal  
Pra que crimes políticos recebam pena capital  
Vértebras foram reduzidas a poeira no ar  
Pra que eu tivesse o direito de me manifestar  
Se eu for o bobo alegrando a corte da playboyzada  
Traio os Black Panthers, Che e sua causa  
Tá no RAP de atitude é igual tá na máfia  
Pra sair é só rígido num caixão de lata.*

EDUARDO

TADDEU

## **AGRADECIMENTOS**

Foram muitas pessoas e trajetórias desde a graduação até o mestrado. Ninguém chega até aqui sozinho. Não foi diferente comigo. Em especial agradeço ao amigo e professor que sempre acreditou que um dia poderia ser professor, continuar meus estudos e chegar até aqui, ao Professor Dr. Denis Richiter, muito obrigado! Não poderia deixar de esquecer sua ajuda!

Ao professor Dr. Ricardo Pires de Paula, pela intensa participação no trabalho, leituras, correções e tudo que envolveu esta pesquisa.

Aos professores da pós-graduação. Em especial na qualificação da pesquisa ao Nino e ao Carvalhal. A contribuição de vocês foi muito importante.

A minha família, especialmente a minha mãe Ildevania, mais conhecida como Branca, que sem saber financiou vários livros para o presente estudo.

Aos meus filhos Joca e Fernandinho mais que agradeço, peço perdão. O tempo dedicado a este trabalho gerou uma ausência enorme de seu pai em vários momentos de lazer, brincadeiras e farras que não pude participar ativamente pelo tempo de trabalho e leitura do material. Espero que um dia possam entender.

A minha esposa, amiga e companheira, que soube dividir meu tempo de trabalho e estudo e me deu apoio e suporte para continuar meus estudos.

Ao meu Sogro, Ourides, financiou o notebook que escrevi inteiramente a dissertação e nunca me cobrou por isso! Obrigado.

A todos amigos, em especial ao Balanco, Flavio Lopes Teixeira e Rodrigo que diversas vezes conversaram comigo sobre a pesquisa e sempre me motivaram.

Sei que é imperdoável e injusto o esquecimento. Por isso, vou pedir desculpas para aqueles que não estiverem aqui registrados (pressão para terminar) e agradecer futuramente.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou apreender as ocupações escolares em 2015 tendo como referência algumas escolas que foram ocupadas pelos estudantes do Estado de São Paulo. O nosso objeto de pesquisa está centrado na discussão da ocupação das escolas pensando a partir do debate na Geografia em torno do conceito de espaço e território. As ocupações, *lócus* da atuação dos estudantes e professores, vêm se transformando em tática de luta contra o neoliberalismo e dando ao conceito de espaço uma posição estratégica como forma de resistência nas cidades aos ditames do sistema de capital. Este trabalho também apresenta um conjunto de reflexões cujo objetivo é o de contribuir para a construção de uma teoria geográfica sobre a alienação/desalienação. Assim, partimos dos conceitos de espaço e das reflexões sobre os movimentos de ocupação, bem como da teoria da produção do espaço, para apresentar um modelo explicativo eminentemente geográfico. Espaço/contraespaço, alienação-desalienação apresentam-se indissociáveis.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo; Movimentos socioespaciais; Ocupações das escolas paulistas em 2015; Espaço; Alienação; movimento estudantil.

## ABSTRACT

This research sought to apprehend the school occupations in 2015 having as reference some schools that were conquered by students from the State of São Paulo. Our research object is centered on the discussion of the occupation of schools thinking from the debate in Geography around the concept of space. Occupations, the locus of students 'and teachers' actions, have become a tactic to fight neoliberalism and give the concept of space a strategic position as a form of resistance in cities to the dictates of the capital system. In this work, we also present a set of reflections whose objective is to contribute to the construction of a geographic theory on Alienation. Thus, we start from the concepts of space and reflections on the movements of occupation, as well as the theory of the production of space, to present an eminently geographic explanatory model. Space, alienation-alienation are inextricably linked. Finally, we have our theoretical contribution, called Spatial Struggle at the threshold of this century, based on the analysis of movements of occupations in geographic space.

**Keywords:** Neoliberalism; Social-spatial; Occupations of São Paulo schools in 2015; Space; Alienation; student movement.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1-ESCOLAS ESTADUAIS SP-ENSINO MÉDIO 2010-2018.....</b>	<b>117</b>
<b>GRÁFICO 2- VARIAÇÃO NO NÚMERO DE ESCOLAS NA REDE ESTADUAL.</b>	<b>128</b>
<b>GRÁFICO 3- HISTÓRICO DAS OCUPAÇÕES.....</b>	<b>165</b>

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1- AGRESSÃO POLICIAL AOS ESTUDANTES.....</b>	<b>155</b>
<b>IMAGEM 2- “AULA NA RUA” DOS SECUNDARISTAS.....</b>	<b>155</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1- EVOUÇÃO DA MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA E POR ETAPA DE ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL (2014-2016) .....</b>	<b>116</b>
<b>QUADRO 1- LISTA DAS ESCOLAS QUE FECHARIAM NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO- SP. ....</b>	<b>122</b>
<b>QUADRO 2- ESCOLAS QUE IRIAM FECHAR NO INTERIOR DO ESTADO.....</b>	<b>132</b>

## LISTA DE MAPAS

<b>MAPA 1- MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: IDHM E ESCOLAS ESTADUAIS QUE SERIAM FECHADAS COM A REORGANIZAÇÃO EM 2015 .....</b>	<b>121</b>
<b>MAPA 2- MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: HABITANTES ANALFABETOS E ESCOLAS ESTADUAIS QUE SERIAM FECHADAS COM A REORGANIZAÇÃO EM 2015 .....</b>	<b>125</b>
<b>MAPA 3- SÃO PAULO (SP): ESCOLAS ESTADUAIS OCUPADAS EM 2015 .....</b>	<b>159</b>
<b>MAPA 4- SÃO PAULO (SP): ESCOLAS ESTADUAIS OCUPADAS E ESCOLAS QUE IRIAM FECHAR- 2015.....</b>	<b>160</b>
<b>MAPA 5- SÃO PAULO: ESCOLAS ESTADUAIS QUE IRIAM FECHAR E ESCOLAS ESTADUAIS OCUPADAS EM 2015 .....</b>	<b>161</b>
<b>MAPA 6- SÃO PAULO: ESCOLAS ESTADUAIS OCUPADAS EM 2015.....</b>	<b>162</b>
<b>MAPA 7- HISTÓRICO DAS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO E 2015 .....</b>	<b>165</b>
<b>MAPA 8- BRASIL: OCUPAÇÕES DE ESCOLAS NOS ANOS DE 2015 E 2016.</b>	<b>174</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

APEOESP- Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo

IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP- Secretaria de educação de São Paulo

PEI- Programa de Ensino Integral

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA BARBÁRIE E AS FERRAMENTAS TEÓRICAS DE ANÁLISE DA ORDEM DO CAPITAL	24
1.1 .O Neoliberalismo	24
1.2 Neoliberalismo e Educação	40
1.3.O Espaço como Dialética: Sistema da Alienação e Desalienação	58
1.3.1 Alienação, fetichismos e reificação	59
CAPÍTULO 2. A ESCOLA COMO ESPAÇO DA ALIENAÇÃO: A REORGANIZAÇÃO	76
2.1. Espaço e Alienação	77
2.2. A Reorganização: Consequências e Interpretações	92
CAPÍTULO 3 - O ESPAÇO CONTRA A ALIENAÇÃO: AS OCUPAÇÕES ESCOLARES	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	183
ANEXOS	190
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:	191
ENTREVITAS	192

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa aborda as atividades desenvolvidas no projeto de mestrado intitulado “A Geografia da reorganização escolar em SP: neoliberalismo, ocupações escolares e movimento socioespacial de estudantes em 2015”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologias de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula.

Nosso objetivo central foi apreender as ocupações escolares em 2015, tendo como referência algumas escolas que foram ocupadas pelos estudantes do Estado de São Paulo. O nosso objeto de pesquisa esteve centrado na discussão da ocupação das escolas, pensando a partir do debate na Geografia em torno do conceito de espaço e território. As ocupações, neste caso em específico, *lócus* da atuação dos estudantes e professores, vêm se transformando em tática de luta contra o neoliberalismo e dando ao conceito de espaço uma posição estratégica como forma de resistência, no campo e nas cidades, aos ditames do sistema de capital no século XXI.

Neste trabalho também apresentamos um conjunto de reflexões cujo objetivo é contribuir para a construção de uma teoria geográfica sobre a alienação. Assim, partimos dos conceitos de espaço e das reflexões sobre os movimentos de ocupação, bem como da teoria da produção do espaço, para apresentar um modelo explicativo eminentemente geográfico. Espaço, alienação-desalienação apresentam-se indissociáveis.

Nossa pesquisa se confunde um pouco com nossa trajetória docente, enquanto professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, desde 2010, e, em certo período, estivemos na E.E. José Giorgi, no município de Rancharia- SP. Exatamente no ano da “reorganização” em 2015 fomos testados quanto à reorganização da unidade escolar. Sabíamos que os seus resultados para a comunidade escolar, os docentes como um todo e o conjunto de funcionários seriam desastrosos.

Por isso tratamos de organizar e mover nossas ações para que a reorganização do “Giorgi” não acontecesse. Trata-se de uma escola localizada em um dos bairros mais distantes do município e mais precários socialmente. A mesma

carrega um estereótipo de escola ruim, na qual os mais pobres e abandonados socialmente estudam no município.

No entanto, a escola estadual em questão é o único serviço a nível estadual disponível a esses indivíduos, na sua maioria em vulnerabilidade social. Nesse sentido, vendo o fechamento da unidade se aproximar, tomamos atitudes para o enfrentamento da decisão estadual. Fechamos a escola, organizamos uma passeata até o poder legislativo do município e fomos até São Paulo, na sede da Secretaria da Educação de São Paulo “conversar” sobre o possível fechamento da escola e sua reorganização.

Fomos com o prefeito do município na época, mais um professor da unidade escolar. Chegando em São Paulo, fomos recebidos por um representante da SEE-SP que logo nos avisou sobre as nossas intenções de fazer política contra o atual governador e seu secretário, “sempre tratamos do município bem, não venham até aqui fazer política contra o estado”, e “infelizmente a reorganização será feita”, palavras proferidas espontaneamente pelo representante do Estado.

O estudo que apresentamos faz parte da nossa história, direta e indiretamente, e nosso episódio pode ser considerado como a primeira manifestação de rua contrária à reorganização de 2015, no dia 28/09/2015, a primeira segunda-feira depois do anúncio da “reorganização”. Portanto, nossa trajetória docente está intimamente ligada ao movimento de 2015.

Não podemos esquecer das adversidades do momento com a pandemia de covid-19 que dificultaram imensamente a visitas das escolas ocupadas, assim como, o encontro de mais indivíduos que participaram das ocupações e o fechamento e finalização desta pesquisa. Eu mesmo fui acometido pelo vírus e fiquei durante um período em recuperação. No entanto, apesar das dificuldades apresentadas entregamos ao público.

Apesar das potencialidades reificantes da contemporaneidade, seguimos orientados pelo prefácio de Sartre em “os condenados da terra” (1963), que serve de guia para nosso conforto intelectual, de nossa humanidade e de nossas utopias: “a esperança sempre foi a arma das revoluções e insurreições, e, nós, ainda sentimos a esperança, como nossa concepção de futuro”.

Nossas orientações também repousam em Santos (2001), sabendo que “o mundo não é só feito daquilo que existe, mas também daquilo que poderá existir

em um futuro próximo”. Deixamos a poesia como conforto para nossos anseios: “eu tenho fé e afeto e amor no século XXI, onde as conquistas científicas, espaciais e medicinais e a confraternização dos homens e a humildade de um rei serão as armas da vitória para a paz universal” (RACIONAIS MCS. *Vivão e vivendo*. São Paulo: Cosa Nostra, 2002).

## INTRODUÇÃO

“Cada um para si e todos contra todos!” (BENSAID, 2004, p. 11) parece ser a lógica da sociedade submetida à lógica do mercado que se amplia pra todos os poros a um despotismo sem controle do capital. A necessidade de uma alternativa social, ecológica e humana é cada vez mais urgente. Para tanto, exige-se que emergjam através de um ciclo de lutas e experiências com o sentido a uma alternativa social e estratégica do ponto de vista da transformação social e humana. Portanto, que venham os movimentos sociais!

Apesar disso, continuamos a viver um engodo magistral (FORRESTER, 1997), ou ainda, uma totalidade perturbadora (MÉSZAROS, 2006). Um mundo desprovido de substância, deformado sob a forma perversa da alienação, o nosso espaço se volatiliza sob o comando da mercadoria ao mesmo tempo em que suas raízes se distanciam de evidências.

A loucura e bestialização do fetiche que é imposto a todos sem mensura têm suas raízes nos delírios do capital. Marx notou o sentido de loucura que nascia dessa tendência que se propagava esquizofrênica, “precisamente um ser humano desumanizado tanto espiritualmente quanto corporalmente, -imoralidade-, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalista”, enfim, “a mercadoria humana” (MARX, 2010, p.93)

A crise humana, social e ecológica traduz-se em exclusão para a maioria dos indivíduos de diversas maneiras, mostrando-nos e evidenciando a incapacidade do mercado em tempos neoliberais de organizar as relações sociais da espécie humana e de manter em condições normais a reprodução da vida. Essa loucura está, em todos os sentidos, marcada na história e no espaço dos indivíduos.

Os indivíduos se esvaziam de conteúdo com uma deterioração do público e um inquietante retrocesso democrático. Como lembra Santos (1993, p.5) de ser condição mínima a “instrumentalização do território capaz de atribuir a todos os habitantes aqueles bens e serviços indispensáveis, não importa onde esteja a pessoa” e uma gestão do território com “distribuição geral dos bens e serviços públicos assegurada” como requisitos mínimos e essência para a vida em sociedade.

É na Geografia Crítica que nasce o debate em torno dos movimentos sociais (PEDON, 2013, p. 13). É na chamada Geografia Crítica ou Radical na década de 70 que o espaço reaparece como conceito-chave. Fundada no materialismo histórico e na dialética, procurando romper com as tradições positivistas, é na Geografia Crítica que surge uma contribuição mais polêmica em torno do espaço (SPOSITO, 2004).

O rompimento com a perspectiva tradicional está contido no objetivo e na busca de novos caminhos, de nova linguagem, novas propostas nas quais o objeto, o método e o significado da Geografia foram questionados. Em linhas gerais, vamos à bibliografia na qual repousa o processo de renovação no qual se condensaram as ideias da Geografia Nova: Milton Santos, Yves Lacoste e o filósofo francês bastante conhecido no Brasil, Henri Lefebvre, “inauguraram e deram sustância aos debates que colocaram na agenda do dia as questões centrais da renovação” (PEDON, 2013 p. 16).

Em Lefebvre, *a produção do espaço* (LEFEBVRE, 1974), o espaço passa a ser entendido como um produto social. O mesmo não deve ser entendido como uma realidade material independente, neutra e sem o propósito das classes sociais. Lefebvre, portanto, utilizou-se do conceito de *produção do espaço* para propor uma teoria que entende o espaço como fundamentalmente atado à realidade social, onde podemos dizer que o espaço não existe em “si mesmo”. Logo, ele sempre foi e é produzido.

Já em *A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (LACOSTE, 1976), o fundamental é que, a despeito das aparências, o conhecimento geográfico, apesar de aparecer neutro e desprovido de importância “sempre foi um saber estratégico e um poderoso instrumento de poder profundamente arraigado às práticas do Estado moderno e ligado aos seus guardiões militares” (PEDON, 2013 p. 19).

Por meio dos trabalhos de Milton Santos, conceitos de espaço e território “passaram a ser ferramentas fundamentais para a afirmação da especificidade teórica e metodológica da Geografia, dando a essa ciência uma maior visibilidade” (PEDON, 2013, p.17). Em *Por uma Geografia Nova* (SANTOS, 1978), o autor considera que “a geografia poderia ser construída a partir da consideração do espaço como um conjunto de fixos e fluxos”. Segundo ele, os elementos fixos,

concretizados em um dado lugar permitem ações mediante os fluxos, que são cada vez mais renovados no tempo atual e vão dando a possibilidade de modificação e redefinição dos lugares.

Apoiado em Marx e Lefebvre (SPOSITO, 2004; CORRÊA; 2006; PEDON, 2013), apresenta em suas diversas obras que o espaço é um fator social e não um mero reflexo da sociedade. Afirma que o espaço deve ser estudado por meio de quatro categorias de análise - forma, função, estrutura e processo – os quais, segundo o autor, permitem um estudo, uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em sua totalidade (SANTOS, 1988). Em sua proposta mais atual, ele considera “o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, através do qual o autor (SANTOS, 2006, p.21) tinha a ambição de construir um quadro de análise unitário que permitisse ultrapassar ambiguidades e tautologias.

O que se colocava era uma Geografia mais generosa que conseguisse apreender a complexidade atual da organização do espaço que passava por grandes transformações, pelo capitalismo em sua fase monopolista e a implacável dieta neoliberal. O posicionamento contra a ordem estabelecida que estivesse à frente da transformação da sociedade, da realidade social, que assumia o conteúdo político da Geografia vai ser encontrado com a Geografia Crítica.

No entanto, como podemos destacar, foi somente na década de 1980, diferentemente da História e da Sociologia, que buscaram através de seus próprios repertórios discutir os movimentos sociais, que a Geografia entra no debate nos anos 80, assim, passando a dar interesse aos movimentos sociais.

De maneira geral, inserimo-nos no debate em torno da Geografia e dos movimentos sociais e, por isso, devemos fazer uma breve aproximação da Geografia e a temática dos movimentos sociais urbanos ancorados no levantamento feito por Pedon (2013), no seu livro “*Geografia e movimentos sociais: dos primeiros estudos a abordagem socioterritorial*”. Assim, podemos destacar que a Geografia se insere neste debate ao lado de uma constante de expressões de movimentos sociais e a incorporação de uma abordagem que considera o espaço como produto das ações humanas (PEDON, 2013). Portanto, no Brasil, o interesse pela Geografia nos movimentos sociais surgiu entre as décadas de 70 e 80 (PEDON, 2013).

Nessa construção da Geografia dos Movimentos Sociais Urbanos podemos citar o trabalho de Bernardes (PEDON, 2013), em 1983, como pioneiro no tratamento dos movimentos sociais na Geografia ao valorizar o espaço e sua dimensão no bairro no processo de mobilização social. Nesse sentido, em 1986 podemos também destacar a tese de doutorado de Satiê Mizubuti sobre o Movimento Associativo de bairro em Niterói (RJ). Ainda nessa década, em 1988 temos a publicação de dois trabalhos importantes na Geografia brasileira que tratam de movimentos sociais urbanos: os trabalhos de Marcelo J. L. de Souza e de Arlete Moysés Rodrigues.

Em relação aos movimentos sociais rurais é possível destacar, segundo Pedon (2013), os artigos de Oliveira (1984) e de Kahil (1985) como pioneiros nessa abordagem. Ainda se destaca Moreira (1985), no trabalho intitulado *Movimento operário e a questão cidade-campo no Brasil*, resultado de sua dissertação de mestrado defendida em 1984. Andrade (1986) insere-se no conjunto das primeiras experiências de conflitos relacionadas às revoltas populares e camponesas; Manuel C. de Andrade publica o livro *Lutas Camponesas no Nordeste* e Oliveira (1988), no livro *A geografia das lutas no campo*, também recorre a uma síntese histórica dos conflitos no campo brasileiro.

As classes sociais e o seu poder de classe dominante se desenvolvem e se reproduzem com a mobilização de esforços materiais e políticos no espaço, pelo espaço e através dele. Os indivíduos são disciplinarizados para a manutenção e reestruturação do espaço em favor da dominação concreta e simbólica do capital e chama o Estado para tal função. Antagonismos que estão na base do desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro. Essas questões devem fazer parte das preocupações das análises dos geógrafos e buscar suscitar a dimensão espacial dos movimentos sociais.

Foi em 1997 que o trabalho de Jean Yves Martin (1997), “*A geograficidade dos movimentos sociais*” foi publicado, contendo os apontamentos iniciais de suas formulações sobre o que seriam os movimentos socioespaciais. Em 2000, o geógrafo Bernardo Mançano Fernandes publica o artigo “*Movimento social como categoria geográfica*” que, segundo Pedon (2013, p. 146), pode ser “considerado por nós como inovador no tratamento dado aos movimentos sociais, justamente por

dar o primeiro passo em direção a uma teorização autenticamente geográfica ao tema”

Acreditamos que essas referências representam o “estado da arte” da pesquisa em Geografia e Movimentos Sociais no país. Portanto, buscamos apresentar um breve panorama de autores que são considerados pioneiros e que serviram e continuam a servir de referência para os estudos de Geografia, tendo os movimentos sociais como foco de pesquisa.

A afirmação de que “a Geografia tardou em se preocupar com a questão dos movimentos sociais” (PEDON, 2013, p. 21) se justifica em diversos aspectos. Assim, poderemos ainda dizer que sua inserção nos currículos oficiais é mais tardia e não é consolidada como discussão obrigatória, tanto no currículo do Estado de São Paulo, como na Nova Base Nacional Comum Curricular. Portanto, mesmo que afirmada a discussão acadêmica, na Geografia escolar e na escola estamos longe de estabelecer um diálogo mais profícuo entre as duas temáticas.

Ao longo da dissertação utilizamos o conceito de Movimentos Sociais para nos referir a mobilizações coletivas e organizadas e que, de certo modo, por meio de suas ações fazem e propõem uma crítica à sociedade capitalista atual, baseada na acumulação de riquezas e no estranhamento dos indivíduos manifestados no território (PEDON, 2013, p.11).

Nossa pesquisa se encaixa diante dessa perspectiva, ou seja, está dentro da temática da Geografia dos movimentos sociais e busca entender as ocupações escolares em 2015 como movimentos socioespaciais. Portanto, o que pretendemos é lançar-nos a uma reconstrução-construção geográfica desse movimento, destacando suas espacialidades e territorialização. Tentamos deixar nítido o espaço enquanto objeto de luta e de contraespaço, objeto de aversão ao domínio de classe e se transformando através dos movimentos sociais em território de resistência.

Nesse sentido, podemos indicar que o espaço não constituiu somente um recorte empírico ou uma base que sustentava a organização secundarista, mas sim, um território a partir do qual as vivências compartilhadas formaram uma “energia” capaz de mobilizar outros estudantes que se voltaram ao embate de derrotar a reorganização em 2015.

Acerca da espacialização e alcance das escolas ocupadas podemos dizer que se inicia na capital do estado e alcança o interior do estado de São Paulo. No

entanto, a primeira manifestação contrária surgiu no interior do Estado. Mesmo de forma desordenada, a organização das ocupações cresceu a ponto de que 200 escolas tiveram essa opção de luta contra o governo do estado. A respeito das ocupações escolares em SP em 2015, podemos lembrar com efeito as intensas ocupações nos outros estados do Brasil como consequência direta dos secundaristas paulista.

Apesar dos avanços da temática dos movimentos sociais na Geografia, precisamos ainda prosseguir para entender, nas reformas atuais, como os movimentos sociais e sua dialética contraditória, ora criador de resultados inesperados, ou como inibidor de si mesmo, inserem-se na atmosfera de “nova” proposta de documentos e se teremos a garantia do ensino dos movimentos sociais ou não na escola no ensino de Geografia.

Achamos isso de grande importância, pois a temática dos movimentos sociais na escola a partir dos documentos oficiais demarca os trabalhos dos professores e é referência para o ensino dessa disciplina na sala de aula. Diante desse cenário de novos desafios, com o espaço entrando em cena como um objeto de luta, de inúmeras ocupações, justifica-se ainda investigar os movimentos sociais na sua modalidade de práxis, pois é através do ensino que se torna possível o entendimento destes, que têm reagido a esse processo que tem intensificado o conservadorismo, a desesperança, o abandono das políticas igualitárias e da destruição de direitos trabalhistas e sociais.

Nenhuma luta se organiza sem o espaço e o território (MOREIRA, 2018). Nesse sentido, as mobilizações de ordem espacial são de importância crescente no cenário nacional. Portanto, não seria de se admirar que, em nossa década, esse debate já esteja presente na Geografia Acadêmica e Escolar como conhecimento necessário para entender a produção do espaço geográfico, objeto da Geografia. No mundo atual, a ocupação é uma forma coletiva de grande destaque nos movimentos sociais (MEDEIROS, JANUÁRIO e MELO, 2019)

Na pesquisa, no que fomos capazes, tentamos reconstruir a luta contra a reorganização da Rede Estadual e Ensino do Estado de São Paulo, no ano de 2015, quando o governo estadual paulista tentou colocar em prática uma política de fechamento de escolas, com remanejamento de alunos e professores, gerando grandes impactos para os envolvidos e para a sociedade em geral.

Buscamos recuperar essa história por uma ampla perspectiva. Com isso, buscamos um caminho de não privilegiar uma passagem da história somente pelas perspectivas dos estudantes, o que, no entanto, também seria válido, porém, acreditamos, menos rico em detalhes sobre os acontecimentos. Nesse sentido, optamos por reconstruir a luta dos secundaristas contra a reorganização a partir da perspectiva da política pública do Estado de São Paulo, notadamente neoliberal, das notas da imprensa e de uma análise da política pública da “reorganização”.

Procuramos fundamentar nossa narrativa empiricamente por meio de determinados procedimentos e fontes que possam servir de evidências para nossas afirmações. Realizamos, portanto, algumas entrevistas com os alunos de escolas que foram ocupadas na capital e no interior e esse material serviu-nos de base para nossa dissertação.

Optamos pelo uso da entrevista – principalmente na constituição do último capítulo, que busca retratar as ocupações e os impactos da reorganização – como instrumento dinâmico, flexível e criativo, capaz de fornecer maior contribuição diante dos objetivos gerais e específicos alcançados por nossa pesquisa. Nesse sentido, buscamos ampliar as possibilidades de compreensão do fenômeno com a busca de indivíduos que participaram ativamente das ocupações.

Entrevistamos porque temos interesses nas histórias de outras pessoas sobre nossa temática. Temos empenho pelos outros no que tange à participação ativa contra a “reorganização” e suas histórias, reflexões, apontamento dos fatos e acontecimentos. O propósito de nossas entrevistas foi buscar e tentar compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências. Dessa maneira, buscamos entender o processo de territorialização da luta, da transformação do espaço escolar em resistência contra a política pública. Buscamos estudar os movimentos sociais por suscitar uma dimensão espacial, por isso nossa opção em identifica-los como movimentos socioespaciais.

Realizamos três entrevistas com alunos que participaram do processo de luta e ocupação das escolas em 2015. Fizemos via aplicativo de mensagens *Whatsapp*, por mensagem de áudio, respondendo um questionário elaborado por nós previamente. Além disso, baseamo-nos em livros, dissertações, documentos diversos e documentários que incluem nosso tema sobre a reorganização das escolas estaduais em 2015 e as ocupações escolares.

Nossa pesquisa enquadra-se em uma abordagem qualitativa, portanto, a interpretação dos fenômenos, os dados coletados e a atribuição de significados foram elementos básicos. No entanto, nossa pesquisa não descartou coleta de dados quantitativos, pois esses dados mostram uma relação extensa entre os fenômenos particulares, ou seja, qualificamos os dados, tentamos ir além dos números e buscamos uma interpretação para o que estudamos.

Esta pesquisa envolveu a obtenção de dados descritivos que foram obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada e por meio de pesquisa exploratória, buscando enfatizar todos os processos e preocupando-se em retratar as perspectivas dos participantes. Buscamos, assim, ter uma visão mais holística de seus processos, abrangendo o sistema econômico, o modo operante hostil do neoliberalismo com a maioria dos indivíduos, neste caso, os secundaristas, e com o espaço escolar.

Portanto, nosso método buscou fundar-se numa síntese histórico-sistemática, ou seja, acreditamos não apenas na possibilidade, mas na necessidade de se querer atingir a essência da realidade e, dessa maneira, tentamos conduzir conjuntamente o estudo dos processos, dos indivíduos e, dessa forma, das estruturas do sistema do capital.

A comprovação da existência de processos históricos objetivos, independentes da consciência e da vontade dos homens é uma evidência para nós. Por serem objetivos, acreditamos que tais processos podem ser corretamente refletidos pela razão humana, mas que, entretanto, temos fatores ideológicos intencionalmente de classe refletindo diretamente na criação de obstáculos e dificultando essa possibilidade da justa compreensão da realidade.

Acreditamos que estamos diante de um movimento dos estudantes, de uma luta cujas reflexões não se enceram com nosso estudo, pois ela marca uma geração; ao que tudo indica, uma juventude que não vai parar na luta pelos direitos à educação e de tantas outras lutas necessárias que vislumbram nosso século.

A dissertação estrutura-se em três capítulos, sendo o primeiro o mais extenso e dedicado a revisar e apresentar ao leitor interessado alguns aspectos da ordem atual do capitalismo, como o neoliberalismo, seu impacto na educação, os aspectos do aprofundamento da alienação, do fetichismo e a reificação.

O segundo capítulo tem como objetivo analisar as políticas estaduais de educação com os impactos do neoliberalismo na rede estadual de São Paulo, estrategicamente e especialmente com a reorganização em 2015 e seus desdobramentos nas escolas públicas paulista.

O terceiro capítulo discute as ocupações e busca justificar a ideia de que o espaço e as ocupações são expressões estratégicas de luta contemporânea contra o neoliberalismo, ou seja, colocando em outros termos, nossa defesa repousa em um conceito de luta espacial no século XXI como expressão do esgotamento e de uma reconfiguração da capacidade de luta trabalho x capital. Do mesmo modo, defendemos que o movimento dos secundaristas são movimentos socioespaciais.

Como lembra Santos (1993), a capacidade de luta dos indivíduos não decorre da história social que a condiciona, mas da essência humana, comum a todos os indivíduos. Nesta dissertação, apresentamos ao leitor uma análise pela luta do espaço, com o espaço e através dele, pelo meio das ocupações escolares, apontando que os limiares da luta de classe e por conquistas sociais pelos oprimidos neste começo de século passa por uma luta espacial e que a mesma se aprofundará no horizonte deste século.

## **CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA BARBÁRIE E AS FERRAMENTAS TEÓRICAS DE ANÁLISE DA ORDEM DO CAPITAL**

Neste capítulo, buscamos apresentar os elementos gerais no tocante ao que achamos ser uma tragédia do nosso tempo e que vem incorporada na roupagem e na atmosfera social de neoliberalismo. A escolha do neoliberalismo e suas características como ponto de partida tem relação direta com a interpretação das ações educacionais contemporâneas, a construção conceitual de movimentos socioespaciais e movimentos socioterritoriais, assim como o aprofundamento da alienação e suas sequelas. Cremos que trilhar esse caminho é fundamental se quisermos compreendermos o modo como o espaço é produzido e, portanto, as relações intrínsecas à sua formação e que, portanto, compreendem a nossa realidade e se expressam nas relações socioespaciais, tanto na atualidade quanto ao longo do(s) tempo(s).

### **1.1.O Neoliberalismo**

O neoliberalismo é um fenômeno do tempo contemporâneo. Como veremos, pode ser identificado como a tragédia anunciada do nosso tempo. Surgiu logo depois da Segunda Guerra Mundial, no centro do capitalismo da Europa e dos Estados Unidos, onde o capitalismo era hegemônico, como uma reação de classe para recompor os lucros do capital e se irradiou para o mundo de forma desigual.

Representa uma reação forte ao Estado interventor, também conhecido como Estado de bem-estar social ou Estado providencia (*welfare State*) (HARVEY, 2005).

O laboratório de experiências neoliberais ocorre na América Latina: “de fato, foi o cenário trágico do primeiro experimento político do neoliberalismo em nível mundial: a ditadura do General Pinochet iniciada no Chile em 1973” (GENTILI, 1996, p.15). A primeira experiência de neoliberalização ocorreu no Chile (HARVEY, 2005, p. 17) depois de dar um golpe no democraticamente eleito governo de Allende e que, segundo Harvey (2005, p.17), “foi patrocinado por elites de negócios chilenas ameaçadas pela tendência de Allende para o socialismo”.

Vejamos, inicialmente, os princípios liberais para podermos ter uma noção mais ampla e fortificada do que estamos tratando para ampararmos uma discussão

sobre o neoliberalismo. Para os liberais, os problemas econômicos e sociais decorrem da intervenção do Estado na economia que, ao regular preços, salários, trocas no comércio entre outros, atrapalha a dinâmica “natural” do capitalismo. Para esse grupo, o correto seria deixar que os mecanismos “naturais” funcionassem por conta própria e, dessa maneira, a economia e a sociedade tenderiam a se organizar por si mesmas, sendo bom para a maioria dos indivíduos (ULHÔA, 1999).

Em Adam Smith podemos encontrar a noção estrutural do pensamento liberal que sustenta o capitalismo do século XIX, que é a noção de “mão invisível” do mercado, a qual se encarregaria de equilibrar a economia e a sociedade sem a necessidade da intervenção do Estado, o que, segundo essa ótica, atrapalha tal equilíbrio e prejudica a natureza do sistema (ULHÔA, 1999).

O liberalismo é a filosofia do capitalismo (ULHÔA, 1999). É o liberalismo que propõe a atmosfera social de justificação do capital. O “clima” liberal favorece a aceitação passiva das condições sociais e históricas impostas pelo sistema capitalista, as quais beneficia a burguesia nascente, põem em caminho a conquista do mundo dentro de um arcabouço dessa ideologia e cria com seus interesses toda uma carga de valores burgueses.

Nesse conjunto de valores, a ideologia da “ordem Liberal” é imposta justificando a pobreza como condição necessária. É vista de modo natural, como constitutiva da ordem da sociedade e não como seqüela e resultado da história da subjugação dos mais pobres, “enfim, é no próprio ar que respiramos, poluído para alguns, perfumado para outros” (ULHÔA, 1999, p.17). Desse modo, a ordem capitalista é, por natureza, repleta de contradições: “essa contradição é da essência da ordem social Liberal e sua nota mais característica” (ULHÔA, 1999, p.18), na naturalização da pobreza e na justificação da mesma.

Dessa maneira, povoa nos espíritos liberais a justificativa delirante que vivemos em nossa sociedade dois planos distintos da realidade, a “ordem Liberal” funcionaria a partir de uma realidade jurídica, que é a do plano ideológico da “igualdade”, em que deveríamos ser tratados idealmente como iguais e, o outro, como se fosse possível separar da nossa existência, é a realidade concreta, a existência material, em que alguns são, quase por “sorte”, ou por “esforço individual”, mais privilegiados do que outros.

Podemos observar que se destrói o Liberalismo pelos seus próprios princípios. O paradoxo dessa suposta ordem implica uma violência inaceitável, que consiste em tentar esconder, sob a ideologia da igualdade, da liberdade e da falsa fraternidade, a cruel realidade social implantada nesses moldes capitalistas de desigualdades e, portanto, da ausência da liberdade. Como em uma estrutura desigual podem ter liberdade os moradores de rua, os sem-teto, os sem-terra, os desempregados, os miseráveis?

Não podemos negar a ineficiência da ordem Liberal e do capitalismo para com seus objetivos, principalmente dos princípios que a própria burguesia criou e esqueceu no decorrer de sua hegemonia, como podemos destacar a busca por “igualdade”, “liberdade” e “fraternidade”. As crises do sistema econômico e dessa filosofia, junto com a falência ética e as guerras, demonstram as contradições que se avolumaram, ao passar do século XIX e do começo do século XX, dentro de promessas inalcançáveis, dentro das utopias liberais.

Ao que tudo indica, já estávamos sendo desafiados a discutir eticamente a burguesa já há algum tempo, pois a observação das relações pautadas com o lema do homem burguês na Revolução Francesa traz-nos alguns elementos esclarecedores sobre o aprofundamento da irresolução desse tipo humano. Portanto, vejamos os três maiores valores éticos burgueses proclamados no momento da Revolução Francesa.

Os revolucionários comprometeram-se com a liberdade, a igualdade e a fraternidade. “O homem burguês manteve com esses três princípios alguns elementos bastante esclarecedores a respeito das dificuldades com que ele se defronta para lidar com seus valores éticos” (KONDER, 2000, p. 30). A liberdade é exaltada, porém, não adquire planos concretos para a maioria dos indivíduos. Na medida em que ser livre não significa termos concretos para os indivíduos, ela acaba por ser restringida por aqueles que podem pagar por ela.

Sobre a igualdade, seu segundo lema, o homem moderno, burguês, ao que parece, sente arrependimentos de defendê-la; “A igualdade teve um destino pior” (KONDER, 2000, p. 30). De discurso falacioso tornou-se, nas palavras de Konder (2000, p. 30), “utopia irrealizável que é utilizada por demagogos mal-intencionados para estimular a inveja e explorar o ressentimento dos de ‘baixo’ contra os de ‘cima’”.

Nesse sentido, a desigualdade é uma realidade. Recentemente, os relatórios da agência OXFAM, (Oxfam Brasil faz parte de uma confederação global que tem como objetivo combater a pobreza, as desigualdades e as injustiças em todo o mundo) mostram que, no mundo contemporâneo, a desigualdade não é apenas concreta, como está em um nível maior, pois se agrava todos os dias.

E a fraternidade? Como indica Konder (2000, p. 31), “esse é dos três o valor que maiores mistificações ideológicas têm sofrido”. Não implica em comprometimento prático, é um “equivoco ideológico prejudicado por ilusões sentimentais” (KONDER, 2000, p. 31), reduziram-na a “uma expressão retórica inócua”, talvez esteja naquelas doações caridosas de fim de ano ou em esmolas ou falsos gestos de caridade, como aqueles programas que aparecem todos os anos buscando doações.

Sua filosofia é problemática, cheia de tensões e sensível à crítica. Os exemplos que podemos citar são, entre outros, como já indicados, o direito natural, a liberdade, a propriedade privada e as falsas virtudes do mercado e a sua “lei natural”, como certamente alguns dos problemas mais visíveis do pensamento liberal nos últimos dois séculos, (ULHÔA, 1999; HARVEY, 2005; DUMÉNIL & LÉVY, 2014; DARDOT & LAVAL, 2016).

Os resultados do liberalismo não se saíram como prometidos, pois essa ordem não é capaz de assegurar o desenvolvimento social de todos, sustentar o crescimento econômico, passar períodos sem crises e jamais garantir a justiça social justamente por se tratar de um programa não universal, não pensado em promover os anseios da maioria, mas sim, um fundamento de uma classe social para se impor no mundo capitalista e perpetuar sua visão de mundo, de homem e de sociedade.

O esforço em busca da igualdade não foi desenvolvido e muito menos alcançado dentro da filosofia burguesa. Como um valor de sua própria criação não foi alcançada a partir de suas premissas, como o individualismo, o mercado e o Liberalismo, no entanto, veio como “remédio” ao seu desastrosos projeto burguês. A igualdade foi um antídoto daquilo que foi criado pelos liberais. Os efeitos negativos do mercado livre e sua proposta de sociedade expressaram-se, principalmente, em uma estratégia classista por meio da atribuição do Estado de conferir o estatuto de Estado-providência, o *Welfare State*, sendo decisivo, por meio de políticas sociais,

restaurar a ordem capitalista, socializando os resultados da produção individualizada e minorando os efeitos das leis “naturais” e do livre mercado.

E, apesar desse projeto ter agradado a um conjunto de grupos e inclusive ter comprado a subjetividade dos trabalhadores para que continuem respirando o capitalismo, em geral se esqueceu que as “poções” Keynesianas contribuíram apenas para retomadas temporárias da economia e que, depois dos “anos gloriosos”, a economia do capital sempre tem suas recaídas. Esquecemos também a que preço isso foi feito. Lembremos, portanto: colaboração de classe, sindicatos relativamente fortes e uma reserva de exploração e dominação dos países mais pobres (BENSAID, 2017, p.190).

É negando a si mesmo que o liberalismo se faz; portanto, sua crise se dá através de sua própria ideologia das “leis naturais”, que são incapazes de guiar a sociedade e um governo que consiga assegurar a prosperidade para um número maior de indivíduos e, ao mesmo tempo, promover uma ordem social mais justa. Foi, sem dúvida, sua incapacidade prática que levou a criarem as condições de uma intervenção governamental recusando os princípios do livre mercado.

Esse “novo liberalismo” da qual a expressão de sua crítica repercutiu em Keynes, no Estado de Bem-Estar Social, consistiu em reexaminar o conjunto da sociedade e aproximar o Estado das aspirações dos trabalhadores e do conjunto social como um resultado dos conflitos de classe do período e também como uma estratégia capitalista liberal de manutenção do sistema. No entanto, achamos que não se trata de um estado mínimo ou máximo que paira na discussão, ou, entre o liberalismo clássico e o “liberalismo embutido” (HARVEY, 2005), mas sim, na realidade entre os diferentes tipos de intervenção do Estado e de sua natureza.

Em outras palavras, significar dizer que o Estado pode obedecer sempre a orientações ora a mercantilização ou a princípios de solidariedade, mas que na sua essência, portadora de classe, ele é indispensável ao capital e, dessa maneira, sempre vai intervir para a produção e a troca, criando leis no plano legislativo, administrativo e fazendo com que a ordem capitalista seja respeitada e justificada.

Como aponta Polanyi (2000), o Estado possui dupla função: de um lado, sempre agiu em favor da criação do mercado e, de outro, implantou mecanismo que o limitaram. Polanyi (2000) mostra que a sociedade de mercado liberal total é impossível e que os sofrimentos gerados por essa mesma forma de sociedade

acarretam intervenção do Estado para o seu funcionamento. Portanto, o desequilíbrio social implantado pelo mercado ameaça a sociedade submetida a ele e, dessa maneira, exige defesas políticas através do Estado.

Nesse sentido, sobre o Estado de bem-estar social, Harvey (2008, p.20) escreve que “O Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos”. A fase “keynesiana” foi implantada para suavizar os efeitos do liberalismo de guerra e assegurar a manutenção do sistema com um “compromisso de classe entre capital e trabalho” (HARVEY, 2008, p.20) e passou a estabelecer padrões de salário, construindo padrões de bem-estar social para a maioria dos indivíduos.

Harvey (2008, p.21) chama essa forma de organização social de “Liberalismo embutido”, para lidar com essa fase que produziu, entre os anos 1950 e 1960, elevadas taxas de crescimento econômico nos países de capitalismo avançado, sendo que os anos posteriores ao impulso da neoliberalização seriam de pouca mudança material e condição de empobrecimento nos países desenvolvidos. Vale destacar que o próprio desenvolvimento desses países só se realizou no período do *Welfare State*, do Estado máximo e não do período histórico do Liberalismo.

Podemos lembrar que o advento da Revolução Russa de 1917 trouxe um medo da “ameaça comunista” às portas dos países capitalistas centrais, que passavam por graves crises cíclicas do capitalismo difundindo o descontentamento do sistema capitalista. Portanto, o fracasso liberal obrigou a uma mudança de rumo da economia em direção à intervenção do Estado a fim de impedir ainda mais o descontentamento das massas com o sistema (HOBSBAWM, 1995).

Há, portanto, uma motivação ideológica para o surgimento do neoliberalismo que foi amplamente alimentada e permanentemente rastreada dentro da atmosfera do medo da Revolução Socialista Russa de 1917 e sua proposta de sociedade fora da ótica do mercado.

A consequência da falência, ou da forma verdadeira de não realização do socialismo, mas sim da ruína de regimes ditatoriais revestidos de uma ideologia militarista e de partido único, realmente fracassaram<sup>1</sup>. No entanto, não conseguimos

---

<sup>1</sup> A experiência soviética demonstrou um episódio pós-capitalista e não socialista, pois, manteve o sistema de metabolismo social do trabalho alienado, ao contrário de um socialismo, este episódio demonstrou uma enorme hipertrofia estatal, não construindo de fato uma verdadeira sociedade socialista. Ver Bensaid (1999), Mészáros (2002) e Antunes (2008).

acreditar que as experiências desenvolvidas ao longo do século XX podem ser pensadas e encaixadas em realidades socialistas, muito menos comunistas, pois não alteraram a ordem do capital e a essência da sociedade capitalista, portanto, são apenas experiências históricas que consagraram na ideologia dominante do fracasso da tentativa socialista e não o socialismo em si, pois o dirigismo estatal que foi implantado é impotente para alterar a história do capital, como também a falta de democracia e da participação dos trabalhadores.

A luta de classes do Liberalismo e as forças emanadas desse conflito trazem consequências que acabam por colocar em reformulação as ideias liberais no centro do capitalismo mundial e, dessa maneira, remodelaram a sua filosofia sem perderem de cena a sua essência. O neoliberalismo é “um liberalismo político com uma crença no poder milagroso e totalitário no mercado” (ULHÔA, 1999, p.39). No entanto, não se trata aqui de estabelecer vínculos e continuidades entre liberalismo e neoliberalismo, porém, enfatizar o que constitui a filosofia neoliberal e seus impactos para a vida dos indivíduos nessa fase do século XXI.

Com a finalidade de esclarecermos o que estamos entendendo por neoliberalismo e quais seriam suas principais características, recorreremos à análise feita por Harvey (2008, p. 14), de que se trata “de um projeto utópico de reorganizar o capitalismo [...], ou um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital pelas elites econômicas”, destacando que foi o segundo plano que predominou, ou seja, o sucesso neoliberal residiu na criação e manutenção de velhas elites econômicas.

A visão de Harvey (2008) mostrou o êxito do neoliberalismo, que funcionou, primordialmente, como um sistema de crenças e valores de justificação e legitimação de uma nova onda de lucratividade para o capital e para o retorno das elites em detrimento das condições de vida da maioria dos indivíduos. Esse grupo diversificado de indivíduos no mundo político, financeiro e comercial, ainda que não conspire necessariamente como classe e não seja entendido como classe, embora possa haver frequentes tensões entre eles, ainda assim, há entre todos certa convergência de interesses e, de modo geral, reconhecem as vantagens a serem obtidas com o neoliberalismo e sua agenda de dieta social.

Em Bianchetti, (2001, p.21) encontramos a ideia de que, para compreender o neoliberalismo, não é suficiente considerá-lo como uma tendência do pensamento

liberal. Esse complexo de situação políticas e sociais da atualidade não é apenas uma simples nova estratégia de acumulação capitalista- apesar de ser esse um dos objetivos- mas, pelas suas características, estamos em um momento de crise da sociedade ocidental. Para Bianchetti (2001, p.21), o neoliberalismo pode ser definido

Como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades.

Para os defensores das sociedades capitalistas no período pós-guerra abandonaram o caminho da “evolução natural” do mercado, das instituições naturais para ceder às pressões socialistas de ideias igualitárias de coletivismo e, como consequência, criou-se uma cultura de dependências sociais e de indivíduos poucos competitivos, entre outros

Portanto, para retomar os rumos “naturais” do mercado e, assim, o crescimento da sociedade capitalista, o diagnóstico exigia as transformações de mecanismo de mercado que foram, segundo os neoliberais, supostamente desvirtuados pela aplicação do Estado com políticas redistributivas. Portanto, mais mercado, menos indivíduos.

A orientação anterior que desvirtuou o capitalismo é desenvolvida por Keynes, que sustentou a ideia de que “o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção” (BIANCHETTI, 2001, p.24). Portanto, “As teses keynesianas assumem ampla adesão após os anos 30 e, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial e sedimentam as bases econômicas, sociais e culturais daquilo que é conhecido na literatura como Estado de Bem-Estar Social” (BIANCHETTI, 2001, p.10).

Sendo assim, a construção da ideia de que a participação do Estado na economia é ruim se torna validada e retornam as ideias de mercado. Neste momento, ao fazer referência aos governos neoliberais nos países centrais, as primeiras figuras políticas (na década de 70) com as quais se associa essa formulação são as de “Thatcher na Grã-Bretanha e Reagan nos EUA, Kohl na Alemanha e Nakasone no Japão” (FINKEL, 1990; BIANCHETTI, 2001; HARVEY, 2008).

Apesar de um grande número de países europeus passarem por uma adoção desse modelo que, com lutas, possibilitou à classe trabalhadora uma efetiva melhoria de vida, ampliando os direitos sociais como educação, saúde, habitação e emprego, essa realidade na América Latina é bem diferente, pois aqui têm se manifestado e permanecido formas novas de colonialismo e o aprofundamento da condição de dependência (BIANCHETTI, 2001, p.10).

Com exceção de alguns períodos nos quais os governos desenvolveram políticas sociais redistributivas, a instabilidade política e a utilização do Estado em benefício dos setores privados concentradores de renda formam as características históricas dos países latino-americanos. (BIANCHETTI, 2001, p.43).

O nascimento do neoliberalismo e a formação de sua hegemonia estão diretamente associados aos processos históricos ligados nas três últimas décadas do século XX, que representa uma nova etapa e, sobretudo, um novo modelo para o mundo ocidental (BIANCHETTI, 2001, p.19). Para Przeworski (1991), o neoliberalismo se apresenta como uma “revolução conservadora”, defensora do capitalismo, do elitismo social e do abandono das solidariedades sociais.

O novo dogma da economia é que uma redistribuição da renda a favor dos lucros é um custo necessário que a sociedade deve suportar. Nesse diagnóstico neoliberal, as causas da crise são a figura do Estado, considerado pelos neoliberais como um intento socialista dentro das estruturas do capitalismo e agente de desigualdades e coletivismos.

Os países da Europa Ocidental reconstruíram suas economias de pós-guerra com uma forte participação do Estado (BIANCHETTI, 2001, p.33). Essa intervenção contraria as formulações dos liberais; durante um período, o confronto de classe não era questionado, abafado durante um período, não foi questionado por grupos hegemônicos. No entanto, não tardou para que visse que a intervenção diminuía as margens de lucro e quebrava a garantia de acumulação de lucro.

O neoliberalismo, portanto, tem seus “objetivos na lei do mercado”, (BIANCHETTI, 2001, p.11), o neoliberalismo procura “enquadrar todas as relações humanas no domínio do mercado”, (HARVEY, 2008), “é nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam” (GENTILI, 1996, p.41).

Os representantes do neoliberalismo são figuras ilustres: Friedrich von Hayek, ganhador do prêmio Nobel de Economia de 1974, Ludwig von Mises,

Milton Friedman, também ganhador do Nobel de economia em 1976<sup>2</sup> e Karl Popper (ULHÔA, 1999, p.39; HARVEY, 2008, p.29). Esses indivíduos se reconhecem como liberais e defendem, entre outras coisas, o compromisso com as ideias de liberdade pessoal, são contra o marxismo, mas também contra o socialismo, o planejamento e o intervencionismo<sup>3</sup>.

Em Gentili (1996, p.9) o neoliberalismo é entendido “como um complexo processo de construção hegemônica”. O autor esclarece que se trata de uma estratégia de poder que possui dois polos articulados que funcionam nos planos econômico, político, jurídico e educacional e por uma série de estratégias culturais de criar um novo senso comum de que a única alternativa no atual contexto histórico é de adoção de medidas neoliberais.

Segundo o autor:

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente nos anos 70. Por outro, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum (GENTILI, 1996, p. 10).

Ou seja, trata-se da construção de uma atmosfera social criada pelos dominantes que não só transformaram a realidade econômica e repuseram seus lucros com a implantação do neoliberalismo, mas também, que essa transformação seja aceita como a única possível para as crises do sistema e que a mesma apareça no tecido social como universal e acima de todas as classes sociais.

Para Gentili (1996, p.11), desde muito cedo os intelectuais dessa retórica, principalmente Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, expressaram esse sentimento de sagacidade e astúcia em reconhecer a importância da política nesse cenário de acompanhar a reforma econômica como uma relação necessária para mudar as

---

<sup>2</sup> Harvey, (2008) aponta que o Prêmio Nobel dos dois autores de 1974 e 1976 não tem nada de realista com suas obras e sim com uma notável influência de grandes empresas. “Esse prêmio em específico, embora assumisse a aura de um Nobel, não tinha nenhuma relação com os outros prêmios, estava sob o estrito controle da elite bancária suíça” (HARVEY, 2008, p. 31).

<sup>3</sup> Não existe consenso nos autores sobre a origem do neoliberalismo. Em Dardot e Laval, (2016) temos uma interpretação de que “a criação da Sociedade Mont-Pélerin, em 1947 é citada com frequência, e erroneamente, como registro de nascimento do neoliberalismo” (DARDOT E LAVAL, 2016, p.71). Para os autores, o momento fundador situa-se antes, em 26 de agosto de 1938, no Colóquio Walter Lippmann; já em Duménil e Levy (2014) temos a seguinte ideia, “o neoliberalismo é um fenômeno multifacetado, resultado de todo um conjunto de determinantes históricos convergentes, e é difícil precisar seu início” (DUMÉNIL e LEVY, 2014, p.17).

mentalidades e a cultura dos povos. Margaret Thatcher observou que “a tarefa não se resume a mudar a economia somente, mas a mudar a alma” (APPLE, 2005, p.35).

Em Oliveira Junior (2000, p.11), encontramos que;

As vozes que ecoam a defesa do neoliberalismo podem ser buscadas em “A cidade livre”, onde se destacam as sessões do Colóquio Lippmann (entre 26 e 30 de agosto de 1938), em plena crise da sociedade Ocidental.<sup>4</sup> Além de Walter Lippmann (1889-1974), tivemos Ludwig von Mises (1881-1973), Friedrich August Von Hayek (1899-1992), Jacques Rueff (1896-1978) Wilhelm Ropke (1899-1966) e Louis Baudin (1897-1964), defendendo que o liberalismo econômico tinha grandes vantagens sobre qualquer outro sistema econômico e político, garantindo a economia um certo equilíbrio.

Foi isso que fez de Friedrich Hayek, em seu caminho da servidão, um dos clássicos do neoliberalismo (JUNIOR, 2000<sup>5</sup>, p.12). Hayek é um defensor do liberalismo; na sua obra ele tece várias críticas ao Estado moderno de cunho intervencionista e voltado para o bem-estar social. Nele podemos dizer que as crises modernas da economia e da sociedade são frutos do excesso de intervencionismo. Como veremos, essas ideias também são retomadas por Milton Friedmann e os “novos economistas” da Escola de Chicago, que buscaram construir o neoliberalismo contestando o Estado intervencionista moderno<sup>6</sup>.

Para tanto, em Hayek, editado originariamente em 1944, já ajustando a conduta das publicações e acertando a atmosfera social do período e tentando, dessa maneira, emplacar suas “novas” bases, menciona em seu “O caminho da servidão” que este é um livro político. Nas palavras do autor, “quando um estudioso das questões sociais escreve um livro político, seu primeiro dever é declará-lo francamente. Este é um livro político” (HAYEK, 2010, p.9).

---

<sup>4</sup> O Colóquio Walter Lippman foi uma conferência de intelectuais organizada em Paris, em agosto de 1938, pelo filósofo francês Louis Rougier. Depois que o interesse no liberalismo clássico diminuiu nas décadas de 1920 e 1930, o objetivo era construir um novo liberalismo como uma rejeição do coletivismo, do socialismo e do liberalismo *laissez-faire*. Na reunião, o termo neoliberalismo foi cunhado por Alexander Rustow referindo-se à rejeição do (antigo) *laissez-faire*. Os participantes optaram por criar uma organização para promover o liberalismo, o *Comité international d'étude pour le renouveau du libéralisme* (CIERL). Entretanto, o CIERL teve poucas consequências por causa da guerra, mas inspirou Friedrich Hayek na criação do pós-guerra da Sociedade Mont Pèlerin.

<sup>6</sup> Segundo Oliveira Junior, (2000), ainda podemos dizer que no grupo neoliberal temos a presença de elementos diversos. Pensadores alemães e austríacos (Wilhelm Ropke e Von Hayek), além do grupo de autores franceses (Jacques Rueff e Louis Baudin) e o grupo de americanos representados pela “Escola de Chicago”.

No livro predomina a ideia contrária ao intervencionismo estatal e ao coletivismo que, segundo o autor, “toda forma de intervenção estatal” constitui um sério risco para a liberdade individual e o caminho mais seguro para imposição de regimes totalitários, como o da Alemanha nazista e a União Soviética de Stalin, é acreditar na planificação centralizadora, impedindo de expressar os desejos individuais das pessoas.

Assim, “ainda julgamos que os ideais pelos quais nos pautamos, e que nortearam a geração passada, só se realizarão no futuro, e não percebemos o quanto, nestes últimos 25 anos, eles já transformaram não apenas o mundo, mas também este país” (HAYEK, 2010, p.38). Alguns anos depois, suas teses são a base da onda neoliberal que avassala o mundo.

Milton Friedman, em “Liberdade de escolher”, publicado em 1980, já no prólogo da edição de 1990, escreve sobre o otimismo da “mudança da maré”, planejada anos antes e encontrado o fio condutor no “caminho da servidão”, colocando que, “a opinião geral estava, assim pensávamos, mudando de uma crença no coletivismo para uma crença no individualismo e nos mercados privados” (FRIEDMAN, 2015, p.1).

Friedman enfrentava um panorama menos “desolador”. Em suas próprias palavras, podemos observar um otimismo frente às mudanças operadas pelo neoliberalismo em ascensão, pois, logo em seguida, Margaret Thatcher seria primeira ministra britânica e Ronaldo Reagan presidente do Estado Unidos, (HARVEY, 2008, p.1). As ideias neoliberais encontraram seu apogeu nas décadas de 70 a 90, durante a era iniciada com o *tatcherismo*, na Inglaterra, e o *reaganomics*, nos Estados Unidos da América, passando pela Espanha, Dinamarca, Suécia, México, Argentina e Brasil (JUNIOR, 2000, p.1).

Portanto, construía-se um novo modelo de recomposição dos lucros, na manutenção da desigualdade e do encontro do apogeu do mercado nas vidas dos indivíduos como pretendidos pelos pensadores mencionados. Desse modo, o desejo dos mesmos se concretizava, o neoliberalismo se propagava e estava no interior das principais potências do mundo capitalista.

A oportunidade para pôr em prática o “hino da escola liberal de Chicago e as práticas de seu *social killers*” (BENSAID, 2017, p.187) com sua dieta social veio em 1979, no Reino Unido, com a vitória de Margaret Thatcher e, nos Estados Unidos,

um ano depois, em 1980, com Ronald Reagan. Essa “nova” forma exclui qualquer intervenção do Estado e reduz suas funções a apenas três: polícia, segurança nacional e justiça (ULHÔA, 1999, p, 39), relegando e esquecendo a educação, a saúde e a assistência social.

Entretanto, devemos destacar a apresentação do atual Estado como máximo para o capital. Portanto, ao assentar que o neoliberalismo é um Estado mínimo, devemos chamar a atenção que é somente para os trabalhadores e não para as elites econômicas que, nessa fase, se apropriam do Estado e fazem um instrumento de recomposição de seus lucros.

Nesse sentido, a desregulação, a privatização e a retirada do Estado em áreas do bem-estar têm sido uma regra neoliberal (HARVEY, 2008, p.12), precarizando a vida social dos indivíduos e oferecendo uma sociedade aos que podem pagá-la financeiramente. Do mesmo modo, o desemprego, a exclusão, a concentração de renda e o agravamento das desigualdades são aprofundados nesse momento, mostrando seus verdadeiros objetivos. Portanto, um Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital.

Segundo Harvey (2008, p.26), o “neoliberalismo saiu-se muito bem na criação de uma desigualdade social crescente”. Essa característica torna-se persistente no atual projeto de sociedade, considerando como uma parte da natureza de neoliberalização o aprofundamento das disparidades sociais. De outro modo, ingenuamente, ou de forma proposital, beirando aos níveis mais irracionais possíveis, os defensores da catástrofe social (ULHÔA,1999, p.40), escrevem que neoliberalismo é “o começo de uma nova era, a era da fraternidade (o último princípio da trilogia) ou, como insisto em chamar, a da ‘civilização da humanidade’, que é, creio, o novo nome da felicidade”.

Além disso, o “neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas” (HARVEY, 2008, p.3), sendo acionado e introduzido como um modo de viver e compreender o mundo contemporâneo. Podemos citar os valores do empreendedorismo, do individualismo e a concorrência como reclamo da atual fase.

Paralelamente, em Antunes (2007, p.29) encontramos que o capitalismo, a partir de 1970, começou a dar sinais de um quadro crítico de dimensões de uma

crise estrutural do capital e que seus resultados se expressaram em neoliberalização. “Como resposta à sua crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação” (ANTUNES, 2007, p.31), sendo o resultado mais evidente o advento do neoliberalismo.

Para Antunes (2007), o capitalismo passa por um momento decisivo de crise estrutural do capital. Isso significa dizer que o momento atual de flexibilização das relações sociais fetichizadas do neoliberalismo não são e não podem ser caracterizados como uma crise dos modelos anteriores de acumulação do fordismo e do modelo keynesiano, mas, sim, expressam uma crise estrutural da civilização do capital, ou seja, de nossa sociedade atual.

Em Antunes (2007, p.31) temos que o sistema capitalista “como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação” e se reconstruiu com o estado atual da sociedade através da privatização dos bens públicos, da retirada de direitos trabalhistas, da desmontagem do trabalho e a intensificação da enganação ideológica como manipulação e como caráter dos sistema. É preciso acrescentar ainda, com Antunes (2007, p.189, grifo nosso) que:

o neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando **reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado**, política fiscal e monetária sintonizada com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o FMI e o Bird, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores.

Nesse cenário, Antunes (2007) apresenta a sociedade contemporânea presenciando e vivendo essas transformações do mundo neoliberal, tanto na forma material como na esfera da subjetividade. Nesse sentido, a educação não poderia escapar dessa tendência, na qual o neoliberalismo e sua reestruturação de acumulação flexível têm acarretado várias consequências negativas no interior do campo da educação e, particularmente, como veremos, no Estado de São Paulo.

Os sintomas da crise vão resultar na neoliberalização da vida social e, entre eles, podemos citar alguns mais evidentes: as quedas das taxas de lucros, o desemprego estrutural, a concentração de capital, a crise fiscal do Estado, privatizações e a tendência a flexibilização do processo produtivo (ANTUNES, 2007,

p.30). Esse período também é representante de classe e caracteriza-se por uma ofensa generalizada do sistema capitalista e do Estado contra os trabalhadores.

Assim, quanto mais se aprofunda a neoliberalização, mais nefastas são suas consequências para a sociedade, as quais podemos destacar: a destruição dos trabalhadores em precarizações, perdas de direitos sociais para todos os indivíduos, degradação crescente do meio ambiente e tecnologia e natureza sendo conduzidos pela lógica corrupta de valorização do capital (ANTUNES, 2007). Portanto, seus resultados para a contemporaneidade são a acentuação dos elementos destrutivos do sistema capitalista.

Do mesmo modo, para Bensaid, (2017), vivemos uma crise de civilização no mundo atual sem precedentes na história. O capitalismo, nessa fase neoliberal, manifesta ainda mais sua injustiça, sendo sua face destrutiva encontrada na sociedade, na natureza e, por consequência, no ser humano (BENSAID, 2017, p.190), resultando em redução de quase tudo a valores mercantis neoliberais. Portanto, como consequências temos a predominância do mercado em detrimento dos seres humanos, do frio do cálculo egoísta congelando o calor humano e transformado a humanidade em cifras de dinheiro.

O neoliberalismo “expressa a estratégia de classe capitalistas aliadas aos administradores de alto escalão, especificamente no setor financeiro, de reforçar sua hegemonia e expandi-la globalmente” (DUMÉNIL & LÉVY, 2014, p.10), dessa maneira, suas estratégias foram bem-sucedidas quando consideramos o panorama de uma renda e riqueza concentrada para uma minoria privilegiada. Portanto, o neoliberalismo é uma configuração do poder de classe, (DUMÉNIL & LEVY, 2014, p. 24).

Acreditando na crise do neoliberalismo, Duménil e Levy (2014), enquanto modelo de aspirações sociais e de amostra de sociedade já ultrapassado, esclarecem que estamos tratando de uma atual fase que é “determinada por objetivos de classe que operam em benefício das camadas mais altas de renda” (DUMÉNIL & LEVY, 2014, p.18). Portanto, podemos caracterizar o modelo atual como benéfico para os empresários e camadas superiores da sociedade lucrando com o atual Estado. A grande realização neoliberal foi “a maior concentração de renda em favor de uma minoria privilegiada” (DUMÉNIL & LEVY, 2014, p.18).

Essas características da ordem neoliberal internacional, também conhecida como globalização neoliberal, foram impostas ao mundo todo, surgindo nos centros de mando do sistema e se pulverizando do centro aos países da periferia, em um modelo de dois componentes principais, construindo a hegemonia de classes altas nos países em que foi instalado, e a hegemonia internacional dos Estados Unidos no cenário internacional como mandatário do atual cenário.

Recentemente, os relatórios da agencia OXFAM mostram que, no mundo contemporâneo, a desigualdade não é apenas concreta, como está em um nível maior, pois se agrava todos os dias. “A lição é clara: para vencer a pobreza, temos que combater a desigualdade” (OXFAM, 2019)<sup>7</sup>.

Alguns dados do relatório mostram que a crise do sistema capitalista possui lado, ou seja, enquanto a maioria do mundo passa por dieta social, para alguns pequenos grupos a crise é lucrativa. Portanto, em meio à crise, a fortuna dos mais ricos só cresceu nesse período. A riqueza dos mais ricos do mundo continuou crescendo rapidamente no ano passado, enquanto o ritmo de redução da pobreza extrema caiu pela metade e ela está aumentando na África subsaariana. O relatório indica que

Nesses mais de 10 anos desde a crise financeira, o número de bilionários quase dobrou.

Somente no ano passado, a riqueza dos bilionários do mundo aumentou, enquanto isso, a riqueza da metade mais pobre da humanidade, 3,8 bilhões de pessoas, caiu 11%.

Atualmente, os bilionários têm mais riqueza do que nunca. Entre 2017 e 2018, surgiu um novo bilionário a cada dois dias.

A riqueza está se tornando ainda mais concentrada – em 2018, 26 indivíduos possuem a mesma riqueza que os 3,8 bilhões de pessoas que compõem a metade mais pobre da humanidade, o que significa uma redução se compararmos com as 43 do ano passado.

O homem mais rico do mundo, Jeff Bezos, dono da Amazon, viu sua fortuna aumentar para US\$ 112 bilhões. Apenas 1% dessa fortuna equivale a todo o orçamento de saúde da Etiópia, um país de 105 milhões de habitantes.

Se todo o trabalho não remunerado realizado por mulheres no mundo fosse feito por uma única empresa, ela teria um faturamento anual de US\$ 10 trilhões, ou seja, 43 vezes o da Apple.

---

<sup>7</sup>Disponível: <https://www.oxfam.org.br/node/428/done?sid=7291&token=4a93102feb5317a544b8a6ec0d45ee01>

Portanto, falamos em tragédia do nosso tempo. Com o neoliberalismo não é só a desigualdade que é aumentada. Nesse período, amplia-se a condição de miséria humana sob tais circunstâncias da atmosfera neoliberal com a pobreza, a exclusão e a marginalidade social que se apresentam cada vez mais para todos os indivíduos que levam as condições de vida de todas as classes ao extremo desconforto.

Portanto, temos que a barbárie é característica da ordem atual, pois observamos a selvageria do sistema através da competição, a bestialização dos indivíduos através do consumo, a crueldade para com os mais pobres, a desumanidade da sociedade e a corrida social no sentido de uma incivilidade dentro do neoliberalismo.

O que escrevem Dardot e Laval, (2016, p. 9), é que, dentro do mundo neoliberal, “precisamos trabalhar por uma outra razão do mundo”, pois, “o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente a sociedade” (DARDOT, & LAVAL, 2016, p.7), ou seja, “não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica”, vai muito além disso, “é um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro”, ampliando a lógica do capital nos indivíduos para todas as relações e esferas da vida social.

“O neoliberalismo tem uma história e uma coerência” (DARDOT, & LAVAL 2016, p.7), é isso que tentamos mostrar. Portanto, agora arriscaremos desenvolver algumas de suas materializações e desdobramentos no campo da educação.

## 1.2 Neoliberalismo e Educação

No item precedente, analisamos a conjuntura histórica que cerca o surgimento do neoliberalismo, tanto nos centros capitalistas, como na América Latina. Suas origens remontam quando o modelo definido por liberalismo embutido (HARVEY, 2005) ou paradigma Keynesiano (BIANCHETTI, 2011), não consegue mais conter as contradições entre indivíduos e acumulação de capital e, dessa maneira, é reconstruída uma nova proposta hegemônica em favor do capitalismo. Portanto, contra a classe trabalhadora.

Essa concepção de sociedade tem consequências graves para a maioria e, conseqüentemente, acarreta grandes sequelas para a nossa civilização, pois sua

ideologia está baseada na sobrevivência dos indivíduos mais fortes, por um lado, e na ideia de que o mercado gerador de liberdade social e pessoal são as entidades mais importantes de qualquer sociedade, por outro. Portanto, mostra sua vocação “darwinista, que combina a ideia de sobrevivência do mais forte com um ‘livre mercado’ concorrencial” (FREITAS, 2018, p. 18).

O neoliberalismo tem a visão de educação a partir de um livre mercado cuja própria lógica produz avanço, concorrência e qualidade. Segundo essa ideologia, a generalização dessas concepções para toda a sociedade produzirá uma sociedade melhor. Nesse sentido, os indivíduos estão inseridos nessa lógica e seu esforço individual define sua posição social e seu “sucesso”. É dessa visão que advêm as finalidades da educação (FREITAS, 2018).

Quando trabalhamos o neoliberalismo, não tivemos a obtenção de esgotar o assunto. A problemática neoliberal ainda será um campo largo de pesquisas no século XXI, pois, o que se indica nesse horizonte de século é sua permanente continuação dialética, colocando humanidade e sobrevivência em xeque na medida em que o modelo neoliberal não é capaz de oferecer nada à maioria dos indivíduos.

Aliando conservadorismo no plano cultural com autoritarismo no plano político, o modelo neoliberal tem logrado produzir concentração de renda, desemprego e expansão da miséria, particularmente nos países periféricos do capitalismo, os quais sequer chegaram a implantar o Estado de bem-estar social conquistado nos países centrais do capitalismo.

Segundo Santos (1993, p.11), nesses países centrais do mundo capitalista, o traço mais marcante entre eles, o que os caracteriza é de que neles “houve condição para que a luta histórica pela conquista dos direitos dos cidadãos abrangesse, ao longo do tempo, parcela considerável da população” para a construção da “ideia de sociedade civil e de igualdade”.

A partir desse epicentro, os impulsos do mercado em romper as fronteiras do velho mundo sofreram abalos que disseminaram para impor ao mundo que nos cerca a nova hegemonia neoliberal. Logo em seguida, a América latina foi o cenário de experimento político do neoliberalismo em condições de ditadura do General Pinochet no Chile, em 1973 (GENTILI, 1996, p.15), demonstrando que as medidas antipopulares naquele país poderiam ser feitas à vontade, pois o poder político militar era livre para impor o gosto dos neoliberais.

A educação é o modo organizacional que as sociedades encontraram para repassar todo o conhecimento acumulado ao longo de vários anos. Seu papel para a formação do indivíduo é de grande valia, pois é através dela que o homem tem a possibilidade de compreender o conhecimento já produzido e de ir além, para gerar novas interpretações sobre a própria realidade e, assim, desenvolver ciência e perpetuar a própria condição humana.

Se a educação não estiver presente na vida dos homens e mulheres, todo o saber sistematizado que já foi organizado se perde e deixa de ter sentido e validade. Portanto, é necessário que o conhecimento seja transmitido de geração em geração para que possa ser validado e que possa contribuir para a análise dos contextos sociais.

Nos dias de hoje, a educação também está estabelecida como elemento-chave para o desenvolvimento humano e social. Isso significa que, para que o indivíduo possa conquistar seu espaço no mercado de trabalho, ter um papel social e que seja incluído na sociedade, ele precisa da educação para lhe fornecer informações e conhecimentos necessários para ocorrer essa participação.

Sabemos que o processo é longo. A educação encontra-se organizada desde a infância até a fase adulta do ser humano (Ensino Infantil, Educação Básica e Ensino Superior). Esses estágios do processo de ensino-aprendizagem estão estruturados a partir das faixas etárias e do aprofundamento dos saberes científicos, onde cada ano na escola possibilitará uma leitura mais crítica e ampla do cotidiano, sendo fundamentado nos fatos e fenômenos. Dessa forma, aprender representa ter condições para se relacionar e ocupar um lugar no meio social, ou seja, ter oportunidade de trabalho e conquistar direitos e deveres.

No entanto, nem todos têm o acesso à educação de forma homogênea. O Brasil ainda é um país marcado por grandes contrastes sociais e econômicos que, infelizmente, criam espaços de segregação. É possível analisar que o processo educacional está fortemente ligado ao sistema econômico, pois um depende do outro na atualidade (MÉSZÁROS, 2005). Um sistema neoliberal gera a necessidade de uma educação neoliberal.

Essa relação demonstra que há elementos que não são tão claros para a população. O que significa dizer que mesmo a educação sendo um direito de todos<sup>8</sup>, nem todos têm a mesma qualidade de ensino. Essa diferença limita, significativamente, as chances e as oportunidades do desenvolvimento social dos indivíduos. Portanto, mesmo tendo escola para todos, nem todos possuem a mesma escola.

O que está implícito para alguns e o que se dissimula para a maioria dos indivíduos é o caráter de classe que a educação ganha com o sistema do capital, resultando em um limite efetivo do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, pois, o violenta, o mutila e impede os indivíduos do desenvolvimento de suas plenas capacidades ( SOUZA JUNIOR, 2010)<sup>9</sup>.

Com essa educação temos uma subordinação tendencial ao positivismo da lógica de valorização do capital e, com isso, “o próprio ser humano que se reproduz historicamente é reduzido à forma particular de compreensão utilitarista das relações sociais capitalista” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 9). No entanto, apesar disso, dessa relação comprometida da educação nos dias atuais, podemos perceber, mesmo assim, que a educação tem conexões vitais com a emancipação humana.

A escola é o modo organizacional que as sociedades encontraram para perpassar todo conhecimento acumulado ao longo do tempo (VYGOTSKY, 2010). Portanto, podemos perceber que, para que ocorra uma transformação social e cultural, é necessário a educação, por isso, as “escolas devem ser vistas como locais sociais contraditórios marcados por luta e acomodação” (GIROUX, 1983, p. 157), ou seja, apesar das escolas estarem ligadas à política educacional, interesses de classe e de ampliação da lógica do sistema, “elas também propiciam espaço para o ensino, o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias” (GIROUX, 1983, p. 157).

---

<sup>8</sup> Constituição Federal da República Federativa do Brasil seção que pactua a educação como direito de todos. Capítulo III da educação, da cultura e do desporto seção I da educação art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado.

<sup>9</sup> Ver: **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

Portanto, a escola “instituição criada como necessidade do capital no âmbito da reprodução das relações sociais de produção, constituir-se num espaço de disputa” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 13)<sup>10</sup>. Assim, segundo Giroux, (1983, p.157):

Efetivamente a escola não é um baluarte da dominação, nem um lócus de revolução; assim, ela contém espaços ideológicos e materiais para o desenvolvimento de pedagogias radicais [...] um local para se criar um discurso crítico em torno das fórmulas que uma sociedade democrática poderia tomar e das forças sócio-econômicas que impedem tais formas de agir.

Entretanto, podemos entender que a educação foi institucionalizada pelo Estado e pelo capital, fazendo parte da formação dos indivíduos e, muitas vezes, como percebemos, perdendo seu papel transformador para apresentar um ato reprodutivo de continuidade do sistema e suas relações<sup>11</sup>. Neste momento, segundo Mézáros (2005), estamos passando por um esgotamento da capacidade civilizatório do sistema capitalista e caminhando para a produção de uma situação destrutiva de direitos e das bases da vida pela agressão sem limites da natureza cada vez mais camuflada sob a ideologia do desenvolvimento sustentável, ampliando e mantendo a barbárie social.

Esse tipo educação, muito comum nos dias de hoje, possui o objetivo de formar o indivíduo para o trabalho, para que o indivíduo seja “dócil” e submisso, características totalmente diferentes de formá-lo para que questione a própria realidade ou o próprio capital (MÉSZÁROS, 2005). Assim, dentro do processo da educação, os indivíduos devem ser induzidos à aceitação passiva dos princípios que orientam a sociedade e, portanto, uma de suas tarefas é produzir conformidade e consenso.

Para Marx, a educação da classe trabalhadora possui importância substancial na perspectiva de alcançar a superação do capitalismo e chegar ao socialismo. Para isso ocorrer, a ciência e o conhecimento sistemático são fundamentais para a formação da classe trabalhadora e a instrução e o

---

<sup>10</sup> “A temática da educação jamais se constituiu, para Marx, como um problema central, pelo menos se tomada em sentido estrito, como processo formal de ensino-aprendizagem” [...] “ainda assim se acredita que sua obra ofereça grande contribuição para a discussão do tema, especialmente se a concepção de educação se amplia para além dos processos formais e dos espaços institucionalizados” (SOUZA JUNIOR, 2010, p.19).

<sup>11</sup> Apesar da educação não ser neutra e representar interesses do sistema produtivo, não estamos sugerindo uma educação individual e fora do Estado como superação desse problema.

conhecimento são ferramentas de estratégico valor para a transformação e emancipação dos indivíduos (SOUZA JUNIOR, 2010).

Nesse sentido, em Marx, a educação é um componente inseparável de toda a vida humana. Entretanto, quando reduzimos a educação apenas ao que se ministra nas escolas e em seus âmbitos, estamos nos agarrando à concepção de educação burguesa e, portanto, estamos nos guiando ao reflexo da divisão do trabalho em que ela se apresenta, em uma educação como algo separado da vida em sociedade (ENQUITA, 1993).

Por outro lado, repousando na dialética, mesmo nessa educação institucionalizada para garantir a continuidade do sistema, Freire (2005) nos alerta que a educação faz parte da formação dos indivíduos porque somos seres inacabados e sabemos do nosso inacabamento. Ou seja, mesmo dentro da alienação, podemos refletir sobre-si, ter a descoberta de sua inconclusão e de querer sempre evoluir na busca permanente pelo “ideal” da perfeição que pode ocorrer através do processo educacional.

Para esclarecermos essas concepções, o exemplo de Freire (2005) torna-se relevante. Um macaco não sabe de seu inacabamento, ou mesmo uma árvore ou um cão. Entretanto, o homem sabe de suas imperfeições e possui curiosidades. O homem reflete sobre si e pergunta-se “De onde venho?” “Quem sou?” E, por isso, reconhece seu inacabamento:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Tem consciência de sua inconclusão. Aí se encontra as raízes da educação mesma como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que nelas dela têm. (FREIRE, 2005, p.84)

Portanto, podemos entender que o processo educacional faz parte da cultura, pois a cultura torna-se parte da “natureza” humana pelo processo histórico no qual o homem sistematiza todo conhecimento na educação formal. Esta vai desempenhar certo tipo de saber sobre aspectos que são importantes para a formação humana, sendo indispensável para a constituição do indivíduo (VYGOTSKY, 2010). Seu processo caracteriza-se por estabelecer o homem como produtor de cultura e destinar a própria educação na transmissão dos saberes para outras gerações, num processo contínuo e que continua com o repasse do conhecimento acumulado ao longo do tempo.

Uma concepção libertadora de educação percorre e passa pelo caminho da alfabetização e pela construção da consciência política, pelo estímulo da criatividade, pela visão crítica de sociedade, sendo capaz de admirar o mundo e de pensar um outro mundo e entende que todos conhecimentos e saberes se encontram subordinados a processos de classes sociais (GIROUX, 1983; ENGUITA, 1993; FREIRE, 2005; SOUZA JUNIOR, 2010).

Nesse sentido, lembramos que a educação só foi institucionalizada pelo Estado e organizada para atender a todas as classes sociais quando foi necessária uma maior qualificação técnica dos indivíduos, daí temos a educação tal como conhecemos hoje. É possível analisar que essa educação influenciada pelo Estado e pelo capital até promove as condições básicas de aprendizagens, mas que, no entanto, o avanço e a transformação nas condições culturais e sociais não são suas prioridades (MÉSZÁROS, 2005). As circunstâncias dessa educação não favorecem a possibilidade de ocorrer uma transformação cultural e social para todos os indivíduos.

O caráter de uma educação de classe, marcadamente influenciada pelo sistema econômico, pode ser visto nas palavras de Mézáros, (2005) quando argumenta que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto, é pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito. (MESZÁROS, 2005, p. 35-36)

Assim, temos que a mesma divisão social do trabalho acarreta intrinsecamente uma outra divisão tão radical como esta. Isso quer dizer que a dicotomia do trabalho ocasiona a divisão da aprendizagem e do ensino que, por fim, acaba por prolongar e eternizar em uma divisão social e técnica que interferem no desenvolvimento de inúmeros indivíduos.

Esse movimento pode ser visto na educação por várias denominações. Para Sahlberg (2011, p. 177-179) existe o Movimento Global da Reforma Educacional. As suas características repousam em: a) padronização em todos os sentidos na

educação; b) ênfase em disciplinas básicas como Matemática e Leitura tornando-se os principais medidores educacionais; c) educação voltada para resultado; d) inovação passa do mundo empresarial para a educação e política de bonificação.

Segundo Mészáros, (2005, p.16), “talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação’. Nesse sentido, o enfraquecimento da educação pública vem paralelo ao aumento do mercado educacional e na tendência de privatização dos serviços públicos, juntamente com a conjuntura de ataque ao ensino superior e a ideologização generalizada, sobretudo, ao mesmo tempo em que a socialização se desloca da escola para a mídia, para a publicidade e, como tudo indica, também para o consumo (MÉSZÁROS, 2005, p. 16).

Ao pensar a educação em uma perspectiva emancipadora longe dos enfoques mercadológicos neoliberais é preciso estabelecer os vínculos esquecidos entre educação e trabalho. Como indica Mészáros, ao que parece “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2005, p.17).

A educação neoliberal virou uma espécie de interiorização das condições de manutenção do sistema que explora trabalho como mercadoria em uma etapa onde a justificativa do sistema é cada vez mais problemática e insustentável. Portanto, assenta-se em um esforço contido na indução aos indivíduos para a aceitação passiva desse modelo.

Nessa amostra, o capital deve permanecer sempre naturalizado, as margens da compreensão dos indivíduos sempre se alterando em um limite de entendimento sempre às margens do processo, nunca chegando às raízes dos problemas e camuflando, assim, o interesse de classe, mostrando o atual momento como fenômeno universal e sem alternativas. Portanto, a educação neoliberal é uma ferramenta de sobrevivência do sistema.

Os impactos do capitalismo em educação têm sido grandes ao longo da história do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p.35). Hoje, mais do que nunca, a educação se encontra em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas, ao sistema econômico e a manutenção das desigualdades.

Naturalmente aos desejos de classe, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutações do sistema capitalista. As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com grande influência na educação. Essas determinações estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais.

A educação foi abandonada às margens interesseiras do capital e, do mesmo modo, direcionada aos interesses mercantis; dessa maneira, a educação com o objetivo de uma transformação social abrangente é esquecida e questionada como problema ideológico.

No presente, a questão crucial sob o neoliberalismo é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias metas e anseios os objetivos do sistema do capital, ou seja, a ampliação para todos os níveis das esferas mercadológicas da sociedade. Do mesmo modo, podemos citar que se configura, nesse campo, a legitimidade da posição social, a sua posição “adequada” às condutas “certas”, também estipuladas no terreno da educação. Nas palavras de Mészáros (2005),

Quer os indivíduos participem ou não- por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado- das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação passiva (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2005, p.44)

Desse modo, devemos adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada com inquestionáveis limites individuais nas nossas aspirações pessoais. Para entendermos como essa máquina funciona e se apoia em posições políticas materiais que gera uma necessidade de mercado, é necessário encontrar suas categorias explicativas para desvendarmos sua dinâmica, questão que nos debruçaremos neste momento.

Podemos ver a temática do neoliberalismo na educação como objeto de estudos a partir de vários pesquisadores em diversas áreas, tais como Gentili (1996); Frigoto (1998); Oliveira Junior (1999); Bianchetti (2001); Laval (2004); Apple (2005); Marchitello e Hergesel (2011); Duarte (2013) e Freitas (2018). Nosso objetivo, neste momento, é apresentar uma revisão dessa bibliografia buscando nos

aprofundar no assunto<sup>12</sup>, com o intuito de discutir como essas implicações neoliberais chegaram a duas propostas de reorganização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e mostrar algumas de suas tendências mais claras na última tentativa de reorganização da rede em 2015 e no momento presente.

Em Gentili (1996, p.17), é necessário destacar que, na perspectiva do neoliberalismo, os sistemas educacionais “enfrentam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”. Trata-se de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade e da eficiência das práticas pedagógicas dos professores e da gestão administrativa da escola. Portanto, sob o neoliberalismo as escolas enfrentam uma crise gerencial.

Essa crise promove, entre outras coisas, a falta de controle sobre a evasão, a repetência, o analfabetismo e a falta de aprendizado. O objetivo das políticas educacionais está, assim, subordinado no reconhecimento de que a crise na educação é gerencial e, portanto, “o sistema escolar depende de introduzir a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p.18).

Sobre essa atmosfera, decorrem vários argumentos centrais que estão presentes nas gestões contemporâneas e nas palavras de neoliberais: “não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos [...] falta uma melhor distribuição dos recursos existentes” (GENTILI, 1996, p.18). Sendo assim, precisamos de uma escola “eficiente”, com gestão baseada na qualidade total, requalificando os professores, com reformas curriculares, etc.

Nesse sentido, a culpa do fracasso escolar, segundo os neoliberais, é o caráter ineficiente do Estado para gerenciar a educação (GENTILI, 1996). A educação funciona mal porque é estatizada. Portanto, temos uma crise na educação por incompetência do Estado, que não permite a formação de um mercado educacional. Devemos lembrar que, dentro dessa ótica, somente o mercado seria capaz de fornecer qualidade dos serviços oferecidos.

---

<sup>12</sup> Ainda podemos citar que a temática das influências do neoliberalismo na educação tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores na área de educação, como exemplo, Saviani (1991); Frigoto (1998); Marchitello e Hergesel (2011); Duarte (2013), entre outros.

Para os neoliberais, o Estado tem intensificado os efeitos improdutivos que derivam de práticas coletivistas. Resgatam Hayek (1944) e Friedman (1980) ao indicar que a ideia central repousa em que o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o consumidor livre e que, portanto, não necessita de interferências externas como a do Estado. Portanto, a grande estratégia do neoliberalismo é “exatamente transferir a educação da esfera do direito para a do mercado” (GENTILI, 1996, p. 20).

Semelhante argumento é apresentado sobre os sindicatos. Para desenvolver a perspectiva neoliberal de competição individual, que “garante o progresso social”, fortes sindicatos nacionais lutando em prol de categorias em função de interesses gerais da sociedade são para o neoliberalismo uma barreira muito forte. Portanto, os sindicatos, assim como o Estado, atrapalham a dinâmica da sociedade, da liberdade do indivíduo cidadão e do consumidor para os neoliberais.

Outro culpado pela crise educacional são as pessoas. Segundo Gentili (199, p. 22):

A sociedade é culpada na medida em que as pessoas aceitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar dos filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social.

Dentro dessa ótica de crise gerencial da educação, na qual se responsabilizam o Estado, os sindicatos e as pessoas, o fracasso não passa pelo sistema social e sua incapacidade de oferecer liberdades individuais e coletivas, mas repousa na maioria das pessoas que não aproveitaram a sua liberdade de escolha, não reconheceram as vantagens através do mérito e do esforço individual e, desse modo, não competiram e, em uma sociedade moderna, só os “melhores” triunfam<sup>13</sup>.

Trata-se, segundo os neoliberais, de problemas de fundo cultural, provocados pela ideologia do Estado de bem-estar social que promovia, entre a maioria dos indivíduos, direitos sociais e coletivismo, transformando os indivíduos

---

<sup>13</sup> Para Milton Santos (1992, p. 39), “é uma distorção da realidade [...] já que a vida termina por ensinar que a prosperidade material não depende do esforço puro e simples: de outra forma, a prosperidade seria generalizada”.

em preguiçosos. Portanto, deveria ser implementada a lógica competitiva em todos os setores sociais, com base em prêmios ou castigos, dentro de uma suposta meritocracia, criando, assim, novas condições culturais e, dessa maneira, a construção de um novo senso comum.

Assim sendo, sobre esses pilares de sustentação ideológica, a escola e suas estruturas foram sendo adaptadas no decorrer dessas transformações do sistema econômico capitalista para se adequarem às novas demandas do sistema produtivo, sendo impregnada em suas metas a concepção de criação de capital humano.

Na educação, segundo Frigotto (1986), uma das tendências neoliberais mais marcantes é a teoria denominada “capital humano”, defendido por Bianchetti (2001) que, entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, identificamos a “teoria do capital humano”. Do mesmo modo, Laval (2004) assenta que a doutrina dominante em educação encontra-se hoje no centro gravitacional das teorias do capital humano.

Essa teoria traz em seus fundamentos a lógica do mercado, diminuindo a função da escola e a formação de recursos humanos para o sistema econômico. Nessa lógica, mergulha-se no sistema produtivo e faz-se a educação apenas para responder as demandas do sistema econômico, perdendo seu sentido emancipatório e libertador pra se tornar um elemento de justificativas da sociedade capitalista.

Portanto, a educação deixa de ser essencialmente ligada ao comprometimento crítico e reflexivo e se torna apenas mecanismo econômico aliado à conjuntura da teoria do capital humano. Essa redução economicista, que é uma defasagem no conteúdo educacional, ocorreu no Brasil durante as décadas de 1960 e 1970. Portanto, uma educação que se define para preparar recursos humanos ao processo de produção; logo, a educação nessa concepção é reduzida a um fator econômico.

Essa teoria, segundo Frigotto (1995), foi desenvolvida no cenário capitalista mais avançado do período monopolista e disseminou-se rapidamente para os países subdesenvolvidos<sup>14</sup>. Como não poderia deixar de ser, essa postura

---

<sup>14</sup> Ver, por exemplo, sobre o período monopolista do capitalismo, Harry Braverman, especialmente em **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**. O autor explora uma das preocupações do período, como em todo o funcionamento do sistema

educacional fez escola no Brasil e na América Latina que, com o regime militar no período, expressaram-se negativamente na educação de diversas formas, como na redução da importância da escola pública, a ideia da escola como negócio, o dualismo entre qualidade para os mais ricos e quantidade para os mais pobres, pelo tecnicismo, pela proletarização do magistério público que, sobretudo nos dias atuais, se agravam (FRIGOTTO, 1995).

Desde os anos 1980, aparece uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mais mercantil da escola. Essa nova fase corresponde à desestruturação da sociedade industrial que os economistas chamam “fordista” e da norma de emprego que lhe é própria (LAVAL, 2004, p.12). No contexto da crise estrutural do capitalismo, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo, (ANTUNES, 2008) que, em seu significado mais profundo, se expressa em uma crise estrutural do capital, a educação está no centro dos debates.

Seus sinais no campo educacional são as construções de novas demandas da educação nomeadas por categorias que “expressariam”, ditadas por organismo econômicos<sup>15</sup>, “as novas bases da educação”, tais como: sociedade do conhecimento, qualidade total, educação empreendedora, polivalente como aprofundamentos da teoria do capital humano.

Dessa maneira, portanto, temos o “terreno” preparado para o neoliberalismo deixar a educação à mercê das influências do mercado do sistema capitalista. Segundo Mészáros (2005), “talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação” (MÉSZÁROS, 2005, p.16).

A escola vai sofrer as mudanças do quadro mais geral das transformações do capitalismo desde os anos 1980: mundialização das trocas, financeirização das economias, desengajamento do Estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em quase-empresas, expansão dos processos de mercantilização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados em um “guerra econômica” geral, questionamento das proteções aos assalariados, sujeição à disciplina pelo medo do desemprego. (LAVAL, 2004, p.14)

capitalista, é com a manipulação para a criação de novos hábitos e uma nova aclimação ao trabalho, surgindo de uma necessidade da destruição dos modos de vida antigos; dessa maneira, a habituação dos trabalhadores ao modo de produção capitalista deve ser renovada a cada geração, sendo essa necessidade de ajustar pessoas ao modo capitalista um aspecto permanente dessa sociedade.

<sup>15</sup> Como exemplo temos o FMI, BID, BIRD e seus representantes regionais como a CEPAL (FRIGOTTO, 1995, p, 21)

Nesse cenário, a educação que se torna neoliberal considera que o modelo de escola mais adequado aos seus interesses é como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. No entanto, podemos perceber que esse modelo ainda é uma tendência e não uma realidade acabada e que, portanto, delinear os traços gerais desse modelo de escola não significa que o modelo neoliberal seja universal e triunfante em todos os cantos.

Do mesmo modo, achamos muito simples a crítica de que todos os problemas enfrentados na escola sejam devido à aplicação dessas posturas neoliberais. No entanto, achamos que não passar por elas é cometer uma injustiça com o trabalho de milhares de indivíduos que passam por essas experiências. Não podemos esquecer que a falta de meios educacionais ao mais pobres, a penúria do trabalho docente, a sobrecarga de trabalho e de condições adequadas de ensino-aprendizagem relacionam-se não só a uma tendência atual, mas são estratégias de longo prazo das elites econômicas e políticas.

Portanto, devemos estar atentos para que o modelo atual, quando se apresenta como a solução dos problemas educacionais como solução ideal e universal às contradições educacionais, é, na verdade, o mal que supostamente cura. A doença que precisa ser atacada e que realmente gera os problemas atuais apresenta-se como melhoria, recuperação e restabelecimento de uma escola melhor. Porém, na verdade, é o mal que precisamos combater diariamente.

Nesse sentido, temos que entender que a educação pública é um campo de forças, um afrontamento de grupos econômicos, pois ela representa hoje uma luta contínua de representação de outras lógicas sociais. No entanto, no neoliberalismo, o esforço repousa em adaptá-la cada vez mais à economia do capital. Na nova ordem social educativa, “a escola está a serviço da competitividade econômica, está estruturada como um mercado, deve ser gerido ao modo de empresas” (LAVAL, 2004, p. 20).

Como vimos, a produção do capital humano nas escolas com o neoliberalismo é a ordem do dia (LAVAL, 2004). A educação está sobre o alicerce do economicismo, cujo objetivo principal é que as instituições em geral e as escolas em particular só têm sentido dentro dos serviços que elas devem prestar às

empresas e à economia. Nessas referências, o “homem flexível”, “polivalente” e o “homem empreendedor” são os objetivos a serem alcançados no ideal pedagógico.

Portanto, a escola do capitalismo atual mudou seu sentido, não é mais o local de assimilação de grandes narrações pensando em momentos estáveis para uma sociedade bem definida para situações sociais estáveis; pelo contrário, como eixo de criação de nova hegemonia, ela reforça as dinâmicas do capitalismo flexível como lugar de formação de caracteres adaptáveis ao capitalismo atual.

Para Oliveira Junior (1999), no campo educacional, o modelo propõe a administração empresarial da escola sempre vinculando a escola e a ideologia do trabalho. Nessa proposta são construídos consumidores e é substituída a criação de cidadãos. No entanto, é justamente nessa premissa que precisamos abandonar o enfoque economicista de educação por uma pedagogia libertadora que sempre conduza ao diálogo da necessidade da construção de uma nova sociedade.

O ideário neoliberal levou as escolas a funcionarem como verdadeiras empresas, buscando idealmente que a educação oferecida fosse uma educação de qualidade. No entanto, como ressalta, Oliveira Junior (1999, p.9), um “ideal que as escolas neoliberais jamais alcançaram”, pois, como reflete Laval (2004), não é possível uma boa escola sem uma boa professora e um bom professor com formação continuada e ininterrupta, bem pagos e tendo condições físicas e materiais de trabalho, assim como liberdade de ensinar, sem os quais não existirá um bom trabalho docente e sem um bom trabalho de um professor não é possível uma boa perspectiva de aprendizado.

Assim como uma valorização demasiada em testes externos nos quais o que conta como bom ensino deve ser avaliado apenas se observando a melhoria nos índices externos obtidos por alunos, é insatisfatória demonstrando um equívoco quanto ao funcionamento da escola, como também da complexidade do ato de ensinar (LAVAL, 2004).

A globalização tem favorecido extremamente a disseminação da mensagem do neoliberalismo, que busca, de uma forma clara e direta, restabelecer o ritmo de acumulação de capital que havia declinado com o Estado de bem-estar social e com a crise do fordismo e ampliar a hegemonia da classe burguesa, empregando no cenário social a imposição de regras do mercado sobre a sociedade em geral. Para tanto, buscou-se construir uma ideologia de ineficiência dos serviços públicos e do

Estado e, nesse sentido, “a relação entre a educação e o neoliberalismo mostra a deformação do sentido da educação” (OLIVEIRA JUNIOR, 1999, p.10).

Nesse capitalismo neoliberal, com a educação voltada para interesses mercantis, temos um agravamento dos laços sociais que aprofunda a diluição em qualquer confiança a longo prazo, minando os engajamentos políticos, desconstruindo a ideia de sacrifícios pelo próximo e, dessa maneira, acabando com os laços de solidariedade social. Sennett (2007, p.33) talvez esteja correto quando diz que nesse estado lamentável de sociedade, “a corrosão de carácteres seja uma consequência inevitável” (SENNETT, 2007, p.33), pois isola o homem de um projeto mais humano, “afrouxa os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade de comportamento” (SENNETT, 2007, p.33). Sem um projeto coletivo de humanidade, somos largados aos interesses individuais mercantis.

Quando uma sociedade trata a grande maioria das pessoas desta forma, julgando apenas alguns poucos dignos de reconhecimento, é criada uma escassez de respeito, como se não houvesse o bastante desta preciosa substância para todos. Como muitas formas de escassez, esta é produzida pelo homem; ao contrário da comida, o respeito nada custa. Por que, então, haveria uma crise de oferta? (SENNETT, 2004, p.18).

Há algo de muito preocupante nessa posição, não somente na sua visão de educação. O problema repousa no impacto dessa sociedade neoliberal de educação mercantilizada para a formação humana que se reflete no seu entendimento do que é a vida e, sobretudo, efetivamente, como estão esses indivíduos nessa sociedade sob essas condições e o papel que a educação vem a alçar nesses rumos sociais (APPLE, 2005). Segundo Apple (2005), as políticas neoliberais estão tendo um impacto na educação e em diversas outras áreas pelo mundo afora, operando efeitos globais que tendem a piorar situações já ruins, pois as linguagens da privatização, da mercantilização e da avaliação constante estão progressivamente saturando o discurso coletivo e, de diversas formas, resultam em tornar-se senso comum, acabando por nos impor as partes não mercados de nossas vidas, que passam a ser moldadas e alargadas para que essas esferas pudessem ser abertas à venda e ao lucro.

Transformar o Estado e, conseqüentemente, os serviços públicos em algo como um “negócio amigo” para os empresários, como também importar modelos de negócios diretamente para as suas funções centrais, como hospitais e educação,

combinando uma ideologia rigorosa e implacável de responsabilidade final individual são hoje medidas do discurso neoliberal que se aprofunda na vida cotidiana (APPLE, 2005, p. 40).

Apple (2005) ainda acrescenta que sobre essas condições de mercantilização da sociedade e da educação, juntamente com a produção de um novo senso comum, constrói-se uma *cultura de auditoria*<sup>16</sup>, que pode ser chamado de *economia política do cotidiano*. Ele se refere aos resultados da transferência que a mercantilização provoca na vida dos indivíduos, acompanhadas pelo encolhimento da responsabilidade do Estado, ativando o trabalho dos indivíduos “consumidores” com as empresas intensificando a sociedade uma cultura de classificação com processos que relegam “aos indivíduos ou as famílias a tarefa de escolher e avaliar informações” (APPLE, 2005, p.74).

A economia política do cotidiano, as mercantilizações sociais e educativa se associam com décadas de ataques contra funcionários públicos que apresentaram não apenas os resultados previstos, como perda de emprego e piora nas condições de trabalho. Embora isso seja constante na educação e em outras áreas, no entanto, esses ataques, também causaram impactos profundos sobre as identidades dos indivíduos, que repercutem em diminuições de manifestações e o próprio direito a greve e que acabam por produzir uma crise entre vários indivíduos que são funcionários públicos acerca de suas competências e sua capacidade (APPLE, 2005, p.54).

Podemos refletir, desse modo, que o homem burguês, neoliberal, é eticamente irresolvido. Para seu sistema econômico funcionar, a generosidade deve ser uma virtude desvirtuada, virou burrice, tornando-se apenas propaganda. Desse modo, a generosidade capitalista deve ser limitada; seu alcance, muitas vezes, é para os interesses de quem a faz e não, muitas vezes, para quem recebe. É um escape solidário para a amenização da pobreza humana em escala planetária.

É uma ajuda que traz conforto aos doadores, que conseguem viver mais felizes diante da barbárie social. Propaganda e ajuste psicológico para amenizar o quadro de angústia e miséria humana. Ou, como propõe Freire (2005, p.33), “a ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se

---

<sup>16</sup> Podemos citar as várias formas de avaliação disponíveis em diferentes formas de consumo disponíveis atualmente, como avaliações do serviço oferecido pelas empresas como pelo Google, pela empresa Uber, nas farmácias, nos supermercados e redes de *fast food*, etc.

nutre da morte, do desalento e da miséria”. Os fatos sugerem que as políticas dirigidas pelo mercado levam a uma corrosão de valores e instituições coletivas (APPLE, 2005) e que muitos dos aspectos de nossas vidas são guiados pela lógica econômica.

Nesse cenário, somos bons, mas precisamos ser maus, somos solidários, mas precisamos ser egoístas e, nesse contexto, a inteligência é confundida com malandragem. Ao longo de nossa sociedade repousa um conjunto de contradições e irresoluções que são aprofundados no momento neoliberal. Para Medawar (1984, p. 25), “o ter, sendo o sinal manifesto do valor, e estando ao alcance de qualquer imbecil [...] a dispensa de ascender a liberdade pela autorrealização e o faz se curvar sob o peso que deve possuir para poder sobreviver”.

“A nossa sociedade olha para o homem desonesto com uma cumplicidade cheia de ternura e de oculta admiração” (MEDAWAR, 1984, p.77), o êxito pelo dinheiro “está ao alcance do mais idiota dos homens” (MEDAWAR, 1984, p.78), sendo “isolados nas carapaças do egoísmo” o homem burguês é transformado pelos seus anseios, em “riquezas inúteis numa indigência lamentável” (MEDAWAR, 1984, p.79).

A educação responde, nesse cenário de barbárie social, a uma dialética recíproca do sistema do capital ao que chamaremos de uma cultura “útil-inútil” ao mesmo tempo. Isso significa dizer que a educação vai se alimentado do espírito do capitalismo neoliberal pós-moderno, que não é contra o saber em geral e nem contra o saber para um grande número de pessoas, no entanto, longe de introduzir um maior nível de cultura, exige-se uma crescente capacidade intelectual dos indivíduos.

Essa lógica “útil-inútil” se alimenta de contradições observadas nas referências educacionais atuais, como a qualificação necessária e exigente do capital que orienta para o mercado, instrumentaliza a educação ao capital, ao assalariamento, ao empreendedorismo, ao individualismo e, ao mesmo tempo, por outro lado, assistimos a uma redução dos conhecimentos julgados “inúteis” e sem “interesses”.

Por mais que no capitalismo contemporâneo, chamado de capitalismo informacional, flexível, exige-se uma elevação do nível do conhecimento da população, devemos lembrar que se trata de um conhecimento desprovido de

emancipação ou crítica ao sistema social, um saber político, ligado ao sistema produtivo e a serviço da eficácia do trabalho. Com o neoliberalismo vai se dando um processo de mercantilização da educação, o que exige a despolitização das escolas.

O capitalismo muda, mas sua essência não; apenas corre por várias máscaras, esconde-se por maquiagens e, portanto, sua estrutura continua inalterada. Repousa na exploração e “sua recomposição neoliberal vem se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie” (FRIGOTTO, 1995, p.1).

O neoliberalismo atual vem transformar a escola bruscamente. Podemos entender que a presente mutação neoliberal é, na realidade, uma atualização em uma fase de acentuação da sociedade de mercado que, no entanto, já estava presente desde muito cedo nos pensadores capitalistas. Portanto, a escola neoliberal padroniza os objetivos e os controles, descentraliza, muda o gerenciamento educativo e a formação docente e apela ao ensino de competências necessárias à empregabilidade dos assalariados.

Assim sendo, nesse momento, vamos assistir a um período em que as regras do mercado devem atuar como hegemônicas e, nesse sentido, o Estado deve reduzir sua participação de ação e tudo deve se inspirar nas empresas privadas. Desse modo, a proposta geral dessa sociedade neoliberal e da sua educação é o enfraquecimento de tudo que contraria o poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita e critica sua expansão social.

### 1.3.O Espaço como Dialética: Sistema da Alienação e Desalienação

Uma sociedade adormecida pelas cantigas de ninar de um progresso ilimitado não conhece mais outro inimigo senão aquele que o ataca a partir do interior, a alienação diante dos fetiches tirânicos do mundo das mercadorias (BENSAID, 2013, p.20)

Buscamos algo específico, que é a necessidade de tomar o conceito de alienação na perspectiva do espaço, da insanidade (do) e (no) trabalho no capitalismo contemporâneo de perspectiva neoliberal. Temos em mente que estamos lidando com uma parte visível do problema e da dificuldade dos termos. Entretanto, buscaremos aproximações.

Inserimo-nos, mesmo que humildemente, na busca iniciada por poucos geógrafos em elucidar e buscar a relação entre a alienação e o espaço. Nesse caminho, buscamos as referências em Milton Santos, principalmente na obra “O espaço do cidadão”, na qual o autor elucida a relação do que ele chama de “espaço revelador: alienação e desalienação” (SANTOS, 1993), entre outros de seus livros. O próprio autor, na sua introdução, escreve que esse livro poderia ter surgido antes, pois alguns temas que não eram de sua especialidade precisariam ser retomados, como “a questão da alienação e do seu oposto, a individualidade forte foi um desses problemas” (SANTOS, 1993, p. 2).

Outro guia desta parte do trabalho pautou-se no Dicionário do pensamento Marxista e no Dicionário crítico do Marxismo<sup>17</sup>, assim como em Marx em seus diversos livros e na bibliografia disponível sobre o assunto. Buscar os nexos indissociáveis da alienação e do espaço é algo desencorajador, pois, se o leitor imbuído de alguma curiosidade tiver entusiasmo, verá que ele não existe.

### 1.3.1 Alienação, fetichismos e reificação

Trata-se de um tema de grande complexidade abordado pela tradição marxista já algum tempo. Essa matéria foi tratada por Marx, mais claramente a partir dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844 e retomado em diversas vezes em outras obras com o objetivo de explicitar a redução do trabalhador a suas funções reprodutivas, tendo como resultado a formação de um homem reduzido em seus múltiplos sentidos.

Certamente, por ser tratar de tema crítico aos resultados do capitalismo e ser visto como alvo de uma análise revolucionária ao sistema, o tema tem sido alvo de livros, teses e debates. Nesse sentido, vale ressaltar a contribuição de alguns autores como Konder (1965), Pappaheim (1967), Mészáros (1970), Ollman (1971), Sève (1975), Schaff (1977), Lukács (1978), entre outros vários trabalhos que, no entanto, temos que nos limitar e trazer algumas considerações dos autores referidos sobre o nosso tema.

---

<sup>17</sup> Este se encontra longe do público brasileiro ou de língua portuguesa, o mesmo não está traduzido e é encontrado apenas no idioma francês.

O Marx dos *Manuscritos* está tentando compreender as relações de trabalho e da propriedade da terra como fontes geradoras de riqueza. Então, Marx define o conceito de trabalho como a relação entre o homem com a natureza mediada pela consciência. Nesse sentido, o homem, ao relacionar todas as noções de causalidade, transforma a natureza - seu entorno e a si mesmo - a fim de atender um expectativa pré-idealizada em sua consciência, ou seja, já estava pensada anteriormente pelo indivíduo, que depois se projeta e se materializa na natureza, através do trabalho humano. Marx vê nisso a essência humana. Portanto, na ótica marxiana, é a capacidade de realizar trabalho que se apresenta nesses termos a essência do homem e, ao realizá-lo, transforma-se e se distingue de outras espécies.

Ao passo que essa capacidade humana de realização do trabalho e os infinitos nexos causais que ela representa é apropriada pelo sistema do capital que desapropria o trabalhador, passando o seu trabalho a ser definido pelo sistema capitalista e não por suas necessidades e que, portanto, não faz sentido ao homem. Somando a isso, o trabalho e a riqueza por ele criado são apropriados por outro homem, o capitalista, e o trabalhador deixa a sua essência de lado. Portanto, o trabalho e os produtos do mesmo tornam-se estranhos a ele, fato que não satisfaz os indivíduos de uma maneira geral, trazendo sequelas inestimáveis ao gênero humano e à sociedade como um todo.

Uma das verificações em Marx<sup>18</sup> é de que “o trabalhador baixa a condição de mercadoria e a de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa a potência e a grandeza de sua produção” (MARX, K. 2010, p. 79). O conceito de alienação foi criado por Marx para explicar que, no modo de produção capitalista, o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, sendo apropriado pela burguesia, dessa forma, servindo apenas para reprodução do capital e, conseqüentemente, aumentando a desigualdade. O resultado é o estranhamento entre o produtor, portanto, o trabalhador e a sua obra produzida, a mercadoria. Por isso, o trabalho perde seu caráter emancipatório e inerente ao ser humano e torna-se, então, instrumento de reprodução do capital.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador

---

<sup>18</sup> MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo; Boitempo, 2010.

se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. (MARX, [1844], 2010, p. 80)

Empiricamente podemos constatar que no século XXI continua a máxima de que o trabalhador é uma mercadoria. Seu preço já não comove os homens em busca de algo mais valoroso, mas, pelo contrário, uma parcela considerável de indivíduos; é o aprofundamento do assalariamento miserável. Do trabalhador para a humanidade, podemos pensar, como fez Marx, que o caminho do sucesso do sistema está na universalidade que se impõe à mercadoria e suas sequelas objetivas e subjetivas na contemporaneidade, alterando-se a essência da natureza, ou essência humana, para a humanidade mercantil neoliberal.

Uma sociedade em que prevalecem as efemeridades e fantasias e em que, portanto, impera o “baile” de máscaras do capital e puxa a “debutante” afoita pela paixão de encantar-se pelo que reluz, num brilho que esconde a profundidade de uma barbárie, de um irracionalismo<sup>19</sup>, onde produtos são sentimentos e os homens objetos. “O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (MARX, K, 2010 p. 80). Nesse sentido, “a apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital”.

Portanto, inverte-se a relação homem/mercadoria, para mercadoria/homem, a alienação animaliza-o. Desse modo, “o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor” (MARX, K, 2010, p. 80). Portanto, é edificado um mundo idealizado longe de suas bases reais, com a mercadoria se apresentando como a solução dos

---

<sup>19</sup> Ver, por exemplo, na tradição marxista LUKACS, G. **A destruição da Razão** (1983). A filosofia da decadência é reflexo no pensamento do próprio capitalismo rico em contradições. Nessa etapa contemporânea é de interesse vital da burguesia esconder esse caráter fundamentalmente contraditório do seu pensamento e de suas ações, ou seja, quanto mais se esconderem as contradições insolúveis do capitalismo e, portanto, a alienação, mais são maneiras de prolongar sua existência. Portanto, quanto mais complexas as relações sociais sob o jugo do capital e de seu metabolismo é mais nítida e clara a tendência filosófica de esconder a evolução da realidade social por discursos conformistas e existencialistas. “Estamos assistindo hoje, em todo mundo, a tendências que fazem prever o advento de um novo irracionalismo” (ROUANET, 2004, p.11). O irracionalismo se converteu na corrente dominante da filosofia burguesa (LUKACS, 1983, p.3). O irracionalismo é um problema de nossa época, pois repousa na conformação da sociedade e na ideia que o conceito de razão deve ser efetivamente revisto. Portanto, não podemos deixar de dizer que o debate decisivo que passamos neste século é entre razão e desrazão.

problemas humanos e não seu verdadeiro problema. A ela enfrentamos o peso das atividades diárias, a ela criamos o ideal de sempre bem-sucedidos, a ela temos uma falsa felicidade absoluta, e, paradoxalmente, com, e por ela, não existe fragilidade humana. Portanto, foi construída uma sociedade de acreditar-se no impossível<sup>20</sup>.

Assim sendo, a alienação re-animaliza o homem, pois perdemos a nossa dimensão e divorciamos de nós mesmos. Nessa situação, o espaço não poderia passar despercebido, pois os estados físico e mental dos indivíduos são ancorados pelo capital na sua produção. Portanto, a alienação do trabalho humano animaliza o homem e o joga para o sentido oposto de si mesmo e de sua potência enquanto ser social capaz de transformar a si e à natureza.

Lembramos em Marx que a alienação não é somente ilusão ou uma produção de uma consciência enganadora do homem, não é somente alienação filosófica. A alienação em Marx está em determinações materiais, rejeitando quaisquer possibilidades idealistas sobre o conceito. Portanto, modificou-se a problemática da alienação de uma esfera filosófica, religiosa e política para a esfera econômica e material da sociedade.

A expropriação do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, além disso, o trabalho se torna independente dele e estranho a ele, tornando-se uma energia autônoma diante dele e que a vida que ele concedeu ao objeto, a transformação do trabalho para a mercadoria, agora se lhe defronta de uma forma agressiva e estranha contra o mesmo.

Marx, portanto, escreveu e elencou sobre quatro diferentes tipos e formas de alienação:

1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, 3) do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual [...] 4) Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem (MARX, [1844] 2010, p. 84, 85).

---

<sup>20</sup> Ver, por exemplo, a animação que representa essa inversão, mercadoria/homem, homem/mercadoria em uma metáfora apresentada no filme intitulado “A festa da Salsicha”, no qual, dentro de um supermercado, os alimentos pensam que as pessoas são deuses e as mercadorias sonham em serem escolhidas por humanos, pois elas acreditam que seriam levadas ao “paraíso”, pensando que viverão felizes para sempre quando a sociedade as consomem.

A atenção dirigida à teoria da alienação em Marx, inicialmente concentrada nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, como vimos, não foi abandonada, longe disso, a mesma deslocou-se depois para outros escritos de sua autoria, como em *A sagrada Família* (1845) e até no *Manifesto Comunista* (1848), onde podemos encontrar o termo dentro e nos comentários contra os indivíduos da esquerda hegeliana e sobre os efeitos da materialização da sociedade burguesa.

Entre as suas obras posteriores e intermediárias no trato ao desenvolvimento da teoria da alienação e até chegar no *Capital*, em 1867, é na *A Ideologia Alemã*, obra escrita entre 1845 e 1846, postumamente publicada em 1932, que encontramos novamente uma referência mais completa ao termo:

A própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado [...] Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjecturas, é um dos principais momentos do desenvolvimento histórico até aqui realizado. O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio, nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (MARX, [1845-46] 2007, p. 37, 38)

Depois do período de 1844 a 1845-46, Marx vai ao encontro e se debruça com grande peso sobre o campo da economia política. Portanto, podemos dizer que volta a estudar minuciosamente os fenômenos econômicos na metade da década de 1850<sup>21</sup>. Nesse sentido, seus estudos de economia política têm o objetivo de entender a estrutura econômica do capitalismo e suas crises econômicas, pois queria aprender as possibilidades de mudança e transformação social nesses momentos de crise do capital.

Portanto, passou a desenvolver os primeiros planos do que viria a ser sua obra máxima, *O Capital* (1867). No entanto, na análise de Marx desse “novo” momento teórico, apesar de uma nova temática e da complexidade do tratamento

---

<sup>21</sup> “Trabalho como louco durante noites na síntese dos meus estudos econômicos de modo que tenha claro pelo menos antes do dilúvio” (MARX, [1857-58] 2011, p. 7)

teórico, persistem as elaborações relativas ao conceito de alienação e de seu desenvolvimento.

Assim sendo, convém deter-se, pois, nos escritos dos *Grundrisse* (1857-58), obra preparatória para *O capital*, e onde podemos identificar a volta da utilização do conceito de alienação com mais frequência, e que, no entanto, apesar de lembrar em muitos aspectos *Os Manuscritos*, temos uma transição sobre suas análises da alienação. Portanto, como vemos, o conceito de alienação não deixa de existir nos momentos da obra de Marx, pelo contrário, o termo vai sendo muito mais refinado e ganhando aprofundamento.

Explorar esse detalhe dos *Grundrisse*, ao meio de uma grande discussão de outros temas, é para mostrar o devido destaque da sua teoria da alienação, pois acreditamos que essa observação crítica é central nos estudos marxianos. Ela está na concepção de Marx de como se mostra o aprofundamento da atividade social burguesa que se apresenta cada vez mais estranhada e de dominação abstrata.

Nesse sentido, Marx indica que

Seu poder social, assim como seu nexos com a sociedade, [o indivíduo] traz consigo no bolso [...] O caráter social da atividade, assim como forma social do produto e a participação do indivíduo na produção, aparece aqui diante dos indivíduos como algo estranho, como coisa; não como sua conduta recíproca, mas como sua subordinação a relações que existem independentemente deles e que nascem do entrelaçamento de indivíduos indiferentes entre si. A troca universal de atividades e produtos, que deve ser condição vital para todos indivíduos singular, sua conexão recíproca, aparece para eles mesmos como algo estranho, autônomo, como uma coisa. No valor de troca, a conexão social entre as pessoas é transformada em um comportamento social das coisas; o poder [*vermogen*] pessoal, em poder coisificado (MARX, [1857-58] 2011, p. 105).

Portanto, podemos dizer que nos *Grundrisse* (1857-58) a descrição de alienação adquiriu maior concretude e amplitude em suas análises, pois podemos observar o enriquecimento da compreensão começada nos *Manuscritos* e enriquecida agora por outras categorias econômicas e de uma análise social mais rigorosa. No entanto, não é só os *Grundrisse* o único texto da maturidade de Marx no qual a descrição da problemática da alienação volta a surgir com frequência em seus estudos e comentários sobre o efeito devastador do capitalismo nos indivíduos. Em *O Capital* (1867) ele retoma inúmeras vezes sua análise sobre o termo alienação demonstrando agora uma relação de fetichismo.

Em Marx, podemos dizer que três conceitos que se encaixam e se articulam reciprocamente, a alienação, o fetichismo e a reificação. O caráter do fetichismo da

mercadoria repousa na ausência de reflexão crítica, no abandono de pensamento sobre o mundo ao seu redor e sobre a produção social, onde ocorre uma atribuição automática às coisas sociais como de propriedades sociais. Nos *Manuscritos*, o fetiche é o culto ao dinheiro, ele é interiorizado e exprime a dominação da matéria sobre os homens. Nos *Grundrisse*, o fetiche é a forma universal da riqueza que tem diante de si o mundo inteiro do qual ele é abstração.

Em *O Capital*, Marx coloca em evidência que na sociedade capitalista ocorre “a personificação das coisas e a representação das pessoas por coisas” (p. 139), ou seja, materializa-se numa atividade social que “possui a forma de uma atividade das coisas sob cujo controle se encontram, ao invés de as controlarem” (p. 96), portanto, da magia do dinheiro, onde “os homens procedem de maneira atomística no processo de produção social e suas relações de produção assumem uma configuração material que não depende de seu controle nem de sua ação consciente individual” (p.117).

Para Marx,

Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantem relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. (MARX, K [1867] 2010, p. 94).

O capital não domina a humanidade em virtude de uma qualidade qualquer<sup>22</sup>. Isso somente ocorre quando a humanidade encarna o capital como

---

<sup>22</sup> “Daí a magia do dinheiro. Os homens procedem de maneira atomística no processo de produção social e suas relações de produção assumem uma configuração material que não depende de seu controle nem de sua ação consciente individual. Esses fenômenos se manifestam na transformação que gera a mercadorias, transformação que gera a mercadoria equivalente universal, o dinheiro. O enigma do fetiche dinheiro é, assim, nada mais do que o enigma do fetiche mercadoria em patente e deslumbrante”. (p. 117). “A contradição imanente à mercadoria, que se patenteia na oposição entre valor-de-uso e valor, no trabalho privado, que tem, ao mesmo tempo, de funcionar como trabalho social imediato, no trabalho concreto particular, que ao mesmo tempo, só vale como trabalho abstrato geral, e que transparece na oposição entre a personificação das coisas e a representação das pessoas por coisas”. A circulação poreja, continuamente, dinheiro. (MARX, [1867] 2010, p. 139). “Não consideramos, até agora, nenhuma outra relação econômica entre os homens, além da que se estabelece entre possuidores de mercadorias, e, nela, os homens só se apropriam do produto do trabalho alheio alienando o produto do próprio trabalho”. (p. 136). Para a alienação ser recíproca, é mister que os homens se confrontem, reconhecendo, tacitamente, a respectiva posição de proprietários particulares dessas coisas alienáveis e, em consequência, a de pessoas independentes entre si. (p. 112). A atividade social possui a forma de uma atividade das coisas sob cujo controle se encontram, ao invés de as controlarem (p. 96)

sentido único de sobrevivência. Nesse sentido, a alienação e o fetichismo cumprem um papel decisivo na elaboração de nossa sociedade capitalista. Portanto, logo fazem desaparecer a realidade, dissimulam, promovem a maquiagem e retocam as cicatrizes do sistema que o cria, com o objetivo de que o mesmo se passa despercebido, imune como coisa perfeita.

Em *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação* (1965), Konder destaca a alienação relacionando-a às várias temáticas. A obra é dividida em sete partes, nas quais se destaca a alienação relacionando-a às várias esferas e múltiplos aspectos da atividade humana e na qual os capítulos são batizados como a alienação na história, na religião, na ciência, na arte, na política no subdesenvolvimento.

Em Fritz (1967, p.10), “parece haver em todos nós uma tendência de nos tornarmos indiferentes e expectadores” alerta o autor. Seu pensamento se interroga, “mas não estaremos simplificando o problema em demasia quando relacionamos a alienação a um período específico da história em vez de vê-lo arraigado na condição humana”? (1967, p.13). Deixemos para que o leitor tome seus julgamentos.

Vendo a alienação não como aspecto isolado e sim como algo estruturalmente construído sob a égide do capital e, enquanto permanecer tal estado de coisas, o autor esclarece, “o respeito pelo indivíduo e pela dignidade do homem não se pode efetuar, mas permanecerá sempre no domínio das ideias e pronunciamento filosóficos” (1967, p. 14).

Em *Teoria da Alienação em Marx*, Mészáros (2006) argumenta que a retomada da Teoria da alienação é uma urgência histórica e, com ênfase nos *Manuscritos* como principal referência sobre a alienação, constrói uma importante análise sobre a concepção de Marx ([1970]. 2006, p.19). Mészáros argumenta que “o conceito de alienação tem quatro aspectos principais, que são os seguintes:

- a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu “ser genérico” (de seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens)”.

---

Da natureza<sup>23</sup>, pois os homens possuem uma relação de objeto com a mesma e não a entendem como parte de si<sup>24</sup>. O esquecimento da interdependência dos seres humanos com a terra ao longo de toda evolução material é visto quando a mesma é transformada cada vez mais em mercadoria e em valor ao capital, quando assistimos a uma valorização das paisagens arborizadas e repletas de natureza, ao mesmo tempo em que passamos por uma grave crise ecológica sem precedentes na história humana.

Ainda no primeiro caso, podemos dizer que a alienação da natureza trata da relação do homem com os resultados de sua atividade de produção, do seu próprio trabalho, do seu produto social, uma relação objetiva, no sentido que se alienam os produtos do trabalho humano, da classe trabalhadora, isso é, apesar de fazer parte da natureza e transformá-la em produtos para seu uso, a maioria dos indivíduos não as possui mercadorias.

O homem também está alienado de si mesmo, como estamos apontando, quando ocorre o domínio dos objetos sobre os indivíduos. Os objetos que passam a ditar a vida dos indivíduos do capitalismo, que vivem em comprar mercadorias e viver do sentimento e *status* acoplados a elas. Vivendo pelas mercadorias e sendo o seu próprio trabalho uma mercadoria por excelência<sup>25</sup>.

No segundo caso podemos observar a relação do Homem consigo e com a sociedade. Neste caso, estamos falando de uma relação subjetiva, e ao mesmo tempo objetiva, pois o homem se aliena do mundo social criado por ele, nos seus entendimentos, nos seus sentimentos, nos desejos e nas vontades e na sua criação, pois, está forjada por uma atividade que não lhe pertence. Como indica, Konder,

---

<sup>23</sup> Ver: **A ecologia de Marx: materialismo e natureza** de John Bellamy Foster, “desde sua juventude (por exemplo, nos manuscritos econômicos e filosóficos, de 1844), Marx analisou com sofisticação e sensibilidade ecológica a alienação humana em relação a natureza. Esta tendência foi reforçada pelas preocupações dele com a subsistência humana e a relação com o solo, e com os problemas da agricultura capitalista. A preocupação com a divisão antagônica entre cidade e campo foi central ao pensamento dele. Estes temas do pensamento de Marx não regridem na sua obra mais tardia, mas ganham nova importância” (FOSTER, 2014, p. 37).

<sup>24</sup> Ver Marx, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. “a natureza é o corpo inorgânico do homem, quer dizer, a natureza na medida em que não é ela próprio corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de permanecer em constante processo para não morrer” (MARX, K, 2010, p. 311).

<sup>25</sup> Ver: **As coisas** de G. Pérec, uma descrição de uma apartamento lembrando as páginas do início de *O capital* como uma enorme acumulação de mercadorias e atormentados pelo frenesi do ter ocupado por ter mercadorias e não em viver, um jovem casal afunda na abundância, percebem a vazia vida que viviam, enfim, percebem o inimigo que estava neles e os havia feito apodrecer com o divórcio da vida, ela mesma dominada pela mercadoria. (G. PÉREC. **As coisas**. Companhia das Letras, 2012).

(2000, p.128) “sob o capitalismo os homens sacrificaram, profundamente o seu domínio da realidade social”.

De seu ser genérico<sup>26</sup>, abordagem em que Marx caracteriza uma referência constante ao homem como um ser não acabado no capitalismo, que não possui um fim em si, com o destino fatalistamente ao capital e de seus resultados de assalariamento, pelo contrário, (homem e mulher) como possibilidade, ou seja, que os homens como seres humanos podem criar uma nova sociedade e não serem radicalmente rotulados como egoístas ou altruístas, porém, como um ser que se faz pela prática, pela práxis. Todos os traços apreendidos por Marx como relações humanas autênticas que distinguem o homem de outras criaturas vivas alteraram-se, tornaram-se outra coisa com a alienação. Nas palavras de Mészáros, “na visão de Marx, o homem não é, por natureza, nem egoísta nem altruísta. Ele se torna, por sua atividade, aquilo que é num determinado momento” (MÉSZÁROS, 2006, p.137). A quarta e última relação ampla na qual Marx exhibe a alienação do trabalhador é sua ligação com outros homens. Essa alienação social é ajustada com a relação dos homens com os resultados de sua atividade de produção, de seus produtos, de suas atividades, de seu trabalho, de seu poder de compra que, com o capitalismo implantado nas mentes dos indivíduos e produzindo indivíduos mercadológicos, torna-se o traço característico comum nos indivíduos dessa espécie, o frio egoísta, o valor do outro para o lucro, o individualismo.

Bertell Ollman, em *Alienation Marx's conception of man in capitalist Society* (1971), <sup>27</sup>, traz para o público o livro, “Alienação: a concepção de Marx do homem na sociedade capitalista<sup>28</sup>, em que “a teoria da alienação é a construção intelectual

---

<sup>26</sup> Ver a dissertação de Barros (2006, p. 26) em que “a expressão **ser genérico** (*Gattungswesen*) aparece nas obras de Karl Marx, em 1842, em um dos artigos acerca da lei que regulamenta a censura e a liberdade de imprensa na *Reinische Zeitung*. Em 1843, mais precisamente em *Crítica da filosofia do direito*, de Hegel (Manuscritos de Kreuznach ou, como prefere designar Lápine, *Manuscritos* de 43, o conceito ganha contornos mais definidos, atravessa os dois artigos sobre a questão judaica, em *Anais francoalemães* e em *Os Cadernos de Paris*. Atinge seu mais alto desenvolvimento nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844 e na *Sagrada família* e chega ao seu crepúsculo em 1846, em *A Ideologia alemã*. É um fato relativamente conhecido que Marx retoma essa expressão nos *Grundrisse* (manuscritos de 1857 – 1858) que antecedem a elaboração de *O capital*. Entretanto, o conceito de ser genérico não constitui o foco central desta investigação”. (O ser genérico: pressuposto da crítica da política do jovem Marx. (BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Campinas, SP: [s. n.], 2006).

<sup>27</sup> Obra sem tradução para o português.

<sup>28</sup> Tradução nossa: OLLMAN, BERTELL. **Alienation Marx's conception of man in capitalist Society**. Cambridge University Press, 1971. A título de curiosidade é essa uma das referências utilizadas por Milton Santos (1993) quando trata do fenômeno da Alienação.

em que Marx exhibe o efeito devastador da produção capitalista sobre os seres humanos, sobre seus estados físico e mental e sobre os processos sociais dos quais fazem parte” (OLLMAN, 1971, p.131).

Centrado no indivíduo que age, é a maneira de Marx ver seus contemporâneos e suas condições (um conjunto de formas para compreender sua interação), bem como o que ele vê (o conteúdo derramado nessas formas). Sobre a teoria da alienação, trouxe sob a mesma rubrica os elos entre os homens, sua atividade e produtos, seus companheiros, a natureza inanimada e a espécie. Assim, como um grande resumo, a concepção de Marx do homem na sociedade capitalista reside na Teoria da alienação e ela só poderia ser estabelecida depois que seus elementos constituintes tivessem sido explicados (OLLMAN, 1971, p.131).

A Teoria da alienação, no entanto, é mais do que um mero resumo do que já foi dito sobre a concepção de homem de Marx. É também um novo ponto focal a partir do qual se pode vislumbrar os seres humanos e, portanto, falar deles, enfatizando o fato da segmentação ou ruptura prática dos elementos interconectados em sua definição.

Em seu tratamento do assunto, Marx apresenta a alienação como participação de quatro relações amplas que são distribuídas de modo a cobrir toda a existência humana. Estas são as relações do homem com sua atividade produtiva, seus produtos, outros homens e a espécie (OLLMAN, 1971, p.137).

A segunda das quatro relações amplas em que Marx divide a alienação é a relação do indivíduo com seu produto. Essa é, nas palavras de Marx, a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, um objeto que se torna alienígena exercendo poder sobre ele (p. 142). A terceira relação ampla na qual Marx exhibe a alienação do trabalhador seria a sua ligação com outros homens. Essa alienação social é ajustada à alienação de produtos. A última das quatro amplas relações que Marx usa para reconstruir a alienação do homem na sociedade capitalista é o laço entre o indivíduo e sua espécie (p. 151).

Já Lucien Sève, no livro *Análises marxistas da alienação* (1975), retrata um Karl Marx em dois períodos de produção<sup>29</sup>, falando sobre o Marx da juventude e um

---

<sup>29</sup> Sobre o a divisão da obra de Karl Marx, somos defensores da tese, como fez Coutinho (1972, p.171, grifo nosso): “é bastante conhecida, por exemplo, **a equivocada polêmica que contrapõe o jovem Marx ao Marx da maturidade, o ‘humanista’ ao ‘cientista’, optando-se por**

suposto Marx maduro. O autor começa o livro destacando que são famosas as célebres fórmulas em que é resumida a concepção marxista da religião com as frases “a religião é o ópio do povo”, ou ainda, “ é o homem que faz a religião, não a religião que faz o homem”, para destacar que essas passagens não exprimem o hipotético Marx maduro.

Segundo Sève (1975), é em seu período de juventude que reside na obra de Marx o conceito de alienação. O autor ressalta que a noção de alienação foi abandonada por Marx em seu período maduro, sendo apenas um conceito filosófico e arcaico ligado apenas à sua juventude.

Em 1977, ocorre a publicação de *Alienação como fenômeno social*, de Adam Schaff, com o subtítulo de *la alienacion como realidade em los países capitalistas y en los de socialismo real*. O capítulo “marxismo e a teoria da alienação” recorre sobre a construção de como foi elaborada a teoria da alienação de Marx, passando pelos livros *O Capital* e os *Grundrisse*, *A ideologia alemã* e *A Sagrada Família* e *Os manuscritos de Paris de 1844*. Segundo o autor, a teoria da alienação não produziu muito entusiasmo em todos os círculos marxistas, pelo contrário, muitos autores que se autointitulam marxistas mal a compreendem, sendo a teoria menosprezada e, com muita frequência, pouco entendida desde sua raiz.

De acordo com Bensaid (2013, p. 48), com o processo de alienação “o mundo fica povoado de poderes autônomos”, as criações humanas passam a nos dominar, e não os homens dominarem as coisas, como o dinheiro, o mercado, a arte, o lazer, a economia dominam o criador, os indivíduos, como uma força social, ao invés de serem expressões da atividade humana, ao invés dos indivíduos dominarem as coisas são realidades de fora do mundo dos homens em sua maioria que os contêm.

Assim sendo, o “Homem passa a negar a si mesmo produzindo sua própria negação” (CODO, 1985, p.9). A perversão do nosso tempo é apontada por vários autores<sup>30</sup> no papel que a alienação vem desempenhando para a vida coletiva e

---

**um dos dois; as tendências ‘ativistas’ fetichizam o jovem, enquanto as positivistas retêm o ‘cientista’ da maturidade, etc.”**

<sup>30</sup> Ver, Josephson, Eric e Mary (1962), **Man Alone: Alienation in modern Society**, Konder Leandro (1965), **Marxismo e Alienação**, Fritz, Pappaheim ( 1967), **A alienação do Homem moderno**, Mészáros István (1970), **A teoria da alienação em Marx**, Gabel Joseph (1970), **Sociologia de la alienacion**, Bertell Ollman (1971) **Alienation: Marx’s conception of man in capitalist Society**, Lucien Sève (1975), **Analises Marxistas da alienação**, Adam schaff (1977), **La alienación como fenómeno social**, Codo Wanderley (1985), **O que é alienação?**.

individual. Como lembra Santos (1993, p.64), “é desse modo que ele se submete a um processo de enquadramento, que o aprofunda na sua condição de consumidor e esteriliza as possibilidades reais, mas apenas latentes, de uma outra cosmovisão”. As tendências implantadas nessa atmosfera social não poderia ser outra senão, “trata-se aqui da defesa de interesses ligados à propriedade, já obtida ou a obter no quadro da sociedade mercantil. A ação não se dirige para reduzir os efeitos da sociedade de consumo, mas para nela inserir ainda mais profundamente os respectivos protagonistas” (1993, p.75).

Esse quadro é o mesmo analisado por Alves (2011, p.93), no qual “nunca a ideologia encontrou, em si e para si, tantos meios materiais de disseminação midiática”. Internet, TV a cabo, celulares, smartphones, tablets que desenvolvem e aprofundam a alienação contemporânea como sendo, nas palavras do autor, resultado do “sociometabolismo da barbárie”.

Em resposta ao tempo de sofrimento humano do homem burguês é construída socialmente a amenização da atmosfera alucinante, surge e joga seus paliativos com a ampla disseminação da cultura da “autoajuda”, em que não é apenas vendido um produto, um livro, mas respostas emocionais e adaptativas à realidade neoliberal (Alves, 2011). Uma concentração desses materiais é encontrada não só em livrarias, mas em mercados, postos de combustíveis, farmácias e outros estabelecimentos comerciais. Uma presença para amenizar a ausência de nós mesmos.

Talvez o estado de ausência humana seja justificado pela permanência na vida social do uso intenso e desgovernado da tecnologia de comunicação que invadiu o cotidiano como um fato social e submeteu os homens aos olhares para seus smartphones. Se em tempos antigos olhar para o rosto de medusa gerava destruição, hoje temos outros monstros nocivos, desvio pra a indiferença quanto ao próximo, como vemos na sociedade atual, quem sabe a cristalização da nossa personalidade, preocupados em nós mesmos, quiçá venham a nós então os discursos tautológicos, os remédios suaves, as redundâncias, o silêncio.

Sempre negando sua essência no trabalho e em constante negação de si mesmo, poderíamos afirmar, com Vazquez (2007), que “a história humana não passa da história da alienação no trabalho”. Acrescentaríamos que a história humana não passa da história da alienação de seu espaço também. No entanto,

não consideramos o trabalho apenas como fonte de alienação, porém é igualmente superação, emancipação.

Para Lukács ([1978], 2018, p. 501), compreender concretamente o fenômeno da alienação passa pelo entendimento de que “a alienação é um fenômeno exclusivamente histórico-social”, do sistema do capital e não pode haver em sua consideração a perspectiva de ver esse processo como uma *condition humaine* em geral arraigado na humanidade<sup>31</sup>.

Isso quer dizer que não podemos ver o fenômeno da alienação como categoria antropológica geral ou como uma categoria supra-histórica e que, portanto, a alienação se dá como um caráter histórico-social, que ela é desencadeada em cada formação social de cada período específico e, apesar disso, ela se dá de modo desigual e pleno de contradições.

O próprio fenômeno, nos comentários de Marx por nós citados, pode-se formular assim: o desenvolvimento das forças produtivas é ao mesmo tempo, de modo necessário, o das capacidades humanas. Todavia- e aqui o problema da alienação adentra plasticamente à luz do dia- o desenvolvimento das capacidades humanas deve, não necessariamente, levar a um desenvolvimento da personalidade humana. Ao contrário: precisamente por esse desdobramento ascendente das capacidades singulares ele pode distorcer, degradar a personalidade humana. (LUKÁCS, [1978], 2018, p. 504).

Favorável ou não, o desenvolvimento das capacidades humanas sobre o desenvolvimento das personalidades humanas é, de fato, uma tendência social geral objetivamente existente e que tem um efeito objetivo.

“A alienação é dos fenômenos sociais mais decididamente centrados no indivíduo” (p. 507). No entanto, apesar disso, podemos ver que o processo de alienação é desigual, constitui um nível inferior retardatário do desenvolvimento social e, de outro lado, um progresso técnico e objetivo que conduz de todos os modos a uma necessariamente desfiguração da personalidade humana para o lado mercantil.

---

<sup>31</sup> Lukács, ([1978], 2018, p. 503) também criticou a posição de alguns marxistas em dividir a obra de Marx sobre a questão da alienação sendo do “Jovem” autor e do abandono do mesmo na “maturidade”, “sua essência concreta, sua posição e significado no processo de desenvolvimento social apenas aparece, pois, em inumeráveis conexões que tanto o jovem, quando o Marx maduro, analisou”. Também podemos encontrar essa crítica em Lefebvre (1968, p. 18): “as obras de juventude enriquecem o nosso conhecimento do marxismo, ou antes, mostram-nos melhor a riqueza do pensamento marxista. Contudo, a sua publicação e o seu estudo não perturbaram ou transformaram completamente a compreensão do marxismo”.

Portanto, podemos ver que emergem na história ambos extremos de desenvolvimento desigual. Assim, podemos dizer, com Lukács, que “toda a história da humanidade a partir de uma determinada altura da divisão de trabalho (provavelmente já desde a escravidão) é também da alienação humana” (p.509). Entretanto, a alienação, lembra Lukács (p.510), “jamais abarca a completa totalidade do ser social dos seres humanos” e, por outro lado, “jamais se deixa ser reduzida a uma contraposição abstrata de subjetividade”. Portanto, a alienação não pode ser absolutizada. Todavia, em épocas recentes, com a neoliberalização da sociedade, em situação que se aproxima da barbárie, existe um recuo das formas de vida alienada.

Dessa maneira, coube a Lukács, em seu livro *História e consciência de classe* (1923), cunhar a expressão reificação como uma atividade humana baseada em uma finalidade racional e egoísta que submete os indivíduos a atitudes meramente instrumentais e, por esse motivo, inviabiliza formas de crítica e reflexão por parte dos sujeitos<sup>32</sup>. A reificação é o resultado do fetichismo da mercadoria. Marx já apontava e tinha diante de seus olhos a experiência de um capitalismo relativamente avançado como aquele do século XVIII e XIX e como já despontaram para a criação de relações impessoais e mercantis no tecido social.

Portanto, relacionamos com o mundo circundante e com outros indivíduos adotando atitudes e comportamentos reificantes. Ou seja, os indivíduos que vivem imersos nessa realidade alienante, fetichista e reificante percebem e se interessam pelos elementos de uma dada situação da nossa sociedade somente quando a mesma situação social for benéfica, para seu próprio interesse e servir ao seu ego individual. É nesse sentido que a reificação advém essencialmente do fetichismo.

Do outro lado, contudo, o diagnóstico da reificação pode ser visto também com o espaço. Devemos lembrar que o espaço ampliou a esfera da reificação, potencializando por meio da espacialidade para outras esferas sociais. O mundo

---

<sup>32</sup> “Nosso objetivo é somente chamar a atenção -pressupondo as análises econômicas de Marx- para aqueles problemas fundamentais que resultam do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade, de um lado, e do comportamento do sujeito submetido a ela, de outro”. O fetichismo atua como maneira desagregadora e aponta claramente para uma mudança qualitativamente de uma dominação da mercadoria sobre os indivíduos. “A personalidade torna-se o espectador impotente de tudo o que ocorre com sua própria existência, parcela isolada e integrada a um sistema estranho” (LÚKACS, [1923], 2012, p. 205).

circundante objetivo, espacialmente falando, esparrama sob o julgo do capital para quase todos os cantos os ditames da mercadoria.

Configurando-se em comportamentos passivos atitudes consideradas reificantes generalizam-se no espaço do capital formas de ação contemplativas sem oposição a atitudes engajadas e participativas nas interações sociais entres os indivíduos. O caráter de práxis do espaço torna-se contemplativo e indiferente como mercadoria. A reificação no espaço é uma práxis deficiente e a manutenção e ampliação dessa atitude contemplativa diante do espaço humano é constitutiva para que se preserve uma orientação de mercadoria e alienação.

Segundo Lukács, a reificação “ocorre tanto sob o aspecto objetivo quanto o subjetivo” (LUKÁCS, [1923], 2012, p. 199). Isso ocorre no espaço das duas formas. Podemos destacar que objetivamente é construído o mundo acabado das mercadorias e de suas relações e nisso devemos mencionar o papel do espaço com as localizações, com os instrumentos sociais, a circulação das mercadorias e os caminhos do cotidiano, exercendo forças sobre os indivíduos e lhes opondo como poderes intransponíveis.

Subjetivamente na economia mercantil, o espaço aparece como um movimento de maneira independente dos homens. Rompendo e desintegrando a mecânica de produção do espaço com a divisão e separação da existência social, ou seja, produção do espaço separada da produção dos indivíduos, parcelados por meio da divisão do trabalho.

Feitas essas observações gerais sobre os autores, nossa proposição está em explicitar os fundamentos da alienação do e no espaço, bem como evidenciar os processos espaciais que levam os homens alienarem-se uns aos outros, alienando a si mesmo na produção do espaço. Visando assegurar a movimentações sociais que reproduzem o metabolismo do capital, o espaço carrega um conjunto de complexos de alienações.

Ressalta-se que, em encontro com o conceito marxista de alienação que assinala a relação do homem consigo mesmo e com seu trabalho, na nossa sociedade do século XXI, a alienação é a transcendência da existência humana. Logo, é um estado superior daquele que foi analisado por Marx. Portanto, no neoliberalismo a alienação é um sistema, é um estado de comportamento de indivíduos que se enraíza e, mais do que tudo, é condição de existência da

sociedade e dos indivíduos. Pensar a existência atual sem esse fenômeno do sistema social atualmente é ingenuidade, é uma das formas de perversidade de nosso tempo.

Nesse sentido, a alienação é a construção de um tom irreal, é a tomada inventiva da prosperidade absoluta e universal que demonstra seu caráter falso, onde na verdade perpetua-se e prolongam-se a miséria, a agressividade do consumo, assim como a manutenção da injustiça. Essa condição convence o homem da modernidade e da pós-modernidade de formas irreconciliáveis com a própria realidade, na qual prazer e realidade se confundem no imaginário social e favorece uma consciência que facilita a dominação e a aceitação dos malefícios da barbárie social.

A alienação não é a única característica da nossa sociedade. Entretanto, não podemos deixar, como faz a pós-modernidade, que as consequências da alienação fiquem despercebida. Como seria uma inconsequência de não referenciar a alienação ao postulado crítico de nossa tradição de pensadores, pois o que assistimos é uma alienação permissiva e profunda, que deixa sequelas densas no tecido social e é intocada por alguns autores do termo.<sup>33</sup> Portanto, acreditamos que a alienação implantada e seu caráter corrosivo nos indivíduos é um mal inseparável da realidade existente e do capital e que na pós-modernidade, sobre a rubrica do neoliberalismo, o capital amplia-a como um sistema e, portanto, é uma engrenagem de um máquina complexa que, sem a tradição marxista, sua interpretação será reduzida e até mesmo inaceitável.

Nossa expectativa é oferecer uma contribuição ao debate sobre o tema da alienação a partir do debate da produção do espaço, com base nos pressupostos marxianos e de sua tradição teórica.

---

<sup>33</sup> Ver, por exemplo o livro *Alienation* (JAEGLI, 2016) no prefácio do livro, a autora defende a necessidade de reabilitar o conceito de alienação no contexto contemporâneo, a fim de que formas sutis de descontentamento social possam ser compreendidas mais claramente. No entanto, apesar de defender a necessidade de reabilitar o conceito de alienação em todo o seu potencial crítico, intencionalmente, a filósofa abandona a leitura marxista do conceito. Nesse sentido, há uma série de problemas na interpretação de Marx sobre a alienação, sendo os principais deles uma fundação filosófica fora de moda na época da pós-modernidade, as implicações políticas que se mostram questionáveis no período do liberalismo político e um tipo de crítica ao capitalismo que parece completamente inadequada em um contexto de vitória decisiva do capitalismo. Assim, o que a autora sinaliza já no início da obra é que a alienação será retomada a partir de outras bases teóricas, a fim de que a análise do fenômeno não fique refém de uma herança filosófica facilmente desmontada no debate contemporâneo.

## **CAPÍTULO 2. A ESCOLA COMO ESPAÇO DA ALIENAÇÃO: A REORGANIZAÇÃO**

Começamos a dissertação apresentando um panorama crítico de certas tendências de nossas sociedades. Também buscamos identificar o crescimento regular da reestruturação neoliberal e seus impactos nas instituições e identidades, além da construção social de um trabalho ideológico difícil e manipulativo exigido para alcançar tais transformações.

Nesse processo, mencionamos que a mercantilização e suas sequelas tendem a se reforçar e que esses processos se realizam em áreas múltiplas, sendo a educação uma das mais importantes áreas influenciadas por esta tendência. Por fim, ressaltamos diversos perigos que enfrentamos atualmente em nossa sociedade e em nossa educação.

Nesta parte, buscamos apresentar os elementos gerais sobre a teoria de produção do espaço e dos conceitos de espaço e território. A escolha da produção do espaço e das interpretações sobre esse conceito como o espaço em si, como ponto de partida, tem relação direta com as nossas intenções de identificar e interpretar o seu uso e suas ações como a ocupação, como um caminho fundamental em nosso século para o enfrentamento do neoliberalismo, para a classe trabalhadora e sua luta.

Acreditamos que, trilhando esse caminho, podemos despontar para algo fundamental, que é a luta contra o sistema do capital em sua etapa neoliberal de aprofundamento da alienação no tecido social. A nossa realidade se expressará como relações de enfrentamento neste limiar de século com o espaço em suas lutas, algo que já foi produzido e vem se aprofundando desde o século XX.

Assim, um espaço de luta é como uma resposta ao nosso horizonte de precarização social, que mostra aos indivíduos uma possibilidade real, que viabiliza

conquistas importantes para seus atores e poderá servir de base para demais grupos investirem em sua luta espacial.

Sem dúvidas, com os lastros em Marx e no tocante à sua tradição teórica é que desenvolveremos nosso entendimento sobre o conceito de espaço.

Neste capítulo, buscaremos apresentar também as características neoliberais mais importantes no campo da educação, em especial aquela aplicada pela Secretaria de Educação de São Paulo (SEE-SP). Portanto, pretendemos abordar algumas dimensões das configurações do neoliberalismo no campo educacional. Segundo, Harvey (2008, p. 3), “os defensores da proposta neoliberal ocupam posições de considerável influência no campo da educação”.

Para compreendermos a proposta de reorganização escolar apresentada pela SEE-SP, em 2015, temos que localizá-la em um contexto mais amplo de transformações, que já apresentamos no capítulo anterior e que vem afetando a educação pública em suas diferentes etapas. Trata-se de um movimento que tem buscado nortear a escola, o trabalho docente e tantas outras dimensões da educação pública a partir de uma lógica do neoliberalismo que se apresenta como empresarial e tecnicista.

Dessa forma, tentaremos mostrar o neoliberalismo sendo praticado no Estado de São Paulo, apresentando algumas considerações gerais de como se construíram, desde os anos 1990, as políticas educacionais e sua retórica no campo da educação.

## 2.1. Espaço e Alienação

Antes de tratarmos da relação mútua entre a alienação e o espaço, precisamos delinear a teoria da produção do espaço, que é tão próxima para nós. Para isso, começamos com a produção.

A produção é algo importante de ser analisado. Temos o entendimento de que a produção e os momentos a ela correlatos são sempre sociais, ou seja, dizem respeito à sociedade e aos indivíduos de que dela fazem parte numa formação específica e histórica e que, portanto, a produção deve ser estudada para que se possam conhecer as formas específicas de determinação de algo e das definições que envolvem esses atos e indivíduos.

Marx identifica em sua teoria um papel determinante e fundamental determinado pela produção<sup>34</sup>. É famoso o trecho da *Contribuição para a crítica da economia política* (o qual reproduzimos em nota) onde Marx sugere que a passagem de um modo de produção para outro deve ser entendido com base no papel desempenhado pela sua produção. Entendemos que o que é feito no prefácio é juntar os três termos principais na sociedade, como produção, estrutura e história.

No entanto, é importante destacar as ressalvas que essas observações de Marx constituem para nós: “o resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, **serviu-me de guia para meus estudos**” (p.47, 2008[1859] grifo nosso). Isso equivale dizer (longe de determinismos) que as análises sobre a produção em geral dependem de maiores investigações lógicas, econômicas e históricas sobre a produção da sociedade e que, portanto, não cabem nessa interpretação qualquer modelo pré-fabricado para revelar a organização ou até mesmo o desenvolvimento da sociedade<sup>35</sup>.

Marx não tem nada a ver com determinismos econômicos ou determinismos de espécie alguma. O próprio Marx, na introdução aos *Grundrisse*, dá uma lição de caráter geral sobre o papel da produção que “não é que produção, distribuição, troca e consumo são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade [...] A produção estende-se tanto para além de si mesma” e “sobrepõe-se sobre os outros momentos” (p.53). Ainda observou, sobre a produção, que:

A **produção** também não é somente produção particular. Ao contrário, é sempre um certo corpo social, um sujeito social em atividade em uma

---

<sup>34</sup> “Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (MARX, K.2008, [1859]) p. 47)

Ver ainda Marx (2011 [1857-58] p.59 grifo nosso) “em todas as formas de sociedade, é uma **determinada produção** e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações. É uma iluminação universal em que todas as demais cores estão imersas e que as modifica e sua particularidade”.

<sup>35</sup> “Também recai sobre ele o suposto determinismo econômico. Porém, uma leitura mais atenta de Marx não tem nada a haver de determinismos econômicos ou determinismos de espécie alguma. O economicismo não é, em hipótese alguma, uma frente do pensamento de Marx (BENSAID, 2017, p. 73). Antes de dizer isso, é preciso dar-se ao trabalho de passar pela leitura de certa quantidade de páginas, ou centenas delas, como por exemplo, a “*Crítica da filosofia do Estado de Hegel à Crítica do Programa de Gotha*, passando por *O 18 de Brumário* [...] seria difícil demonstrar que esses textos não contêm nenhuma teoria do Estado, ou política, e que estão reduzidas a um simples reflexo das relações econômicas” (BENSAID, 2017, p. 74).

totalidade maior ou menos de ramos de produção. (p.41). Toda **produção** é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior de e mediada por uma determinada forma de sociedade. (p.43). A saber, que toda forma de **produção** forja suas próprias relações jurídicas, forma de governo etc. (p.43). Na produção, os membros da sociedade apropriam (elaboram, configuram) os produtos da natureza às necessidades humanas [...] a **produção** cria os objetos correspondentes às necessidades [...] a **produção** aparece assim como o ponto de partida [...] na **produção**, a pessoa se objetiva, na pessoa, a coisa se subjetiva. (p.44). Logo, a **produção** é imediatamente consumo e o consumo é imediatamente **produção**. Cada um é imediatamente seu contrário. (p.46) (Marx, 2011, [1857-58]) p. 41, 43, 44, 46. (grifo nosso)).

A produção, por conseguinte, é fundamental nas análises marxianas. Podemos ainda destacar que a produção cria consumo, a produção fornece o material e gera uma necessidade ao material, ao produto. Produção também está pautada na produção de indivíduos sociais; portanto, produção não se resume somente a um objeto para o sujeito, mas também, através dela, um sujeito para o objeto.

Desse modo, a produção é também imediatamente consumo. E, como afirma Marx, é duplo consumo, “subjetivo e objetivo”. Por essa razão, não é somente o objeto do consumo que é produzido pela produção, mas também o modo do consumo, os indivíduos e a civilização, não apenas de forma objetiva, mas também subjetivamente.

Marx trata a produção “como uma categoria geral, com o fim de iluminar suas formas específicas do capitalismo” (BOTTMORE, 2002, p.302). No caso especificamente capitalista, produzir está relacionado com a mercadoria, a mais valia. Dentro do marxismo, “a compreensão última dos processos históricos deve ser buscada na forma pela qual os homens produzem os meios materiais” (HARNECKER, 1983, p.31). Dentro desse referencial, a produção adquire características sociais e históricas de um determinado modo de produção sendo uma categoria geral e universalizante.

Não podemos esquecer que a principal obra de Marx<sup>36</sup> se apresenta com o subtítulo de “O processo de produção do capital”. Lefebvre encarrega-se, então, de acordo com esse conceito e com a certeza de que produção não está ligada só à

---

<sup>36</sup> *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. (MARX, K., São Paulo: Boitempo, 2013, grifo nosso).

mercadoria, mas também a ideias, à cultura, à reprodução e aos homens, em interligar esse conceito com o espaço. Portanto, falamos em produção do espaço.

Marx também destaca que “toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior de e mediada por uma determinada forma de sociedade”. (MARX, 2011 [1857-58] p.43). Como expõe Marx (2011, [1857-58] p. 42), por ter papel fundamental, a produção será sempre ocultada: “a produção deve ser enquadrada em leis naturais eternas, independente da história, oportunidade em que as relações burguesas são furtivamente contrabandeadas como irrevogáveis leis naturais da sociedade”. Portanto, a produção é algo articulado por diferentes determinações.

Nesse sentido, pautados pelo termo produção é que falaremos sobre produção do espaço. De acordo com Pedon (2013, p.19), “foi no interior do movimento de renovação que o pensamento do filósofo Henri Lefebvre chegou à geografia” (PEDON, 2013, p.19). Por meio do conceito de produção, “o filósofo francês afirma que não existe nada na história e na sociedade que não seja adquirido e produzido”.

É Henri Lefebvre que, com base em Marx, esboça primeiramente o termo “produção do espaço”. Reconhecendo tanto a importância dada por Marx em *O Capital* e *Grundrisse*, a produção, portanto, é o ponto de partida. (SPOSITO, 2004; PEDON, 2013; CORRÊA, 2006; SOBREIRO FILHO, 2016). Portanto, o método é o materialismo histórico.

Na obra *Produção do Espaço* (1970), o autor destaca uma distância que existia entre o espaço, o “ideal”, dependente das categorias mentais, do espaço “real”, da prática social. O espaço, até então, encontrava-se no domínio da transparência, ou seja, aproximava-se da realidade idealista e filosófica. A história de dominação e exploração foi camuflada, a natureza e o seu simbolismo traziam uma ideia de obscurecimento do racional. Portanto, o espaço era neutro. Então, o autor indaga qual caminho é possível para que ultrapasse tal situação. A filosofia contribui para um abismo metafísico do espaço, não permitindo a partir dela uma solução para o problema.

A Literatura, a Arquitetura? Não, “a análise do espaço correria o risco de se fechar numa especialidade, o que não daria conta das dissociações, o que as agravaria” (LEFEBVRE,2006[1970] p.35). A universalidade que Lefebvre procurava

encontrou o conceito de produção; portanto, o autor conduziu sua interpretação ao espaço devido à universalidade do conceito. É justamente desse olhar, de Marx pela força, meios e modo de produção, que Lefebvre se apropria para discutir a produção do espaço.

O que é produzir no que concerne ao espaço? A chave de compreensão, segundo Lefebvre, é a interconexão existente entre processos formantes, momentos da produção do espaço, como a prática espacial, a representação do espaço e espaços de representação.

É na prática espacial que encontramos o nível da produção e reprodução que assegura a construção e a materialidade da sociedade, o seu espaço de vários conjuntos, onde existe a relação de cada membro, de cada sociedade com o seu entorno, acontecendo, nesse caso, a continuidade da sociedade em uma certa coesão.

Na representação espacial, temos as relações de produção. É o produto das práticas espaciais e está ligada à ordem do capital. Os espaços de representação seriam a prática da arte, os símbolos. O espaço teria por último fundamento o interdito, o não dito, o afastamento entre corpos e consciência e o deslocamento de nossas relações mais imediatas.

Ainda em *A Produção do espaço (1970)*, o autor coloca que existe uma infinidade de espaços: geográfico, sociológico, filosófico, econômico (Lefebvre, 2006, [1970] p. 26) e indica que há uma lógica do sistema econômico por de trás desses “vários espaços”. Essa “multiplicidade indefinida de descrições e recortes os torna suspeitos”, vai dentro de uma tendência cientificista que, assim como no modo de produção, é fruto de uma infinidade da divisão social do trabalho.

No modo de produção atual e na “sociedade em ato” tal como ela é, o espaço tenha assumido, embora de maneira distinta, uma espécie de realidade própria, ao mesmo título e no mesmo processo global que a mercadoria, o dinheiro, o capital (LEFEBVRE, 2006. p. 50).

Lefebvre constrói, entre outras coisas, que, para se pensar o espaço e a sua produção, o capitalismo possui um mecanismo muito importante e que deve ser analisado, que é o de hegemonia de uma classe. O conceito de hegemonia permite analisar o papel de uma classe específica, no caso, como a burguesia opera em

relação ao espaço. Nesse sentido, podemos entender que a hegemonia<sup>37</sup> não deixou de lado o espaço.

Gruppi (1980, p. 1) demonstra que Gramsci “sem nenhuma dúvida, foi o teórico marxista que mais insistiu sobre o conceito de hegemonia”. Aliás, diria Bottmore (2002, p. 178) que o conceito de hegemonia em Gramsci representa um esforço para ressaltar que o economicismo político ou ideológico é “incapaz de uma análise correta da situação política e do equilíbrio de forças”, não a levando a uma compreensão da natureza política.

Portanto, temos que o conceito hegemonia opera muito além da dominação econômica e política. Possui uma amplitude maior, uma dominação sobre o modo de pensar, nas ideologias e também no modo de conhecer as coisas. Nesse sentido, Lefebvre amplia o conceito quando enfatiza seu caráter espacial. O espaço possui seu lado ativo, operatório e instrumental no modo de produção existente. A hegemonia de uma classe se exerce pelo espaço.

Entender a hegemonia a partir das colocações de Lefebvre é partir de uma lógica de que o domínio da sociedade do capital sobre os indivíduos não pesa somente quanto às questões da política, ou do estado capitalista, mas também no espaço criado por essa sociedade. É ir até o seu arranjo, suas formas, a sua arquitetura e o posicionamento dos indivíduos. Portanto, o espaço mostra o caráter de dominação do capital e a hegemonia de uma classe criando um desfecho limitador para os indivíduos.

Depois de realçar as questões ligadas ao modo de produção e o espaço, Lefebvre passa à questão do espaço social<sup>38</sup>, chegando a algumas conclusões. Primeiro, o espaço natureza, o espaço natural, se distancia, é vencido pelo capital em uma degenerativa destruição. Segundo, cada sociedade produz um espaço e,

---

<sup>37</sup> O termo hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”; ou também do verbo *eghemonewo*, que significa “ser guia”, “preceder”, “conduzir”, e do qual deriva, “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor”. (GRUPPI, L. 1980, p 4.) Gramsci acrescenta que a realização de um aparato hegemônico, isto é, de um aparato de direção- pode-se dizer, do aparato do Estado- enquanto cria um novo terreno ideológico determina uma reforma das consciências, novos métodos de conhecimento, sendo assim um evento filosófico.

<sup>38</sup> “O espaço social é o da sociedade. O homem não vê se não palavras; cada sujeito se situa num espaço onde ele se reconhece ou então se perde, da qual ele usufrui ou modifica”. (LEFEBVRE, H. 2006 [1970], p.61)

terceiro, reprodução biológica, a reprodução da força de trabalho e o da reprodução das relações sociais de produção.

A produção do espaço, entendido como um processo cada vez mais carregado de intencionalidade, portanto concebido, levou Lefebvre a uma discussão acerca da funcionalidade do Estado. Uma vez que a produção esgota as possibilidades que asseguram a reprodução das relações sociais, tal função passa para o Estado. Sendo o capital incapaz de assegurar as condições de reprodução das relações de dominação, o espaço passa a ser fundamental na manutenção da reprodução social. (PEDON, 2013, p. 20).

Na perspectiva lefebvriana, as visões que não consideram os sentimentos, o simbólico (mente), o vivido (cotidiano e experiências) e, o mais importante, o espaço como expressão e consequência das múltiplas e profundas relações humanas/sociais e vice-versa, configura-se como um erro teórico. (SOBREIRO FILHO, 2016, p. 15).

Contudo, a existência no espaço e pelo espaço de lutas e resistências que vêm a ser uma tendência nas manifestações sociais do capitalismo atual se acentua e pede uma explicação, uma interpretação. Assim como a verticalização do espaço é uma materialidade, uma cena, onde algo se passa e também uma obscuridade, pois apenas pela observação não poderíamos explicar seu significado, é a questão do espaço com a classe e seu processo de conflito.

A maior contribuição da obra de Lefebvre para os geógrafos é sua compreensão do conflito pelo uso do espaço (PEDON, 2013): “há uma dimensão da territorialidade intrínseca ao vivido, o autor acredita ter atingido a profundidade do processo social”. O conflito no e com o espaço vai gerando novas territorialidades” (PEDON, 2013, p. 21). Nesse sentido, “pensar o espaço produzido foi um imenso avanço teórico realizado, de maneira mais profunda, por Lefebvre” (SOBREIRO FILHO, 2016, p. 14). É fundamental retomar esse debate para a compreensão do que é produção do espaço<sup>39</sup>.

As relações sociais no capitalismo, isto é, as relações de exploração e de dominação, se mantêm pelo e no espaço, (LEFEBVRE, 2016, p. 142):

Hoje as classes dominantes se servem do espaço como de um instrumento. Instrumento para vários fins: dispensar a classe operária, reparti-la nos lugares prescritos; organizar os fluxos diversos

<sup>39</sup> “A classe operária foi submetida a manipulações no espaço, pois há uma política do espaço, cada vez mais atuante, cada vez mais consciente e deliberada. O espaço se tornou-se instrumental. Lugar e meio onde se desenvolvem estratégias, onde elas se enfrentam, o espaço deixou de ser neutro, geográfica e geometricamente, há muito tempo”. (LEFEBVRE, H. **Espaço e política: o direito a cidade II**. Belo horizonte. Ed. UFMG, 2016, 2º ed. p.156Ver e ampl.)

subordinando-os a regras institucionais; subordinar, por conseguinte, o espaço ao poder; controlar o espaço e reger, tecnocraticamente, a sociedade inteira, conservando as relações de produção capitalistas. (LEFEBVRE, 2016, p.145).

A história dos últimos séculos tem a sido a história da formação e das transformações do que Konder, (2000) passou a designar como a “história da formação do homem burguês”. Acrescentamos que se trata do espaço burguês.

O que contamos sobre a alienação e sobre o espaço está relacionado e até mesmo se confunde com a atmosfera social criada nesse cenário de longa data que vem sendo travado para criar esse mundo específico de condições necessárias à autonomização dos indivíduos.

A sociedade feudal, rigidamente hierarquizada, atrapalhava as aspirações, desejos e sonhos dos comerciantes que aspiravam ideais de liberdade e não quaisquer tipos de liberdade, mas falavam em liberdade econômica, de serem empreendedores e mais competitivos. Os desejos de que o dinheiro e o capital, assim como o valor de troca, fossem reconhecidos como valores importantes são os resultados das mudanças desejadas pelo homem burguês. O espaço participa ativamente desse processo.

Não reduzimos o conceito de burguês a uma classe. Como coloca Konder (2000, p.15), “se reduzirmos o burguês à sua classe, ele se torna uma figura sociológica bem definida, mas a marca de sua influência na sociedade se torna menos perceptível”. Uma coisa é dividir a sociedade em classes e encontrar a burguesia nessa situação, outra é pensar o tipo humano que a burguesia desenvolve na sociedade e seu projeto societal, assim como seu espaço.

Essa sociedade, portanto, burguesa, estruturada sobre a hegemonia dessa classe comporta algumas tensões e conflitos internos sem necessariamente destruir e questionar o homem burguês, tal como Steve Cutts viu na animação “o retrato de uma sociedade”, como “ratos”<sup>40</sup> se deslocam no interior da sociedade, na maioria das vezes apoiando as iniciativas do capital, ou em menos casos, mas sem grandes transformações, questionando seus efeitos e sequelas.

As experiências históricas comprovam que esses questionamentos podem muito pouco incomodar a ordem burguesa, são suportáveis e não chegam a ser

---

<sup>40</sup> Ver, a animação de Steve Cutts, *O retrato de uma sociedade*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sR8-nnXCUdg>. Acesso em 07/01/2020.

apavorantes. Parece ser um sentimento de ser indestrutível, já que, querendo ou não, somos burgueses, pertencemos a essa espécie de homens. Vale a pena observarmos com especial atenção nestes anos mais recentes as características de aprofundamento da alienação na sociedade contemporânea como um dos sofrimentos (ou não) do homem burguês.

A nossa sistematização baseou-se na forma de tratamento que cada um desses autores deram à alienação. Essa sistemática levou-nos à formulação teórico-conceitual desafiadora que aqui denominamos como uma forma específica de ocorrer a alienação, pois a mesma se apresenta como espacializada e espacializante.

Dessa maneira, entendemos que a alienação é **espacializada**, ou seja, ela está no espaço e, ao mesmo tempo, ela é também **espacializante**, pois conduz à alienação<sup>41</sup>. Queremos dizer que o espaço não só está repleto de alienação como produto, mas também propicia alienação, pois o espaço produzido leva indivíduos e esparrama-os aos direcionamentos do capital.<sup>42</sup>

Isso significa dizer que o fenômeno que ora se apresenta como alienação está presente na sua relação com o espaço, pois o trabalho alienado que produz o espaço está sob condições de estranhamento. Portanto, o espaço está alienado dos indivíduos desde sua produção, virando mercadoria. Assim sendo, a alienação é espacialista. Logo, não ocorre somente no trabalho; porém, a partir de sua alienação original no trabalho, ela se desenvolve e ocorre no espaço.

Com a produção do espaço alienada, ou seja, no espaço (**espacializada**) ocorre a busca hegemônica por parte da sociedade do capital de tornar nossas atividades mecanizadas no espaço local, nacional e até mesmo mundial, para operacionalmente ditar caminhos, destinos, prazeres e interesses mercantis nesse

---

<sup>41</sup> Ver Sobreiro Filho (tese, p. 31) “o espaço também como produto traz em sua lógica ambos os processos (Entäußerung e Entfremdung) e ainda compreende estes mesmos processos engendrados pelos demais produtos”.

<sup>42</sup> “Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação” (SANTOS, 1993, p, 61). “O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual” (SANTOS, 1993, p, 61) “Daí a relação íntima e indissociável entre a alienação moderna e o espaço” (SANTOS, 1993, p, 60) “As cidades têm um grande papel na criação dos fermentos que conduzem a ampliar o grau de consciência. Por isso são um espaço de revelação” (p. 63). “As alienações da humanidade moderna têm sua origem no desenvolvimento de dominações indispensáveis à formação de áreas de grande circulação e de livre deslocamento” (CLAVAL, 1979, p.10).

espaço. Portanto, temos uma alienação **espacializante**, pois ela se espalha para o tecido urbano e rural nos caminhos dos indivíduos, ditando espaços, territórios e paisagens interessantes sob o jogo do capital.

O espaço também é sofrimento. Marcado pelo trabalho alienante, não poderia possuir outra característica tão marcante quanto essa. Se, ao longo da história, passamos por uma tentativa de nos afastar da dimensão animal, em alguns momentos na história existe uma distância do homem com o animal, veremos que a alienação nos aproxima de novo desse processo e que a contemporaneidade não nos afasta do problema, ao contrário, mergulha-nos em novas formas de alienação.

O espaço guarda a dimensão humana da alienação nos quatro traços principais elaborados por Marx e que foram retratados em Mészáros (2006) e Ollman (1971), especialmente. Portanto, podemos sugerir inicialmente alguns traços específicos dessa alienação da seguinte forma, além daquela que já citamos como espacializada e espacializante, como traços gerais mais amplos:

1 - O espaço está alienado do homem com sua atividade produtiva; apesar de trabalharem física e mentalmente para a produção, os indivíduos, em sua maioria, não o possuem como seu produto e nem mesmo como mercadoria.

2 - A luta de classes é espacial-territorial, a divisão de classes está aparente no espaço, uns possuem outros não; separados, os homens entre espaço mercadológicos e entre aqueles que podem comprar um espaço ou não.

3 - Alienado, o espaço tem todas as condições para se transformar em mercadoria, fetiche e reificado, pois a acumulação de mercadorias se dá no espaço, o mesmo se torna um objeto de troca e é transformado em status, posição social pelo sistema do capital. Portanto, o sofrimento humano dá-se no espaço.

O espaço é transformado em inimigo dos homens. Ao invés de lugar de aproximação, encontro dos homens, apresenta-se como portador de separação. Portanto, o espaço enquanto mercadoria se transforma em seu oposto. No capitalismo, o que apresenta como espaço é o seu avesso. Entretanto, a questão do espaço não se reduz à mercadoria, pois reveste a formação humana através do trabalho e se mostra fundamental como elemento de luta e inconformismo contra o capital. A construção de uma utopia passa pela dimensão espacial. A dimensão da luta e da resistência ao neoliberalismo deve ser e é essencialmente espacial.

No entanto, quase todas as dimensões do espaço sob o capitalismo são reduzidas ao fetichismo. Entretanto, é também possível dizer que não podemos cair em fatalismos da alienação. Porém, a mercadoria alienada do espaço é construída sob as premissas de bem-estar social, do conforto, do acesso, do entorno, enfim, sob as bases do mercado. Dessa maneira, o espaço está sob os alicerces da manipulação, da “felicidade”, das fantasias, do fetiche espacial.

Não só se vende espaço, vendem-se e colocam-se à disposição do indivíduo fantasias, status e posição social. Eis que o mercado do espaço, dito imobiliário, com todas as suas condições de existência, não é só o espaço que se comercializa, mas cria as fantasias espaciais. Alienações espacializadas e, sobretudo, espacializantes, pois conduz à alienação. Assim sendo, espacialmente também é o fetiche, resultando em ausência de reflexividade crítica sobre a produção social e a naturalização das coisas sociais com a produção do espaço, que passam imunes, ou quase, as reflexões sobre alienação.

É enquanto relação social coisificada, na qual o poder da pessoa se transformou em poder das coisas, que a capacidade humana de produzir e transformar o espaço se transforma na capacidade do lugar do espaço em produzir a humanidade, quando consegue acoplar certos níveis de status e consagração social aos indivíduos, onde eles estão, no seu espaço; portanto, o espaço transforma-se em fetiche.

Assim sendo, com o espaço, os indivíduos são dominados por abstrações, pois os indivíduos personificam no espaço o seu status, no espaço está (e atribuem-lhe) a renda e a sua posição social, logo, ocorre uma personificação da coisa, no caso específico, do espaço e, do mesmo modo, a transformação da coisificação da pessoa, pois, ao mesmo tempo, o espaço do indivíduo já lhe garante certos graus de riqueza, sua faixa, camada, classe e padrão social materializando pré-julgamentos e estereótipos.

A alienação espacial é muito comum no sistema social do século XXI. Desde sua produção ao convívio do cotidiano, o ir e vir, o tempo, as insanidades do mundo do trabalho, a tecnologia, que se apresentam cada vez mais como fato social, não só são resultados, mas, antes, condições para o aumento da alienação contemporânea. Logo, a multidimensionalidade do espaço é reduzida, pois os indivíduos passam a utilizar o automóvel em grande escala até para trajetos

pequenos, e mentalmente, através da alienação do trabalho que não permite o entendimento do todo.

Portanto, a alienação se aprofunda nesse estado de coisas. Não é mais apenas resultado do trabalho, mas, nas condições atuais, como técnicas, ideologias espaciais e materiais, é condição *sine qua non* para o aperfeiçoamento do sistema. É um quadro atual de existência, mais além, daquela analisada por Marx, pois o sistema alimenta-se e desenvolve-se em nome do capital, desde suas raízes até suas superfícies mais profundas.

Desse modo, como vimos, a alienação também está na dimensão espacial. Não somente pela produção do espaço, no nível de sua produção, como também depois de produzido, pois é o espaço que conduz os indivíduos. Estamos alienados do espaço, no espaço e pelo espaço. A alienação nos perturba no entendimento de uma produção do espaço, como também não permite o seu entendimento e clareza na perspectiva do movimento, depois de produzido. Abandonamos a relação íntima dos homens com o próximo, com o cuidar do que está em volta, do outro, consigo mesmo. Cria-se uma força de imagens artificiais nos outdoors, nas propagandas, nas ideologias que forçam e reforçam a precariedade da alienação.

Condenam-nos a viver em busca de um espaço que não existe, que poucos possuem e que é, em parte, ilusão e realidade. O espaço, assim como o trabalho, o produto espaço se desgarra do produtor e, por isso, volta-se contra ele em mercadoria. Ao fazer do espaço um estranho, um produto à venda no mercado, o capital produz desumanamente a presente produção do espaço e, dessa maneira, entrega aos indivíduos à propagação de uma enganação. Portanto, o espaço, assim como o trabalho, é alienação originária.

Podemos observar que a preocupação inicial tem sido mais em descrever o espaço do que conceituá-lo (SANTOS, 1978). Não obstante, temos que estar atento ao ponto de partida de nossas reflexões que, nesse caso, é a Geografia. O espaço é a razão de trilhar da mesma. O espaço lhe confere a sua autonomia e identidade. É o ângulo e a própria forma sob a qual a Geografia ganha unidade e especificidade no âmbito das Ciências Sociais.

Milton Santos reconhece que só foi possível para a Geografia construir um conjunto de preposições baseada num sistema comum, entrelaçado por uma lógica

interna, quando ela deixa de lado a discussão narcísea em torno de si mesma enquanto disciplina e preocupa-se com seu objeto, que é o espaço.

Em *Por uma Geografia Nova* considera que “a geografia poderia ser construída a partir da consideração do espaço como um conjunto de fixos e fluxos” (SANTOS, 1978). Segundo o autor, os elementos fixos, concretizados em um dado lugar permitem ações mediante os fluxos, que são cada vez mais renovados no tempo atual e vão dando a possibilidade de modificação e redefinição dos lugares.

Apoiado em Marx e Lefebvre (SPOSITO, 2004), Corrêa (2006) apresenta em suas diversas obras que o espaço é um fator social e não um mero reflexo da sociedade. Afirma que o espaço deve ser estudado por meio de quatro categorias de análise: forma, função, estrutura e processo que, segundo o autor, permitem um estudo, uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em sua totalidade (SANTOS, 1988). Em sua proposta mais atual, ele considera “o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (p. 22). Através da qual tinha a ambição de construir um quadro de análise unitário que permitisse ultrapassar ambiguidades e tautologias (Santos, 2006 p.21).

Segundo o autor,

A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. (SANTOS, 2006 p., 22)

Por meio dessa discussão, o estudo das expressões mutáveis que revestem o espaço com suas lutas de classes, alienação, ideologia e a própria materialização do capital, com sua essência destrutiva e produtora de desigualdade, torna-se mais palpável e concreto dentro desse conjunto, desse campo de observações e experiências que é o espaço geográfico. Portanto, uma das importantes contribuições da Geografia para a sociedade contemporânea é ler esses inúmeros contextos a partir da perspectiva espacial, onde se fazem presentes os indivíduos, suas culturas, suas ideologias, suas lutas e resistências e as práticas sociais.

Para Oliveira (1994, p.142) o espaço:

[...] é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza.

Necessário entender que o espaço faz parte das atividades humanas e que, nas práticas do cotidiano, é imprescindível saber se localizar, conhecer o bairro onde mora, os pontos importantes das cidades e o próprio espaço de sua moradia. A importância do espaço se dá por ser onde os homens se relacionam, vivem, produzem e reproduzem toda totalidade social.

Entretanto, é preciso verificar como foram construídas as diferentes conceituações de espaço ao longo do tempo e firmá-las ao ato de ocupação do espaço nos movimentos sociais contemporâneos.

De acordo com Corrêa (2006), o espaço no pensamento geográfico foi discutido e interpretado de acordo com as diversas práticas humanas que estabeleceram diferentes conceitos sobre o significado do espaço. A mesma ideia é compartilhada por Santos (2002), quando retrata que as relações sociais, na busca incessante de superação de suas dificuldades, criam e recriam sua leitura de mundo, incluindo as categorias e seus significados. Temos que, ao longo do desenvolvimento da Geografia, o espaço foi visto de diferentes formas.

As bases filosóficas da Geografia e o surgimento do espaço remontam a pensadores como Descartes, Kant, Comte, Hegel e Marx (SANTOS, 1978). Newton estabelece a ideia de espaço absoluto, imutável. Na mesma maneira de pensamento, Kant viu-o como receptáculo, como condição de possibilidades dos acontecimentos, seria uma representação *a priori*, sendo fundamento necessário dos fenômenos externos. É uma “intuição pura”, vazio.

Kant e Newton chegam aos mesmos resultados. A base, tanto para os possibilistas como os deterministas, é o espaço como condição de possibilidade. Dentro desse contexto, não nos surpreende que a noção de tempo, o tempo das sociedades em seu movimento dialético ordenado pelo capital, tenha estado ausente da concepção desses autores e dos fundadores da ciência geográfica.

Na Geografia tradicional, o espaço não se apresenta como conceito-chave, porém, aparece na obra de Ratzel. O espaço foi visto como uma base indispensável para a reprodução e desenvolvimento da sociedade, o chamado espaço vital. Ratzel em sua *Antropogeografia*, obra que, aliás, funda a Geografia humana (MORAES, 1998), elabora esse conceito e um outro, o de território. Posteriormente, Hartshorne coloca que os conceitos espaciais são de fundamental importância para a Geografia, sendo a tarefa dos geógrafos descrever o espaço, que era entendido

como absoluto, um receptáculo que apenas contém coisas (MORÂES, 1998; CORRÊA, 2006).

Ainda em Corrêa, é na Geografia neopositivista que o espaço se torna um conceito-chave da disciplina. No âmbito dessa corrente de pensamento, o espaço é considerado sob duas formas, através da noção de planície isotrópica e de sua representação matricial.

Apoiando-nos em Spósito (2004), temos que, no primeiro, o ponto de partida é homogeneidade. É uma construção teórica que resume a percepção do espaço derivada de um paradigma racionalista e hipotético dedutivo. É uma superfície invariável, constante onde os lugares seriam iguais e apenas os mecanismos econômicos levariam as diferenças no espaço. A variável mais importante seria a distância, que é entendida por um efeito declinante.

No segundo forma, o espaço geográfico pode ser representado como uma matriz e sua expressão topológica, o chamado grafo. A essa corrente da Geografia fica evidente uma análise pautada no local, tendo como suporte a noção de redes, nós, hierarquias e superfícies.

Em contrapartida, se analisarmos hoje a leitura que se faz do conceito de espaço, pode parecer que essas interpretações iniciais sejam consideradas como visões limitadas do próprio espaço. No entanto, vale ressaltar que, mesmo sendo consideradas inadequadas para a realidade de hoje, elas foram essenciais para desenvolver e construir toda uma categoria científica. Sendo assim, é fundamental reconhecer a gênese do conceito de espaço para que se faça, na atualidade, uma análise mais ampla e provedora de novos questionamentos a respeito da relação humana com a produção do espaço.

Ainda nas palavras de Santos (2002, p.15),

Espaço. Finito ou infinito, relativo ou absoluto, receptáculo ou, simplesmente, um “invólucro” dos objetos, o uso de tal categoria, é sem dúvida, e em nossos dias, praticamente obrigatório em qualquer tipo de debate acadêmico”

É na chamada Geografia Crítica ou radical, na década de 70, que o espaço reaparece como conceito-chave. Colocaremos inicialmente com Corrêa (2006, p.25) que

O espaço aparece definitivamente na análise marxista a partir da obra de Henri Lefébvre. Em seu Espaço y Política argumenta que o espaço “desempenha um papel ou uma função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema”. O espaço entendido como

espaço social, vivido, em estrita correlação com a prática social não deve ser visto como espaço absoluto, “vazio e puro, lugar por excelência dos números e das proporções” (LEFEBVRE, 1976, p.29), nem como um produto da sociedade, “ponto de reunião dos objetos produzidos, o conjunto das coisas que ocupam e de seus subconjuntos, efetuado, objetivado, portanto funcional” (LEFEBVRE, 1976, p.30). O espaço não é nem o ponto de partida (espaço absoluto), nem o ponto de chegada (espaço como produto social).

Fundada no materialismo histórico e na dialética, procurando romper com as tradições positivistas é na Geografia Crítica que surge uma contribuição mais polêmica em torno do espaço (SPOSITO, 2004). O rompimento com a perspectiva tradicional está contido no objetivo e na busca de novos caminhos, de nova linguagem, novas propostas onde o objeto, o método e o significado da Geografia foram questionados.

O que se colocava era uma Geografia mais generosa que conseguisse apreender a complexidade atual da organização do espaço, que passava por grandes transformações pelo capitalismo em sua fase monopolista e a implacável dieta *neoliberal*. O posicionamento contra a ordem estabelecida que estivesse à frente da transformação da sociedade, da realidade social, que assumiam o conteúdo político da Geografia vai ser encontrado com a Geografia Crítica.

O espaço vai ser entendido como “o *locus* da reprodução das relações sociais de produção” (CORRÊA, 2006, p.26). Deixa de ser mero reflexo da sociedade e passa a ser entendido como uma parte da totalidade das relações sociais, um fator social.

Portanto, é nesse sentido, da produção do espaço, que buscaremos fundamentar nossas análises sobre as consequências da reorganização e posteriormente das ocupações. É sob esse ângulo que buscaremos em seguida uma leitura eminentemente geográfica do movimento socioespacial.

## 2.2. A Reorganização: Consequências e Interpretações

Levando em consideração tudo que construímos sobre o neoliberalismo, assim como sobre a noção de espaço alienado e alienante, vamos buscar construir articulações com a realidade brasileira e, em especial, com a Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo REE-SP. Passemos a uma síntese dos seus principais postulados, buscando contextualizar o processo de reorganização:

- Eficácia<sup>43</sup>, que se nutre ideologicamente de que a escola é cada vez mais vista como uma empresa como qualquer outra, obrigada a seguir a evolução econômica da sociedade e a obedecer às regras do mercado.

- Descentralização, gerenciamento “moderno” e para a gestão por demanda.

44

- Ênfase nas disciplinas consideradas importantes (no caso, Português e Matemática) e o descaso com as disciplinas dispensáveis.<sup>45</sup>

- Testes e provas regulares<sup>46</sup>, exames externos anuais e avaliação anual do progresso das escolas por meio de metas e bonificação de resultados.

- “Novos” princípios da ação pública; fica conhecido por definir as grandes perspectivas e avaliar os resultados de uma gestão mais autônoma com um sistema rigoroso de estatística desenvolvendo a descentralização do sistema escolar.

- Desvalorização dos serviços públicos; para isso, um trabalho ideológico e de longo prazo forçando os indivíduos a perceber tudo o que é público como ruim e o que é privado como bom.

- Transferência de serviços para as pessoas, serviços online, entre outros.<sup>47</sup>

Percebemos nessa aproximação do neoliberalismo o contexto da reorganização da Rede Estadual de Ensino. Nesse sentido, podemos entender que existe uma íntima relação entre essa concepção de sociedade e sua concepção de

---

<sup>43</sup> Ver, por exemplo, o documento intitulado “Plano estratégico 2019-2022 educação para o século XXI” disponível em: <[https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022\\_final-5-min.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf)>. Entre seus objetivos, “São Paulo precisa ser a principal referência de educação pública no nosso País, o Estado líder no Ideb. E deve estar entre os sistemas que mais avançam na aprendizagem em todo o mundo” (p. 1)

<sup>44</sup> O antigo secretário da educação de SP justificou a reorganização das escolas paulistas com o crivo de uma “nova demanda” de alunos “O secretário da Educação, Heman Voorward, defendeu a nova metodologia e disse que ela está sendo adotada num contexto de redução de demanda” Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>>

<sup>45</sup> Ver, exemplo Saesp em SP “A prova tem o intuito de avaliar habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. As provas de Língua Portuguesa e Matemática avaliam habilidades essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, produzindo importantes indicadores para subsidiar o planejamento escolar e as tomadas de decisão em políticas educacionais”. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/saesp/prova-saesp-2019-sera-aplicada-nesta-semana/>>

<sup>46</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IdeSP) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) e o fluxo escolar de cada ciclo”. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/idesp/>>

<sup>47</sup> Podemos citar matrícula online, como também o acesso a serviços, tais como ver o boletim escolar. Ver em: <<https://matriculas2020.online/matricula-online-sao-paulo-2020/>>

conhecimento; portanto, ela é pedagógica e que, como veremos mais adiante, vem sendo colocada em prática com as reorganizações da Rede Estadual de Ensino em 1995 e em 2015.

Nossa investigação pretende oferecer um quadro de análise distinto da ideologia oficial e de seus representantes. Ao contrário do que se quer afirmar <sup>48</sup> sobre a existência de um quadro de sociedade informacional, mundo digital, empreendedorismo, gestão democrática, fins das ideologias e das classes, escola sem partido, reforma do ensino médio presenciamos uma situação de abandono e precariedade, tanto materialmente como humanamente, sendo, talvez, o único “partido” das escolas públicas paulistas nesses últimos anos a escassez. Portanto, podemos dizer que esse é o verdadeiro “partido” paulista das escolas, “a carência”.

Dessa maneira, como coloca a perspectiva defendida por Pedon (2013, p. 27), “nosso desafio (provocação) é pensar a natureza territorial, assim como as dimensões geográficas das ações e das relações construídas pelos movimentos sociais”; e não só isso, como coloca o autor, mas essencialmente, “conceitualizá-los como base na leitura da geografia”. Portanto, uma das importantes contribuições da Geografia para a sociedade contemporânea é ler esses inúmeros contextos a partir da perspectiva espacial do território, onde se fazem presentes os indivíduos, as classes, suas culturas, suas ideologias, suas práticas e os movimentos sociais.

Segundo Moreira (2018, p.15), “as décadas finais do século XX foram décadas de domínio categorial do espaço, enquanto as iniciais do século XXI vêm sendo do território”. Portanto, vamos ao território das ações políticas do estado de São Paulo buscar a materialização de nossas ideias.

O território sempre estaria ligado ao pensamento de dominação e apropriação política da economia vigente. O território aqui será entendido como fez Haesbart (2014, p.16), “numa perspectiva geográfica, intrinsecamente integradora, que vê a territorialização como processo de domínio (político-econômico) e/ou de apropriação (simbólico-cultural) do espaço pelos grupos humanos”.

Segundo Raffestin (1993), “[...] ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, territorializa o espaço”. No entanto, antes de abordamos a maneira

---

<sup>48</sup> Assistimos a um vendaval de descarga ideológica sobre os assuntos que elencamos, principalmente sobre empreendedorismo, ver as: <<https://www.youtube.com/watch?v=J3gJEnGE0CM>>, “Em tempos de desemprego famílias recorrem ao negócio”, ver <<https://www.youtube.com/watch?v=oB5vXix0Exk>>

de Raffestin pensar o território, pretendemos deixar claro que sua aproximação com Foucault sobre a questão do poder não é simpática ao nosso repertório teórico, pois a mesma carrega a afirmação vulgar, extrapolada por Foucault, segundo a qual “o poder está em todos os lugares” e isso acreditamos que “é mistificadora” (BENSAID, 2013, p.33).

Para Bensaid, (2013, p.33) esta visão confunde sob um mesmo grande conceito toda posição de dominação ou de influência. Em Foucault, “o poder do Estado se torna diluído nas relações de poder, as classes na plebe e a revolução nos caprichos de uma subjetividade desejanter”. De acordo com Lefort (1976[2007] *apud* BENSAID, 2013, p. 33), “este conceito de poder onipresente se torna mesmo um “conceito tela” que dispensa “pensar a política””.

Devemos entender que os indivíduos e a sociedade passam por assimetria. Isso significa dizer que é necessário trabalhar as contradições, correlações de forças reais, e não acreditar, ilusoriamente, que se pode negá-las ou se subtrair delas, ou seja, que os indivíduos subalternos não são exteriores e imunes ao domínio político, social e econômico da luta de classe e que, entretanto, também é preciso entendermos que a dominação não é nunca inteira e absoluta.

Bensaid, (2013, p. 38) esclarece que “o lado de fora está sempre dentro”, e que “a prática é portadora de experiências e conhecimentos próprios, suscetíveis de fornecer as armas de uma hegemonia alternativa”. Portanto, precisamos afirmar que os incapazes são capazes, que os ignorantes sabem, que não existe mecanismo fatal e que toda situação é suscetível de ser cindida em seu interior. Para Bensaid,

E as normas da dominação podem ser quebradas por um acontecimento resultante não de uma necessidade da ordem social, nem da ação de um sujeito historicamente predestinado, nem de um milagre teológico, mas da organização de práticas políticas que trabalham no movimento que tende a abolir a ordem estabelecida (BENSAID, 2013, p. 38).

Após o esclarecimento feito sobre as relações de poder, que entendemos ser necessário, pois não nos permitimos cair no fatalismo pós-moderno reacionário, que cai em um presente perpétuo, em uma crítica tautológica e nostálgica de pátrias perdidas do socialismo e que fica numa corrida em círculos de “ilusões perdidas”.

Portanto, retornamos, então, em Raffestin, no que nos interessa, que é o território como:

[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. [...] o

território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder (RAFFESTIN, 1993, p.144).

Nesse sentido, para compreender as transformações territoriais, entende-se que o conceito de territorialidade passa a ser fundamental, pois o mesmo adquire uma importância em função de assumir vários aspectos em nossa sociedade.

A compreensão de território em Raffestin (1993) leva em consideração as relações que surgem nesse território, que é constituído culturalmente, expressando uma identidade coletiva num território realizado pela relação estado/capital, predominando a questão econômica, considerando a potencialidade dos seus recursos naturais ou as suas relações socioeconômicas.

Conforme Sousa (1995), “[...] o território seria como um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre os grupos, os membros da coletividade”. No entanto, no processo de globalização neoliberal modifica-se o território, no sentido de apropriação, transformação e uso, tendo como objetivo a materialização de suas ações econômicas e políticas.

Entre as abordagens apresentadas sobre o conceito de território, precisamos destacar o entendimento de Fernandes (2005), que trabalha o conceito de território, tendo como sujeitos os movimentos sociais que lutam por acesso à terra e pela reforma agrária.

Nesse sentido, Fernandes (2005, p. 277-278) enfatiza a importância do conceito de território quando concebe as relações sociais que se materializam e se reproduzem nos espaços e territórios; dessa forma, percebem-se movimentos desiguais, contraditórios e conflitivos. Esses processos, denominados como geográficos, são também processos sociais. Nesse contexto, Fernandes (2005) afirma que as relações sociais, a partir de suas intencionalidades, produzem espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens.

Nesse entendimento, o conceito de território aqui entendido por nós relaciona-se com a discussão de poder, das classes sociais, da apropriação e reprodução, por isso esse movimento social de ocupação de escolas entra em confronto com os agentes de segurança do estado e com a política de reorganização. Dessa maneira, promoveram a territorialização de ocupações e

viram nisso a saída contra as ações do governo paulista. Portanto, o território escolar é um território de luta, confronto de classe, busca de poder e materialização das ações neoliberais.

Essa parte que compõe as ações governamentais sobre a Rede Estadual de Educação é fruto da análise de documentos publicados pela própria Secretaria Estadual de Educação e que foram sendo lançados para justificar a implantação da legislação estadual referente à reorganização em 2015.

Esses documentos estão inseridos no texto e visam oferecer informações sobre o processo de reorganização em 2015 na Rede Estadual de Educação do estado de São Paulo. As informações contidas trazem, além disso, a formação de um quadro para pensarmos essa política pública, entre setembro de 2015 e início de 2016, indicando os repertórios e itens colocados pelos responsáveis na tentativa de reajustes de ordem neoliberal.

Os dados contidos nesses documentos permitem construir um histórico da política educacional para o período. Nesse sentido, nossa proposta está baseada na convicção de que a “reorganização” foi mais uma pauta ideológica, com graves consequências na prática, ao impor uma avalanche neoliberal de municipalização a mais na rede estadual e tantas outras graves implicações, como demonstram diferentes pesquisas na área, como Adrião (2016), Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), Giroto (2018), Medeiros, Januário e Melo (2019).

Esperamos, assim, contribuir para a discussão sobre a reorganização em 2015, buscando compreender suas reais motivações e resultados na educação e no espaço, ambos relacionados, pois entendemos que qualquer iniciativa ou tentativa de mudança educacional nessa Rede impacta imediatamente na produção e na vivência do espaço de inúmeros indivíduos no Estado de São Paulo, assim como em territórios de disputa, luta e poder.

Portanto, além de discutir o projeto de educação paulista, desejamos projetar sobre esse movimento uma leitura geográfica, ou seja, espacial, onde os indivíduos se encontram, estão presentes, e, assim, dessa maneira, lançar-se a algumas hipóteses sobre a espacialidade, na territorialidade de luta dessas ações, tanto na perspectiva imediata, como de seus possíveis resultados futuros.

No Estado de São Paulo, o poder de um grupo político permite-nos identificar algumas regularidades políticas que contribuem para a definição da natureza e do caráter dos ajustes neoliberais à “moda paulista” na educação.

Mário Covas (1995-1998) em primeiro mandato, depois em seu segundo, até sua morte (1999-2000), seguido por Geraldo Alckmin (2001-2006), após por José Serra (2006-2010), novamente por Alckmin (2010-2014) e (2014-2018)<sup>49</sup> e, recentemente, João Dória (2019-2022) implantaram a política da “Social Democracia brasileira” – PSDB - na educação do Estado de São Paulo. Curiosamente, o único Estado da federação que manteve o mesmo partido nas últimas quatro eleições para o governo do Estado.

Pode-se observar que o primeiro período descrito compreende o ano de 1996, quando Mário Covas (PSDB) era governador de São Paulo e tinha como secretária de educação a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rose Neubauer e ficam no governo paulista até julho de 2001. Em julho de 2001, devido a problemas de saúde do governador Mário Covas, o vice-governador Geraldo Alckmin (PSDB) passou a governar o Estado de São Paulo. Ele manteve Rose Neubauer na SEE até 30 de abril de 2002 e, a partir de 1 de maio, nomeou como Secretário da Educação o senhor Gabriel Chalita. O Governador Alckmin e o secretário Chalita mantiveram-se no governo até 31 de dezembro de 2007.

No período de janeiro de 2008 a janeiro de 2010, quem assumiu o governo do Estado de São Paulo foi José Serra (PSDB) e a secretária da educação foi a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Helena Gomes Castro. Em fevereiro de 2010, o governador José Serra nomeou o senhor Paulo Renato Souza (ex-ministro da educação de Fernando Henrique Cardoso) como secretário da educação.

A partir de março de 2010, o senhor José Serra deixou o governo para concorrer à presidência do Brasil e seu vice-governador, Alberto Goldman (PSDB), assumiu o governo do Estado de São Paulo, mantendo Paulo Renato Souza na Secretaria da Educação.

Alckmin assume na eleição de 2010 para um mandato até 2014. Como seu secretário de Educação, nomeia Herman Jacobus Cornelis Voorwald. Reeleito em 2014, com 57% dos votos, para um quarto mandato, de 2015 até 2018, ano em que renunciou para concorrer à presidência da república. Nas últimas eleições, portanto,

---

<sup>49</sup> Fonte: <<https://www3.al.sp.gov.br/historia/governadores-do-estado/governantes2.htm>>

de 2019 até 2022, é vitoriosa a figura de João Doria, que coloca no cargo da secretaria de educação o então atual secretário Rossielli Soares.

Apesar de haver uma crença na sociedade brasileira de que a identidade dos políticos no nosso país não está exatamente ligada aos princípios de seus partidos, no presente caso a afirmação não se apresenta como verdade (SANFELICE, 2010). Ao que parece, respeitadas as visões particulares de cada um dos mandatários do executivo paulista, temos um projeto de Estado alimentado pelas políticas públicas neoliberais (SANFELICE, 2010; MARCHITIELLO e HERGESEL, 2011).

Ao que tudo indica, parece que a Secretaria de Educação assumiu a ideia que existe no mundo da mercadoria de que a aparência é tudo. Ao que tudo indica, essa ideia é uma bandeira de suas ações, haja vista que os programas da Secretaria de Educação de São Paulo, SEE-SP, serem por amostragem e não conseguirem ser democratizados a todos os alunos da rede. Podemos, facilmente, citar alguns projetos de amostragem: escola de tempo integral, escola técnica, bônus por desempenho<sup>50</sup>, entre outros.

Nesse caso, não podemos deixar de discutir e levantar as continuidades, (afinal, trata-se do mesmo grupo político no poder) e as marcas dessa geração de políticas de um mesmo partido, no caso o PSDB, em um total de 28 anos à frente do executivo paulista, principalmente no que concerne a alguns aspectos da educação. Portanto, durante esse período é uma falácia a desculpa de não ter tempo para emplacar suas políticas educacionais.

No período compreendido entre janeiro de 1995, com Mário Covas, até o dia 6 de abril de 2018<sup>51</sup>, com Geraldo Alckmin, podemos vislumbrar um período de intensas reformas educacionais no Estado de São Paulo e podendo adiantar que o período compreende o momento em que as escolas estaduais em São Paulo começam a ser regidas pelos princípios neoliberais (MARCHITIELLO e HERGESEL, 2011).

---

<sup>50</sup> Esses projetos são mostrados como amostragem pois, não são disseminados para toda a Rede de Educação Estadual de São Paulo, sempre atingem uma pequena parcela da mesma e é colocado como política pública de todo o conjunto da Rede Estadual (MARCHITIELLO e HERGESEL, 2011).

<sup>51</sup> “Entre 1 de janeiro de 1995 e 22 de janeiro de 2001, quando se afastou do cargo em decorrência de um câncer que o acometeu. Como Mário Covas não renunciou ao seu mandato, ele manteve a sua condição de governador afastado até o seu falecimento, em 6 de março de 2001. Nesse ínterim, Geraldo Alckmin governou o estado na condição de governador interino, sendo inclusive citado pela imprensa como tal”. Fonte: Governo de SP.

No entanto, devemos lembrar que o mesmo vem sendo propagado pelo mundo empresarial e nos organismos econômicos (HARVEY, 2008), e que, portanto, é nosso dever destacar que essa política empresarial difere totalmente dos interesses públicos e, por isso, não tem relação com a maioria dos indivíduos do Estado de São Paulo, mas que, entretanto, vem sendo praticada há anos por seus administradores.

Nesse sentido, vão sendo construídas estratégias por parte do governo paulista de aplicar, sem debate algum, a sua política empresarial, que ganha sempre “novos” e “velhos” contornos. Dessa maneira é que surge um “novo” modelo de lidar com a educação e com os professores dentro de uma atmosfera empresarial que destoa dos interesses da maioria dos indivíduos e por uma lógica de classe que são feitas as transformações no campo educacional.

Esse grupo político defende uma nova recomposição dos lucros para as classes mais ricas, vê o Estado de Bem-Estar Social como uma estrutura onerosa para a sociedade e vai injetando a ideia de pouca eficiência na oferta de serviços públicos, como também inventaram a ideologia de que esse Estado é limitador da liberdade de escolha dos indivíduos e responsável pela inflação, em virtude dos gastos públicos sempre crescentes em educação e saúde.

O Brasil, que sequer havia consolidado um arremedo de Estado de Bem-Estar Social, sofre o choque da nova gestão pública no breve governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992<sup>52</sup>) e se aprofunda nos oito anos de mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) dentro de uma atmosfera neoliberal. Segundo Harvey (2008), um ponto recorrente no pensamento neoliberal é apresentar um novo receituário de ataque à administração pública como uma de suas principais características.

De uma maneira geral, as ofensivas em São Paulo, com Mário Covas, (PSDB) eleito em 1994, foram um conjunto de reformas gerenciais que afetaram a administração pública paulista, em especial o campo da educação. A materialização das ações no campo educacional demandaria, portanto, uma reestruturação do Estado, que deixaria de ser um prestador de serviços educacionais e se transformaria em uma “máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e

---

<sup>52</sup> Collor antes de sofrer *impeachment* renuncia ao cargo da presidência, por isso o mandato mais curto.

moderna, capaz de ser um instrumento na implantação de uma nova política educacional” como destaca o próprio documento do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 1995, p. 8)<sup>53</sup>.

Nesse sentido a Secretaria de Educação, SEE-SP, deixou evidente a necessidade de uma reformulação na ocupação dos equipamentos escolares e uma concentração de alunos/turmas e etapas por escola, embora não fosse sua real “intenção”. Desse modo, o fato é que, “entre 1995 e 1996, 69% das escolas foram reorganizadas, segundo a então secretária da educação do estado de São Paulo”, (NEUBAUER, 2015, p. 247), sendo que das “6.783 unidades existentes em 1995, 5.919 encontravam-se em funcionamento no ano de 1998 e 864 escolas foram fechadas” (ADRIÃO, 2008, p. 85).

Segundo a própria SEE-SP, essa ação resultaria na “melhor utilização dos equipamentos com diminuição de 7.500 classes, desativação de 120 escolas e eliminação da construção de 1.400 novas salas de aula” (ESCRIBA, 1996, apud ADRIÃO, 2008, p. 86). Portanto, foi em 1995 a primeira grande redução na participação do estado na educação pública com a municipalização através de uma reorganização.

Em Adrião, (2008) encontramos uma reflexão importante sobre as implicações da “reforma” da educação paulista em 1995, no governo de Mario Covas, na reorganização das escolas da rede estadual e a consequente política de municipalização de escolas do ensino fundamental. Vamos a essa lembrança, dado que a primeira reorganização ocorreu no processo de municipalização, quando a maior parte do Ensino Fundamental I - EF I - e algumas escolas do Ensino Fundamental II- EF II- ainda eram de responsabilidade do Estado e passaram para responsabilidade dos municípios.

Com um discurso em sintonia com a “onda” neoliberal, entre 1995-1998, e ressoando o espírito de sua época, as diretrizes defendidas pelo governo estadual em exercício baseavam-se na racionalização de recursos, na reforma da estrutura administrativa, na descentralização e mudanças na gestão da educação (ADRIÃO, 2008, p. 80)

---

<sup>53</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Comunicado SE. de 22.03.95. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 23/03/95c, Seção I, pp. 8-10.

Nesse sentido, propunham uma mudança no papel do Estado para a oferta e manutenção da educação e, além disso, explicitamente sugeriam que o Estado deixasse de ser o principal responsável pela manutenção da educação básica e passasse a exercer apenas a função de “gestor” dessa educação (ADRIÃO, 2008). Assim sendo, o primeiro governo de Mario Covas (1995-1998), tendo a professora Teresa Roserley Neubauer da Silva como Secretária da Educação, divulga, em 22 de março de 1995, as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo relativas a esse período. Em 21 de novembro do mesmo ano, a SEE implanta o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (decreto n. 40.473) pelo qual foi realizada uma das “maiores e mais profundas mudanças já realizadas na rede paulista de ensino” (ADRIÃO, 2008, p. 81).

Dentre os objetivos do governo está a garantia da escolarização de 8 (oito) anos com “qualidade” para todos os alunos do ensino fundamental e médio. As justificativas para tal Reorganização eram: que “a escolarização de 8 (oito) anos só se concretiza para menos de 50% dos alunos ingressantes no primeiro ano do Ciclo Básico”, e que “a concentração de alunos de diferentes idades em um único prédio, “comprovadamente gera **problemas pedagógicos sérios** (grifo nosso)”.

Outra justificativa seria que “a escolarização em agrupamentos que reúnam alunos de faixas etárias mais próximas tem sido objeto de experiências já consagradas”. Críticas genéricas e ambíguas por parte do governo, se não, ao menos, podemos considerá-la muito criativa, pois, segundo Adrião (2008, p. 82), essas justificativas viriam à rede de Educação Estadual através “do documento Mudar para melhorar: uma escola para a criança outra para o adolescente, por meio de modelos de educação básica em 14 países, tão díspares, quanto Suécia e Chile”.

Além disso, podemos dizer, que o outro desejo do governo repousava na preocupação “de distorções no atendimento à demanda e nas necessidades de construções e de aumento de quadros docentes e administrativos” (DECRETO N. 40.473, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1995)<sup>54</sup>.

Para conseguir seu objetivo, garantir a escolarização de qualidade em 8 (oito) anos, o programa instituído previa a modificações na estrutura das escolas da Rede Pública Estadual de maneira a permitir, em especial, um melhor atendimento

---

<sup>54</sup>Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19951122&Caderno=Executivo%20I&NumeroPagina=4>

pedagógico às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com a instalação de salas-ambiente, laboratórios e equipamentos diferenciados mais adequados ao processo de ensino e faixa etária dos alunos. Além disso, indicava também o funcionamento da maioria das escolas em dois turnos diurnos ou em dois turnos diurnos e um noturno, assim como a composição de forma mais adequada da jornada de trabalho do professor, com maior fixação do corpo docente em uma escola e a adequação dos espaços físicos e equipamentos ao nível de ensino da clientela escolar atendida.

Portanto, “entre 1995 a 1996 63% das escolas estaduais foram reorganizadas” (ADRIÃO, 2008 p. 83). De acordo com Goulart, Pinto e Camargo (2017, p. 112), houve uma rápida adesão à Reorganização em 1995 e a “celeridade na aprovação e implementação veio acompanhada de uma ampla campanha de divulgação, na qual a Secretaria do Estado da Educação (SEE) envolveu a explicação sobre a medida em rádio e TV (outubro/95), a distribuição de 60 mil exemplares da publicação “Mudar para Melhor”.

No entanto, não foi sem resistência que o processo ocorreu. Ressalta-se que setores da sociedade civil, como o sindicato, especialmente a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) manifestaram-se contra a proposta do Estado e, em alguns casos, tentaram suspendê-la por meio de medidas judiciais<sup>55</sup> (ADRIÃO, 2008).

Durante os anos 1990, o cenário sociopolítico se transforma radicalmente (GOHN, 2019, p. 42), ocorrendo inicialmente um declínio das manifestações de rua que conferiram visibilidade aos movimentos populares. Esse diagnóstico tem como base a atmosfera social do país, que havia perdido um inimigo muito importante e que agitou boa parte dos anos 1980 como o regime militar e a inflação<sup>56</sup>.

Outro grande fenômeno típico do neoliberalismo, simultâneo a retirado do estado da responsabilidade pela educação, como ocorreu com a municipalização<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> “Esse foi o caso da representação impetrada por um conjunto de educadores e pais de alunos de Ribeirão Preto junto a Promotoria da Infância e da Juventude daquela cidade” (ADRIÃO, 2008, p. 83). A APEOESP lidera campanha contra a reestruturação da Rede Física que retomava a concepção de 30 anos antes, voltando a dividir o 1º Grau em primário e ginásio. A Campanha envolve pais e alunos

<sup>56</sup> Por isso achamos que a Reorganização em 1995 passou e foi efetivada. As ruas estavam “anestesiadas” por grandes movimentos sociais na década anterior. Diferentemente ocorre como a tentativa de Reorganização em 2015 como veremos.

<sup>57</sup> “O neoliberalismo pretendia aliviar o custo da educação para os orçamentos públicos encorajando a ‘diversificação’ de seu financiamento” (LAVAL, 2004, p. 122)

é a Política de Bônus por desempenho. O programa de bonificação de professores e funcionários da SEE-SP foi implantado em 2000 e aplicada pela primeira vez em 2001. Depois disso, foi sendo aperfeiçoada. A ideia desse tipo de política é que, ao pagar uma bonificação aos docentes, haveria um incentivo para que os mesmos mudassem suas práticas escolares, realizando um maior esforço e mostrando mais comprometimento com a melhoria do aprendizado dos alunos<sup>58</sup>.

Para Ball (2005), essa política de bônus gera um ingrediente a mais nos problemas escolares, que é a competição. Segundo Fernandes (2008), o pagamento por meio de bônus tem impactado negativamente no trabalho dos professores. Ao investigar os impactos das reformas educacionais recentes na rede pública de ensino paulista, a autora afirma que os professores sujeitos de sua pesquisa revelaram sentimentos de angústia, sofrimento e perda perante a cultura do desempenho e a introdução de ações empresariais nas escolas.

Além disso, Setúbal (2010), soma à preocupação de Ball (2005) também considerando o risco de se estimular uma competição entre escolas que acabe por fazer com que aquelas que apresentam piores rendimentos nas avaliações fiquem relegadas a professores menos preparados e crie-se um estereótipo falso de escolas boas ou escolas ruins.

As políticas de bonificação estão atreladas a um movimento mundial, em que se destacam EUA e Inglaterra como precursores do desenvolvimento de tais políticas de bonificação salarial (BERGO, 2017; FREITAS, 2018). No neoliberalismo, como indica Freitas (2018, p. 36), as propostas para educação estão sempre condicionadas a um sistema de educação “ideal<sup>59</sup>”, que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas.

---

<sup>58</sup> “Lançado em maio de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa de Qualidade da Escola tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública têm: o direito de aprender com qualidade. Para realizar esta tarefa, o Programa de Qualidade da Escola avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP - indicador que mede a qualidade das escolas. Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista”. FONTE: [desp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnicaPQE2008.pdf](http://desp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnicaPQE2008.pdf).

<sup>59</sup> O idealismo aqui se insere na questão de um delírio dos neoliberais de tentar uma educação de qualidade sem infraestrutura, condições de trabalho, salários dignos e carreira para os docentes.

Portanto, para que o suposto reformismo se efetive, como afirma Freitas (2018, p. 37), “a educação é isolada de seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão”. Nesse sentido, para que isso ocorra, é preciso “secundarizar a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças”.

Assim sendo, no Estado de São Paulo, esta questão é de notável preocupação de seus gestores e foi pensada para se esquecer que boa parte da rede pública está sob uma atmosfera de vulnerabilidade social. Nesse Estado, existem as metas específicas para cada unidade escolar, que são propostas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), composto pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar dos alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio.

Esses indicadores, que supostamente avaliam a qualidade da escola, levam em consideração que uma “boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal - o ano letivo”. Para esse objetivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

Portanto, temos que O IDESP corresponde à multiplicação de dois indicadores - o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, através do SARESP e o indicador de fluxo (IF), que é, na prática, uma aprovação automática e generalizada para-se atingir esse indicador - que “avalia quanto tempo” os alunos levam para aprender.

Desse modo, a política de bônus é uma tentativa desesperada de subornar e responsabilizar as escolas através de uma responsabilização social que não é de sua competência. Uma das características do movimento mundial de educação neoliberal (FREITAS, 2018) é uma política de responsabilização dos professores e da escola baseada em testes, promoção, inspeção e, ainda, recompensa<sup>60</sup>.

Isso se expressa no estado de São Paulo pelo indicador chamado de “fluxo”(aparece disfarçado pela propaganda do Estado de “alunos em idade correta

---

<sup>60</sup> Conforme Freitas (2018, p. 111) “No Brasil, o estado de São Paulo é o que mais exaustiva e persistentemente utilizou a política de bônus por mérito”.

de aprendizado”), que na prática é impossível de se atingir<sup>61</sup>, mas que, entretanto, as escolas que desejam atingir os índices do Estado e ficarem no patamar desejado de “qualidade”, são forçadas e induzidas a um fluxo que representa aprovação automática de seus alunos para serem “agraciados com o bônus”.

Portanto, os novos papéis atribuídos à escola, pelo neoliberalismo, resultam com que o ensino, às vezes, fique à mercê de demais demandas que não são função do professor, causando-lhes a sensação de desvalorização do próprio exercício da profissão e perda de autonomia no ensino em função de fortes diretrizes da SEE-SP ( BERGO, 2017) .

Além disso, ao que tudo indica, na compra da subjetividade docente, corre-se o risco de o bônus se tornar um suborno na rede estadual, pois se secundarizam as condições extracurriculares dos alunos e se intensifica que apenas o trabalho do professor e da escola são os únicos responsáveis pela aprendizagem e, portanto, devemos pressioná-los para atingir as metas através de péssimas condições de trabalho, como se apresentam atualmente.

Percebe-se também, como indica Bergo (2017), que os resultados gerais indicam o descontentamento dos professores em relação à forma como a política de bonificação é desenvolvida. Essa política no trabalho do professor atua desvalorizando-o em detrimento do alcance das metas do IDESP, com a desvalorização das demais disciplinas em função do foco em Língua Portuguesa e Matemática, configurando-se, nesse sentido, o ensino para o teste e para o tecnicismo (LAVAL, 2004).

A vinculação dos salários do magistério aos resultados apresentados pelos alunos em teste padronizados é uma pedra angular no pensamento neoliberal (FREITAS, 2018). O jornal Folha de S. Paulo, em 2018, destacou que a “gestão Alckmin manteve bônus a professor apesar de admitir sua ineficácia”<sup>62</sup> e, segundo a matéria, a “política custou R\$ 4,2 bilhões e não promoveu melhorias na rede estadual de educação”.

---

<sup>61</sup> Verificamos um abandono escolar devido a vulnerabilidade social de nossos alunos, e pela precária estrutura escolar que disponibilizamos, que não é atraente e muito menos eficaz enquanto política pública.

<sup>62</sup> Ver: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/gestao-alckmin-manteve-bonus-a-professor-apesar-de-admitir-sua-ineficacia.shtml>>. Acesso em 02/06/20

Portanto, a política de bonificação gera impactos negativos na escola e, em especial, no trabalho e no desenvolvimento profissional dos professores (BERGO, 2017). Assim, como afirma Barbosa<sup>63</sup> (2011, p. 106), “tomar o rendimento escolar dos alunos como resultado somente do trabalho do professor seria adotar uma concepção reducionista” que, por sua vez, não traduziria a realidade.

Nessa concepção, o professor é tratado “como um funcionário de uma empresa que deveria dar conta de aumentar sua ‘produtividade’ independentemente das condições de trabalho, a fim de apresentar melhores resultados”. (BARBOSA, 2011, p. 107). Portanto, essa forma de avaliar e “premiar” os professores “desconsidera a relação entre o trabalho docente e o sistema mais amplo no qual a educação se insere” (BARBOSA, 2011, p. 107).

No entanto, diante da responsabilização das escolas e dos professores, entendemos, como aponta Di Carlo, (2010, p. 1, grifo nosso) que:

Cerca de 60% dos resultados do desempenho são explicados pelas características básicas do estudante e da família (a maioria não é observável, mas provavelmente pertence à variável renda/pobreza). Os fatores de escolaridade observáveis e inobserváveis explicam cerca de 20% sendo maior a maior parte (10-15%) efeitos do professor. [...] Em outras palavras, embora as estimativas precisas variem, preponderância das evidências mostra que as diferenças de desempenho entre estudantes são **predominantemente atribuíveis a fatores fora das escolas e salas de aula** (ver Hanushek et al. 1998; Rockoff 2003 ; Goldoff 2003 ; Goldhaber et al. 1999 ; Rowan et al. 2002 ; Nye et al., 2004 ).

Entretanto, insiste-se com a introdução empresarial de responsabilização, diante de baixos salários e péssimas condições de trabalho. Portanto, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo vem registrando números consideráveis de pedidos de exoneração. Segundo Lapo e Bueno, (2003), “os dados obtidos permitiram constatar que de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público, em São Paulo, com um crescimento médio anual de 43%” (LAPO, R. F. e BUENO, O B., 2003).

Em Arcoverde (2015), temos que, entre janeiro de 2011 e junho de 2015, 9.279 professores da rede estadual de São Paulo abandonaram a sala de aula,

---

<sup>63</sup> (BARBOSA, 2011, p. 106) “O pagamento por desempenho é, portanto, questão bastante controversa e que está longe de resolver a problemática salarial e a valorização dos professores Como já apontado anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem é complexo e sobre ele incidem inúmeros fatores”.

sendo que esse número representa uma média de 172 exonerações a cada mês (o equivalente a uma demissão a cada quatro horas).

Nesse sentido, de acordo com a Apeoesp (2016), a Rede Estadual de Ensino de São Paulo registrou a exoneração de 1.671 professores entre janeiro e maio daquele ano. Segundo os dados, esse número representa a saída de 334 docentes da sala de aula por mês, em média. É o que aponta levantamento inédito feito pelo “Fiquem Sabendo”, com base em dados da Secretaria Estadual da Educação obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação. As informações ainda ressaltam que “os primeiros cinco meses de 2016 contabilizaram a maior quantidade de exonerações no período dos últimos três anos, registrando de janeiro a maio de 2014, 1.639 exonerações, em 2015, no mesmo período 1.532 pedidos, e, em 2016, 1.671 (APEOESP, 2016<sup>64</sup>).

Outra característica da rede é a fragmentação da categoria docente. O Estado de São Paulo conta com docentes de diversas classes. Entre elas podemos citar, categoria A - efetivos, titulares de cargo contratados por meio de concurso público; Categoria P - estável pela constituição e Categoria F- Docentes estáveis, são professores que tinham aulas atribuídas em 02/06/07, data da LC 1.010/2007.

Ainda temos Categoria S - docentes com vínculo após 02/06/07, Lei Complementar (LC) 1.010/2007 e, antes de 17/07/09, LC 1.093/2009; Categoria L- docente com aulas após 02/06/07, LC 1.010/2007 e, antes de 17/07/09 LC 1.093/2009. Categoria O - docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado com aulas (Temporário)e, mais recentemente, a Categoria V - docentes contratados como eventuais, sem aulas atribuídas (após lei 1093/2009).

Devemos lembrar que essas categorias docentes fragmentam os professores. Na prática, os professores das categorias que não são efetivos ou declarados estáveis, apesar de realizarem as mesmas funções dos concursados (categoria A), não gozam dos mesmos direitos e nem possuem um vínculo empregatício duradouro. Após a prestação de serviço continuada, esses docentes são afastados, não possuindo vínculos efetivos com a unidade escolar. Ou seja, são desvinculados e deixados de lado.

---

<sup>64</sup> Ver:< <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2016/334-professores-pedem-demissao-do-estado-por-mes-em-2016-em-sp/>>

Essa fragmentação faz parte da lógica neoliberal para desunir e desqualificar os docentes, afetando tanto no nível subjetivo de pertencimento, como no processo de luta por melhorias para a categoria. Pois, cada camada dessa, cada categoria, possui um rol de direitos adquiridos. Portanto, quebra a unidade da luta dos professores que se espedaçam em diferentes interesses dentro da mesma categoria docente.

No entanto, apesar de uma política agressiva e alienadora do neoliberalismo tucano à “moda paulista” de reforma empresarial (FREITAS, 2018), com medidas insatisfatórias para aumentar a qualidade da educação, como “mérito” através de “bônus”, fragmentação da categoria, baixos salários, péssimas condições de trabalho, número elevado de exonerações e “reorganizações”, que na verdade se tratam da diminuição contínua da responsabilidade do estado em educação pública, nada disso evita o desenvolvimento de contradições na SEE-SP.

O fato é que essas ideias e projeto não funcionam, como mostram os estudos(LAVAL,2004;ADRIÃO,2008;HARVEY,2008;SANFELICE,2010;MARCHITIELLO e HERGESEL, 2011;BERGO, 2017;FREITAS, 2018;GIROTTO, 2018), pois buscam materializar medidas neoliberais, e, além disso, geram efeitos destrutivos atingindo professores, estudantes e a sociedade em geral.

Diante desse contexto precário que situamos um dentre vários movimentos de paralisação dos professores estaduais (13/03/2015), na Avenida Paulista, na cidade de São Paulo. Votada em assembleia no vão livre do Masp, no centro da cidade, a paralisação foi aprovada por tempo indeterminado a partir do dia 13/05/2015, segundo a APEOESP<sup>65</sup>. Essa foi a maior greve do magistério paulista já registrada.

Segundo o sindicato, as principais reivindicações da categoria foram: aumento salarial de 75,33% para equiparação salarial com as demais categorias com formação de nível superior; implantação da jornada do piso; uma nova forma de contratação dos professores temporários, com garantia de direitos; fim do fechamento de classes; reabertura de salas fechadas; aumento do vale transporte e refeição e a transformação do bônus em salário.

---

<sup>65</sup> Ver: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/professores-decretam-greve-por-tempo-indeterminado/>>

Esse aumento equivalia à equiparação salarial em 2015 com os profissionais com nível superior no estado de São Paulo<sup>66</sup>. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em um documento de 1966, intitulado *Recomendação Relativa à Condição de Professores*, destaca, na indicação de nº 114, que o pagamento de salários dignos seria uma forma de fazer com que a profissão docente fosse respeitada e valorizada pela sociedade<sup>67</sup>.

No entanto, mesmo com ensino superior, os docentes ingressam com um salário menor do que cargos públicos de outras secretarias do Estado de São Paulo, que exigem como grau de escolaridade o requisito mínimo de ensino médio. Porém, antes de entrar no mérito das comparações salariais, é necessário fazer algumas considerações.

Existem alguns fatores que complicam a comparação dos salários dos professores com os de outras categorias profissionais. No entanto, a título de exemplo, somente a isso, e não defendemos que estes profissionais ganham altos salários e que os mesmos não seriam merecedores desse percentual, apenas indicaremos que ganham mais que professores em início de carreira, apesar de o requisito mínimo de entrada via concurso público seja o de ensino médio, enquanto dos docentes é o ensino superior.

Dito isso, devemos lembrar que os professores têm um nível muito mais alto de estudos que os demais trabalhadores considerados. Ainda destacamos que não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais, a questão em foco é avaliar o desprestígio e os baixos salários dos docentes no Estado de São Paulo.

---

<sup>66</sup> Ver: “A título de comparação, o salário médio bruto de um bancário é de R\$ 3.254,00, enquanto uma enfermeira recebe, na média, R\$ 3.941,00, de acordo com o site Love Mondays, que lista salários em mais de 100 mil empresas”. Fonte: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/salario-base-de-professor-de-sp-deveria-ser-r-3-6-mil/#:~:text=Sal%C3%A1rio%2Dbase%20de%20professor%20de%20SP,ser%20R%24%203%2C6%20mil&text=O%20sal%C3%A1rio%2Dbase%20da%20categoria,Fundamental%20II%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio>>. Acesso em 05/06/20. Ver ainda: “Os salários dos professores da rede estadual paulista subiram mais do que a inflação nos últimos anos. Mas os docentes ainda ganham menos do que outros profissionais com formação semelhante. As informações foram levantadas pela **Folha** em base de dados oficiais. Os professores estão em greve parcial há 36 dias, reivindicando um reajuste salarial de 75%”<<https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1618766-professor-de-sp-tem-reajuste-mas-ganha-menos-que-servidores.shtml>>. Acesso em 05/06/20.

<sup>67</sup> “Entre os vários fatores que afetam a condição do professor, deveria ser dada uma atenção muito particular à remuneração, uma vez que, nas condições do mundo atual, outros fatores, como a posição e consideração que a sociedade lhes reconhece e o grau de apreço pela importância das suas funções, estão grandemente dependentes, tal como em outras profissões similares, da situação econômica que se lhes acorda”. Fonte: (UNESCO, 1966, p. 44).

Por último, devemos dizer que carga horária de trabalho docente excede a carga horária de ensino oficial e, normalmente, nas comparações feitas, consideram-se apenas as horas de ensino ou, quando muito, as horas-atividade que integram a jornada remunerada do professor, desconsiderando assim todo o tempo extra (muitas vezes, não remunerado) que esse profissional precisa dedicar ao preparo das aulas, correção de atividades dos alunos e estudo pessoal.

Portanto, tem-se que os professores da rede estadual pública do estado de São Paulo ganham menos que profissionais de ensino médio. Ou seja, no mesmo estado e com requisitos educacionais inferiores (a título de exemplo), polícias militares- PM, e agentes de segurança penitenciários- ASP, ingressam com seu cargo público no mesmo estado com um salário maior que o de professores com ensino superior completo.

Assim, pode-se perceber que a remuneração básica inicial para o cargo de soldado PM de 2ª Classe, com requisito de ensino médio, é de R\$ 2.901,03<sup>68</sup> (dois mil novecentos e um reais e três centavos). Do mesmo modo, o Agente de Segurança Penitenciária-ASP tem o salário inicial, em 2015, é de R\$ 3.239,14<sup>69</sup> (três mil duzentos e trinta e nove e quatorze centavos). No entanto, os vencimentos iniciais de um docente na rede estadual com ensino superior é de, no mesmo período, de R\$ 2.453,03 (dois mil quatrocentos e cinquenta e três e três centavos) para os Professor de Educação Básica anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio-PEB II.

Logo, não se pode esperar ou exigir uma educação de qualidade de uma escola e de uma rede de educação à qual, somados a falta de recursos físicos e humanos básicos (BARBOSA, 2011), paga-se um salário desses a seus professores. Portanto, a questão parece ser que, ainda que bons salários não

<sup>68</sup> Fonte: Edital de concurso público nº dp-1/321/15. Nos termos da Lei Complementar nº 731, de 26/10/93, e da Lei Complementar nº 432, de 18/12/85, com as alterações trazidas pela Lei Complementar nº 1.179, de 26/06/12, a remuneração básica inicial para o cargo de Soldado PM de 2ª Classe é de R\$ 2.901,03 (dois mil novecentos e um reais e três centavos), sendo que as parcelas que a compõem são: padrão no valor de R\$ 1.178,88 (um mil cento e setenta e oito reais e oitenta e oito centavos), RETP no valor de R\$ 1.178,88 (um mil cento e setenta e oito reais e oitenta e oito centavos), insalubridade no valor de R\$ 543,27 (quinhentos e quarenta e três reais e vinte e sete centavos).Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2015/executivo%2520secao%2520i/abril/18/pag\\_0293\\_ESDUE6P78JDDRRe54M1T0D4MC8EI.pdf&pagina=293&d ata=18/04/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100293](http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/executivo%2520secao%2520i/abril/18/pag_0293_ESDUE6P78JDDRRe54M1T0D4MC8EI.pdf&pagina=293&d ata=18/04/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100293)>. Acesso em 05/06/20.

<sup>69</sup> Fonte: <[http://www.sap.sp.gov.br/download\\_files/pdf\\_files/drhu/manuais/asp-vencimentos-salarios.pdf](http://www.sap.sp.gov.br/download_files/pdf_files/drhu/manuais/asp-vencimentos-salarios.pdf)>. Acesso em 05/06/20.

garantam por si só a qualidade da educação, sem eles pouco se consegue. Desse modo, “pode-se afirmar que o trabalho docente tem sofrido processos de precarização e intensificação que, por sua vez, têm nos salários um de seus aspectos mais centrais” (BARBOSA, 2011, p.49).

De acordo com Barbosa (2011, p. 124),

A análise dos dados paulistas mostra que a situação salarial dos professores desse estado também não pode ser apontada como favorável, apesar de ser este o estado mais rico do país, pois os salários também são considerados baixos, principalmente considerando-se, de acordo com o DIEESE, que o estado de São Paulo tem o custo de vida mais alto do Brasil. Além disso, as iniciativas do governo paulista de bonificação por resultados e de pagamento baseado em avaliação parecem estar de acordo com as orientações do Banco Mundial no sentido de promover estratégias de avaliação e pagamento por incentivos em detrimento de aumentos salariais gerais (WORLD BANK, 2001), não indica um compromisso real com a melhoria dos salários, das condições de trabalho e da valorização docente.

Entretanto, e ao contrário do que ocorre na REE-SP, as pesquisas e os autores parecem estar de acordo com a necessidade de um bom salário docente. Monlevade<sup>70</sup> (2000) e Gatti e Barreto<sup>71</sup> (2009) destacam que um bom salário aos docentes “expressa, simboliza, manifesta um grau de valorização e o sustenta materialmente” (Monlevade, 2000), e que, “o que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 238).

Ainda para Monlevade (2000), só o salário não garante a valorização do professor. Por isso, ele destaca um tripé de ações cujos componentes seriam: remuneração digna, formação inicial e continuada de qualidade e estrutura de carreira capaz de fixar o professor ao sistema de ensino com uma jornada que preveja tempo destinado aos alunos em sala de aula e tempo para a realização das atividades extraclasse.

Ademais, para aprofundarmo-nos no entendimento da dinâmica dos vencimentos da REE-SP e de seus docentes, há de se ter também como parâmetro a lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Lei nº 11.738/2008), aprovada

<sup>70</sup> MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública** / João Antônio Cabral de Monlevade. – Campinas, SP: [s.n.], 2000.

<sup>71</sup> GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

em julho de 2008 e colocada em vigor (retroativamente) a partir de 2010, após deliberação do STF sobre sua legalidade, em abril de 2011.

Dessa forma, buscaremos verificar a situação atual dos salários e jornadas de trabalho dos professores na Rede pública estadual paulista de ensino com vistas a verificar sua adequação à Lei nº 11.738, de 2008.

Como afirmam Barbosa & Fernandes (2016, p. 244), “a lei do piso se constituiu como importante estratégia para a valorização docente”. Todos os estados e municípios brasileiros deveriam se adequar a essa exigência legal, garantindo um valor mínimo de remuneração a seus professores e, também, uma jornada de trabalho que destine, no mínimo, 1/3 das horas às atividades extraclasse.

A lei define o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica como vencimento básico e a composição da jornada de trabalho com no máximo 2/3 em sala de aula, e o mínimo de 1/3 em atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático e passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF a declarou constitucional.

Nesse sentido, Barbosa e Fernandes (2016, p. 244) questionam o fato de “o estado de São Paulo, mesmo sendo a mais rica unidade da federação, tem estabelecido, nos últimos anos, ações e estratégias que aprofundam a degradação salarial dos professores da rede pública”, o que faz os autores novamente a problematizar se de fato a REE-SP vem “cumprindo da lei do piso por parte da Secretaria da Educação”.

No Estado de São Paulo, onde profissionais com ensino médio ganham salários maiores do que profissionais que possuem ensino superior, a Lei do Piso não teve impacto direto no valor salarial (porque já se pagavam valores acima deste no estado de São Paulo, em 2008, e a PSPN era de R\$950,00) e ainda não gerou efeito na obrigação do reajuste do valor de horas que o professor cumpre com seus alunos.

O que determina a Lei do Piso é que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 de em atividades de planejamento”. No entanto, o estado de São Paulo gerou uma interpretação única sobre a lei, o que na prática não significou mudanças reais para a vida dos professores e dos alunos.

Portanto, segundo a Lei do PSPN de 2008, o limite da jornada dos professores em contato diretamente com seus alunos e o que corresponde a 2/3 (dois terços) da sua carga horária em aula seria de no máximo 26 aulas semanais. O restante de sua jornada corresponderia à preparação, correção, estudo e planejamento, garantindo, assim, melhores condições de trabalho aos profissionais da educação.

Entretanto, apesar de a jornada do piso buscar melhorar a jornada do professor em suas condições de trabalho e planejamento, ela não se efetiva no Estado de São Paulo. Segundo a interpretação da Secretaria de Educação do estado, 2/3 da jornada de seus profissionais equivalem a 26 horas relógio de trabalho e não a 26 aulas, como determina a lei. Isso significou, portanto, diante da jornada do professor neste estado, que 2/3 da jornada docente correspondem a 32 aulas semanais (2/3) em sala de aula com contato direto com os alunos paulistas.

Como salientado até aqui, neste estado, a condição de ensino-aprendizagem é precária e a responsabilização pelo fracasso escolar recai sobre os indivíduos que atuam diretamente nesse processo (professores e alunos). Não considera o agente público como responsável pela qualidade da educação, não remunera adequadamente, não garante a lei, e ainda faltam ventiladores, pintura adequada, salas ambiente, conforto térmico, bebedouro, papel, impressora e tantos outros itens indispensáveis para uma educação de qualidade.

No entanto, apesar das contradições avolumadas, em setembro de 2015, o governo estadual de São Paulo apresentou a proposta de Reorganização Escolar que, como consta nos documentos, consistia na “disponibilização” (fechamento) de 94 unidades escolares por todo estado (25 delas localizadas na cidade de São Paulo) e reestruturação de outras 7545. Essa reorganização da rede teria como objetivo principal que cada unidade escolar atendesse a um único ciclo da Educação Básica, focando-se em uma mesma faixa etária (GIROTTO, 2018).

Os argumentos utilizados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) para o fechamento das unidades de ensino se assentam em dois pontos principais: a mudança demográfica e o desempenho dos estudantes em avaliações externas (GIROTTO, 2018). Se, como afirmava o governo, havia diminuição de matrículas e salas disponíveis, por que não investir na diminuição da

média de alunos por turma, atendendo a uma reivindicação histórica dos docentes<sup>72</sup>?

Portanto, em uma quarta-feira, em setembro de 2015, é anunciada a reorganização escolar pelo então secretário da educação de São Paulo, Herman Voorwald. Após três meses do fim da maior greve da história dos professores da SEE-SP, que durou 89 dias, o secretário de Estado da educação anunciou em programa matinal da Rede Globo o mesmo conteúdo estampado no jornal Folha de S. Paulo, do dia 23 de setembro de 2015: “a Reorganização da Rede pública de ensino do estado de São Paulo”<sup>73</sup>.

A suposta novidade, pois se trata na verdade de uma nova retirada do Estado da educação pública, como em 1995, atingiu com surpresa, os milhões de estudantes, familiares e professores e consistia na divisão das escolas por ciclo (EF I, EF II e EM) em diferentes prédios, o que implicaria a transferência de mais de 1 milhão de estudantes. É preciso fazer a lembrança, dado que a primeira reorganização ocorreu no processo de municipalização, quando a maior parte do Ensino Fundamental I -EF I- e algumas escolas do Ensino Fundamental II -EF II- era de responsabilidade do Estado e passaram para responsabilidade dos municípios.

Segundo o governo do Estado de São Paulo, “a queda na taxa de natalidade e a onda demográfica seriam responsáveis por diminuir as matrículas na educação básica”. A divisão de escolas em ciclos possibilitaria “melhorar a gestão e melhor desempenho escolar em escolas de ciclo único, evitando assim o mau uso do dinheiro público com espaços ociosos” (salas de aula vazias), melhorando a eficiência com o direcionamento dos recursos às escolas que mais necessitam<sup>74</sup>.

---

<sup>72</sup> Ver APEOESP.

<sup>73</sup> Ver: Secretário da Educação esclarece dúvidas sobre a mudança na divisão de alunos nas escolas<sup>14</sup> min. Exibição em 23 Set 2015. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4486989/>. Acesso em 16/06/20. Ver: SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1685232-sp-vai-transferir-mais-de-1-milhao-de-alunos-para-dividir-escolas-por-series.shtml>. Acesso em 16/06/20.

<sup>74</sup> Estes argumentos foram duramente criticados por em pesquisa realizada pelo Grupo e com o mesmo título, “Rede escola pública e Universidade professores e pesquisadores em política educacional no estado de São Paulo”, a Rede *Escola Pública e Universidade* é formada por professores e pesquisadores de diferentes universidades públicas do estado de São Paulo (Unicamp, UFSCar, UFABC, USP, Unifesp e IFSP) e tem objetivo de realizar estudos, pesquisas e intervenções visando contribuir com a ampliação do direito à educação de qualidade na rede estadual de ensino. Em seu estudo que foi uma análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula –

Podemos ver na tabela 1, logo abaixo, que a taxa de ocupação em salas de aula na REE-SP é bem distante da que foi alegada pelo Estado de São Paulo, pois esses números, como de 27 alunos, ou, de quase 28 no Ensino Fundamental I e 31

alunos no Ensino Fundamental II, estão bem distantes do desejável para a qualidade de ensino<sup>75</sup>. Do mesmo modo, um olhar sobre a evolução da quantidade de escolas de ensino médio entre 2010-2018, Gráfico 1, podemos verificar um aumento na demanda dessas escolas e não uma diminuição, como alega o Estado.

Para o governo, e somente para ele, pois a realidade apresentada é totalmente diferente, a reorganização se sustentava por uma “tendência de queda de 1,3% ao ano da população em idade escolar no Estado de São Paulo” que, segundo seus dados, entre “1998 e 2015, a rede estadual de ensino perdeu 2 milhões de alunos”. Portanto, na construção argumentativa para a materialização da reorganização, o Estado apontou “redução de nascimentos e, assim, do número de crianças e jovens em idade escolar” como “o principal fator para a queda de matrículas, seguido pela municipalização do ensino fundamental”<sup>76</sup>.

A medida teve início com base em levantamento realizado pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), **que apontou tendência de queda de 1,3% ao ano da população em idade escolar no Estado de São Paulo. Entre 1998 e 2015, a rede estadual de ensino perdeu 2 milhões de alunos. A redução de nascimentos e, assim, do número de crianças e jovens em idade escolar no Estado é o principal fator para a queda de matrículas**, seguido pela municipalização do ensino fundamental. Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual/>>. Acesso em 29/07/ 2018. (Grifo nosso).

No entanto, para a validação argumentativa do Estado, faltou consultar as próprias bases de dados, como as da SEE-SP que confirmam uma dinâmica de

---

DGREM) à Ação Civil Pública (ACP) movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo, pelo processo n. 1049683-05.2015.8.26.0053, diante da reorganização escolar temos uma ideia de continuação da Reorganização. Agora uma reorganização silenciosa. Suas ideias principais que combatem os argumentos da Secretaria de educação do Estado de São Paulo.

<sup>75</sup> Ver: “O Brasil possui um dos maiores números de alunos por sala de aula no ensino médio entre mais de 60 países analisados no estudo *Políticas Eficazes para Professores: Compreensões do PISA*, publicado nesta segunda-feira pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com o documento, as escolas públicas do Brasil têm 37 alunos por sala de aula no primeiro ano do ensino médio e têm também um dos números mais elevados de alunos por professor, 22. Os dois dados têm influência direta sobre o volume de trabalho dos professores e da qualidade de ensino”. Fonte: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44436608>>. Acesso em 16/06/20. O número de alunos por professor só é maior na Colômbia, que acaba de entrar para a OCDE, com 27.

<sup>76</sup> Ver: Neste site estão disponíveis os argumentos utilizados pelo Estado de São Paulo para a realização da Reorganização. Ver: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual/>>.

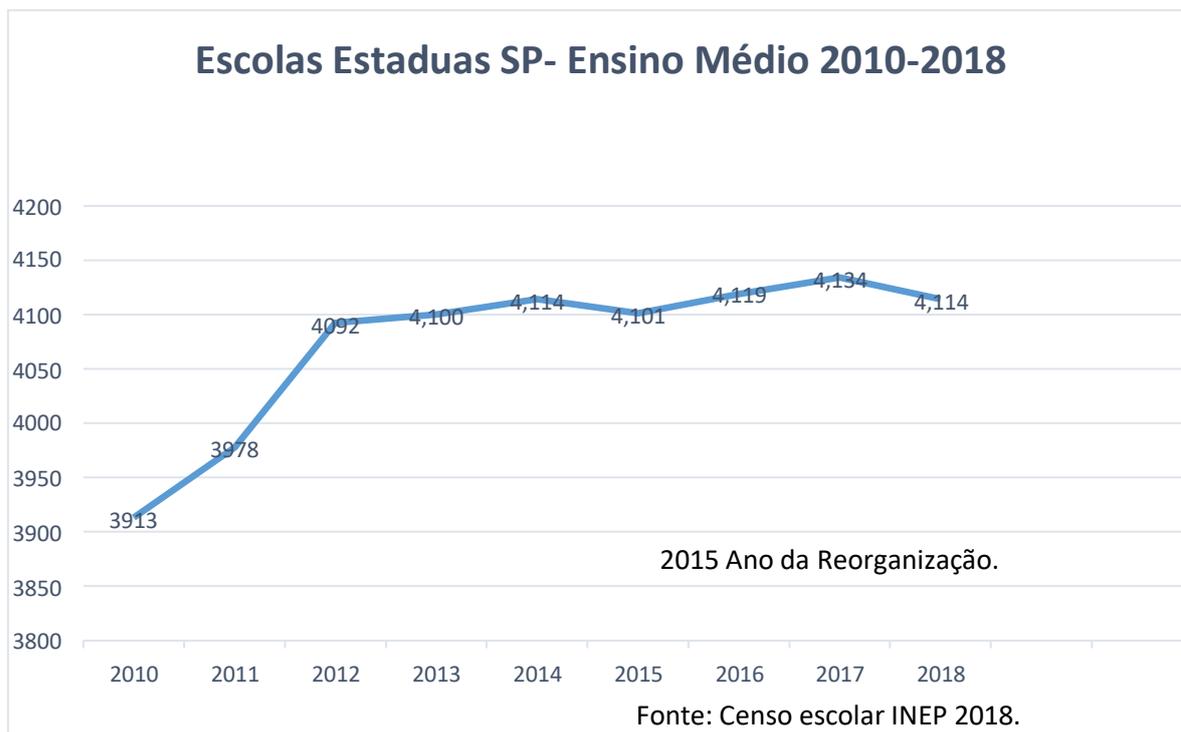
muitos alunos por sala e um aumento na demanda por escolas de ensino médio, como afirmam a Tabela 1- e o Gráfico 1- . Outro argumento curioso que destacamos é a “municipalização do ensino fundamental”, forjado como algo natural na justificativa, sendo que o mesmo foi política estratégica de retirada do Estado da sua diminuição de responsabilidade da educação pública, empurrando para os municípios a responsabilidade do Ensino Fundamental I e II.

Temos que a educação neoliberal é vista como um serviço que se adquire. Portanto, não é mais como um direito, assim, deve ser afastada do Estado, o que justifica o processo de municipalização e tentativas de privatização (FREITAS, 2018). De imediato, podemos ver a despeito desta intencionalidade do estado em 2015 com a captura do modelo de 1995, o que implica, sem dúvidas, novamente no afastamento do Estado da educação pública.

**Tabela 1- Evolução da média de alunos por turma e por etapa de ensino da Rede Pública estadual (2014-2016).**

Etapa	2014	2015	2016
Ensino fundamental I séries iniciais	27,8	27,4	27,5
Ensino Fundamental II séries finais	31,5	30,3	31,0
Ensino Médio	34,2	32,5	34,6

Fonte: Cadastro de escolas da SEE-SP.



Como as propostas da REE-SP nunca são detalhadas e debatidas com a população e com os docentes, as notícias foram chegando pouco a pouco.

**Professores e alunos devem acompanhar as orientações, que devem ser divulgadas a partir de novembro de 2015.** Para 2016, não ocorrerá mudanças na efetivação de matrícula dos alunos da rede estadual. Todos os estudantes serão matriculados automaticamente nas novas escolas. **A Educação será responsável pela definição das unidades de ensino em que os estudantes irão estudar**, com o objetivo de melhorar o ambiente escolar, tendo um novo modelo de escola mais propício para aprendizagem. Depois de definidas as escolas que terão alterações, **a Secretaria passará a avisar os pais e responsáveis**. Cada escola terá a obrigação de informar a mudança para 2016 aos pais. Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual/>>. Acesso em 29/07/ 2018. (Grifo nosso).

Temos ainda o anúncio do fechamento de 93 escolas, a alteração no número de transferências para 340 mil estudantes, uma vez que 754 escolas com mais de um ciclo passariam a ter ciclo único, e que os estudantes não seriam transferidos para mais de 1,5 km de distância de sua escola de origem. Tudo isso já para o início do ano letivo de 2016<sup>77</sup>. Por fim, os detalhes seriam conhecidos pelas comunidades

<sup>77</sup> “A Medida começará a valer a partir do ano de 2016 para todas as escolas de São Paulo”.  
Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual/>>. Acesso em 29/07/ 2018.

escolares em suas escolas no dia 14 de novembro, o chamado Dia “E”<sup>78</sup> (de Educação).

Para um melhor esclarecimento do que propomos, recolhemos ainda mais algumas partes do informativo criado para a apresentação da reorganização trabalhando nos parágrafos acima, disponíveis no site da Secretaria de Educação:

**“Uma escola mais preparada para atender as demandas de cada etapa escolar e atenta à nova realidade de cada faixa etária”.** [...] Essa é a proposta da nova organização da rede estadual de ensino paulista, a maior da América Latina, anunciada na manhã desta quarta-feira (23), pelo secretário da Educação, professor Herman Voorwald.[...] **“Com foco na melhoria da qualidade de ensino das escolas de São Paulo.**[...] No geral, os estudantes serão deslocados dentro do mesmo bairro em que já estudam, num raio de aproximadamente 1,5 km. [...] Vale lembrar que nem todas as unidades de ensino do Estado passarão pela reorganização. As escolas com mais de um ciclo ainda funcionarão, devido às diferenças demográficas e as necessidades por escolas para diversas faixas etárias em algumas regiões de São Paulo. Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual/>>. Acesso em 29/07/ 2018. (grifo nosso).

Ainda na tentativa de justificar suas ações, na sexta feira, 9 de outubro de 2015, o site da Secretaria de Educação publicou o informativo esclarecendo os fundamentos da reorganização, apresentando “30 motivos”<sup>79</sup> para a reorganização de 2015. Esses motivos, segundo a Secretaria, mostrariam a necessidade de realizar a reorganização e deixariam implícito o caráter de irracionalidade da ação neoliberal, trazendo falsos argumentos qualitativos da ação em uma perspectiva futura.

Vejamos que, entre os argumentos, encontramos alguns desastrosos que denotam a total discrepância entre a ação da reorganização e seus resultados com a sua materialização, “diminuição de conflitos entre alunos de idade diferente”; “gastos mais eficientes, com foco na melhoria do ensino”; disponibilização de prédios de escolas ruins “para seu filho estudar em uma escola melhor”; “otimização

<sup>78</sup> “Dia E” da Educação, no qual, por meio de uma reunião de pais e mestres, os responsáveis irão às escolas para conhecer as unidades que podem receber seus filhos (sempre respeitando o limite de distância de 1,5 km). Mais: pela internet e por carta, os pais tomarão conhecimento do projeto e das mudanças”. Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual/>>. Acesso em 29/07/ 2018.

<sup>79</sup>Fonte: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/veja-30-motivos-para-a-reorganizacao-escolar-da-rede-estadual-de-ensino/>>. Acesso em 23/11/2019.

de espaços ociosos”; eficiência de gestão: mais dinheiro para ações prioritárias da educação”; “gestão facilitada das escolas de segmento único”.

As catástrofes da ação são apresentadas assim: “disponibilização de prédios escolares com baixo desempenho educacional”; “municípios ganham com novos prédios para criação de creches e ampliação de vagas na educação infantil, demanda crônica do país”; “Reorganização possibilita mais facilidade para alcance de metas do Plano Estadual de Educação (metas: 1,6,11,18,21 e 22<sup>80</sup>)”.

Essas metas dizem respeito à universalização da educação infantil, à garantia da ampliação da educação integral, expansão do ensino técnico, assegurar em dois anos a existência de planos de carreira para os profissionais da educação e possibilitar um novo modelo de formação para os profissionais da SEE-SP.

Caminhando em seu plano, foi em 28 de outubro de 2015, que a Secretaria da Educação de São Paulo divulgou a lista de escolas da rede estadual de 35 municípios que seriam fechadas e, como escolas da educação básica, seus prédios seriam reaproveitados para outro uso educacional. No total, 93 escolas seriam fechadas, a repetição aqui é necessária, 93 escolas seriam fechadas e poderiam ser passadas aos municípios para tornarem-se creches, ou ainda, serem aproveitadas como Fatecs e Etecs<sup>81</sup>.

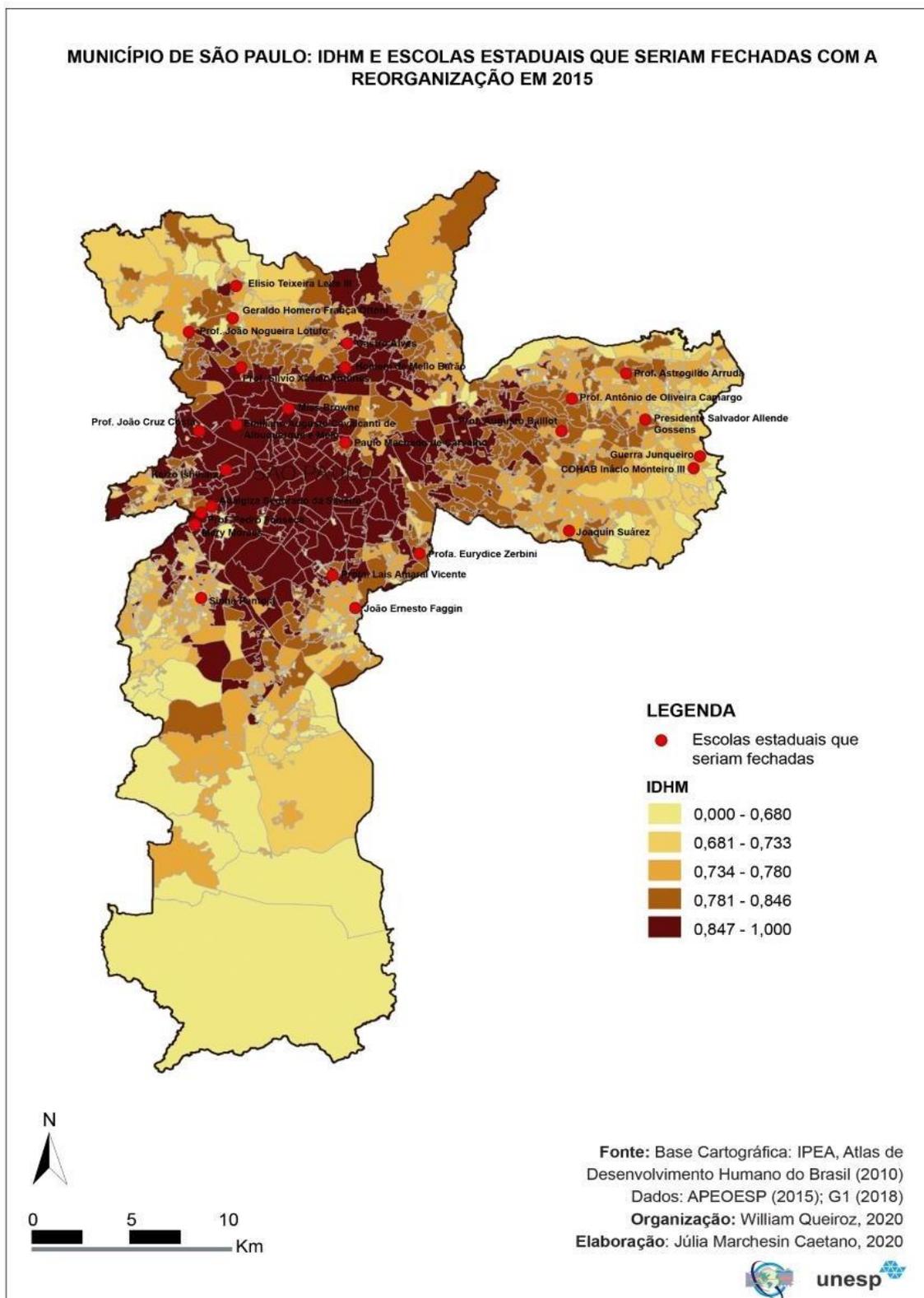
---

<sup>80</sup> **Meta 1** - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2023. **Meta 6** - Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica. **Meta 11** - Ampliar em 50% (cinquenta por cento) as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. **Meta 18** - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior públicas de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal. **Meta 21** - Viabilizar um novo modelo de formação para os profissionais da Secretaria da Educação, visando ao exercício do magistério e/ou das atividades relacionadas à gestão da educação básica, considerando os Quadros dos Servidores, a saber: Quadro do Magistério - QM, Quadro de Apoio Escolar - QAE e Quadro de Suporte Escolar - QSE, de acordo com a estrutura vigente. FONTE: LEI Nº 16.279, DE 08 DE JULHO DE 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de S. Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>> Acesso em 23/06/20.

<sup>81</sup> O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico e está presente em 322 municípios. A instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais.

Dessas 93, 25 escolas estaduais ficavam na capital do estado, das quais 16 seriam entregues para o Centro Paula Souza ou para a Prefeitura. Além das 93 escolas, outras 1.464 unidades estariam envolvidas na reconfiguração, mudando o número de ciclos de ensino que seriam oferecidos. Os resultados esperados seriam que 311 mil alunos teriam de mudar de escola do total de 3,8 milhões de matriculados. Essa mudança atingiria ainda 74 mil professores. Abaixo, segue o mapa com as escolas estaduais que iriam fechar na capital paulista, juntamente com a lista e seus supostos usos futuramente.

**MAPA 1- Município de São Paulo: IDHM e escolas estaduais que seriam fechadas com a reorganização em 2015.**



## QUADRO 1- LISTA DAS ESCOLAS QUE FECHARIAM NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO-SP

1) Homem de Mello Barão (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
2) Miss Browne (São Paulo): uso pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
3) Paulo Machado de Carvalho (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
4) Adalgiza Segurado da Silveira, professora (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
5) Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo (São Paulo): Diretoria de Ensino
6) Joao Cruz Costa, Professor (São Paulo): transferida para prédio da E.E. Prof. <sup>a</sup> Maria Eugênia Martins. Prédio utilizado pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
7) Keizo Ishihara (São Paulo): AI AF - possível uso do anexo pela Secretaria Municipal de Educação
8) Pedro Fonseca, Professor (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
9) Eurydice Zerbini, Professora (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
10) Antonio de Oliveira Camargo Professor (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
11) Astrogildo Arruda Professor (São Paulo): Núcleo Pedagógico
12) Cohab Inácio Monteiro III (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
13) Guerra Junqueiro (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
14) Salvador Allende Gossens Presidente (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
15) Augusto Baillot, Professor (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
16) Joaquin Suarez (São Paulo): Transferida para Prédio da E.E. Prof. Valdir Fernandes Pinto. Prédio utilizado pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
17) Elísio Teixeira Leite III (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
18) Geraldo Homero Franca Ottoni, professor (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
19) João Nogueira Lotufo, professor (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
20) Silvio Xavier Antunes, professor (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura

21) Castro Alves (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
22) Joao Ernesto Faggin, doutor (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
23) Laís Amaral Vicente, professora (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
24) Mary Moraes (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
25) Sinhá Pantoja (São Paulo): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura

**Fonte:** APEOESP. Governo do Estado de SP.

Como podemos notar no quadro 1, são 25 escolas na capital do estado que seriam “reorganizadas”. Dessas 25 escolas, observamos que 23 poderiam ser municipalizadas, como consta na lista que foi elaborada e disponibilizada pela Secretaria de Educação. Essas escolas, menos a E. E. Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo (São Paulo) e a E.E. Astrogildo Arruda Professor (São Paulo), ficariam sob a tutela do Estado de São Paulo e de sua Secretaria de Educação; portanto, podemos evidenciar que todas as outras escolas seriam disponibilizadas para a prefeitura, ou possivelmente utilizadas para as escolas técnicas do estado.

O mapa 1 destaca a espacialidade dessas ações. Podemos observar que essas unidades estão em regiões da capital que apresentam IDH mais baixo, nas bordas da cidade de São Paulo, principalmente na Zona Leste em seus limites. No entanto, podemos lembrar que mesmo as unidades escolares que se apresentam na região central da cidade e em regiões que apresentam IDH elevado estão sob a influência de populações que apresentam precariedade social e estão em situação de vulnerabilidade<sup>82</sup>.

Nesse sentido, quantas, de fato, escolas centrais, e mesmo em regiões que apresentam IDH elevado, seriam fechadas pelo governo é matéria aberta a exame. No entanto, acreditamos que se pode dizer que isso se apresentou como uma

<sup>82</sup> Ver: **O Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo**. Disponível em: <[http://centrodametropole.fflch.usp.br/sites/centrodametropole.fflch.usp.br/files/user\\_files/ckeditor/Norte-A-\(1-17\).pdf](http://centrodametropole.fflch.usp.br/sites/centrodametropole.fflch.usp.br/files/user_files/ckeditor/Norte-A-(1-17).pdf)>. Acesso em 09/06/20. Nele é possível entender a vulnerabilidade social e a distribuição espacial dessa dimensão para o Município de São Paulo. “Evidencia-se nele a concentração de setores de baixa privação no vetor sudoeste, onde residem as famílias mais ricas. Excetuando-se essa região, mesclam-se setores com índices mais elevados de privação, sem que necessariamente essa gradação se intensifique na periferia mais distante. A dimensão de privação representa um forte indicador das desigualdades sociais, assinalando a separação espacial entre grupos com diferentes condições socioeconômicas” (2004, p.8).

tendência<sup>83</sup>. Territorialmente, as escolas de tempo integral<sup>84</sup> (PEI) estão localizadas e concentradas em uma região da capital; como podemos ver no mapa 2, os níveis de analfabetismo são pequenos e, desse modo, acreditamos que as populações que mais mereciam esse serviço estão afastadas do mesmo, (GIROTTTO, 2018).

Em nossa perspectiva, assim como a de Giroto, (2018, p. 11), “nenhuma localização pode ser tomada como fruto do acaso”. Portanto, achamos ser fundamental e indispensável pensar a relação intrínseca entre o território e a educação, sendo condição efetiva de realização dos direitos sociais.

Segundo Giroto, (2018, p.11), construir um olhar geográfico sobre os fenômenos da realidade é questionar, “a todo o mundo, o porquê as coisas estão onde estão. Isso significa revelar os agentes, os processos, as intencionalidades que produzem cada uma das localizações expressas nos mapas e na realidade”.

Temos o mesmo processo com as escolas que fechariam. Elas estão em regiões de grande analfabetismo na capital, conforme podemos visualizar no mapa 2, mais a frente, e, portanto, ao contrário do que queria o governo do estado, elas não deveriam ser fechadas e, sim, por aquilo que se verifica, ampliadas para, no mínimo, o projeto de escolas de tempo integral do estado de São Paulo.

Podemos, portanto, verificar uma ineficácia de gestão pública por parte dos organizadores dessa lista de fechamento das escolas com a reorganização e um total desconhecimento territorial da necessidade de ampliar as escolas existentes para as áreas mais precárias e vulneráveis da cidade.

É necessária uma instrumentalização do território capaz de oferecer e atribuir a todos indivíduos serviços básicos indispensáveis, tais como a educação pública, não importa onde esteja a pessoa. Portanto, uma adequada gestão do território onde a distribuição geral da oferta da educação seja atendida e assegurada aos indivíduos. Neste sentido, podemos visualizar o mapa sobre analfabetismo na capital para justificar nossa argumentação.

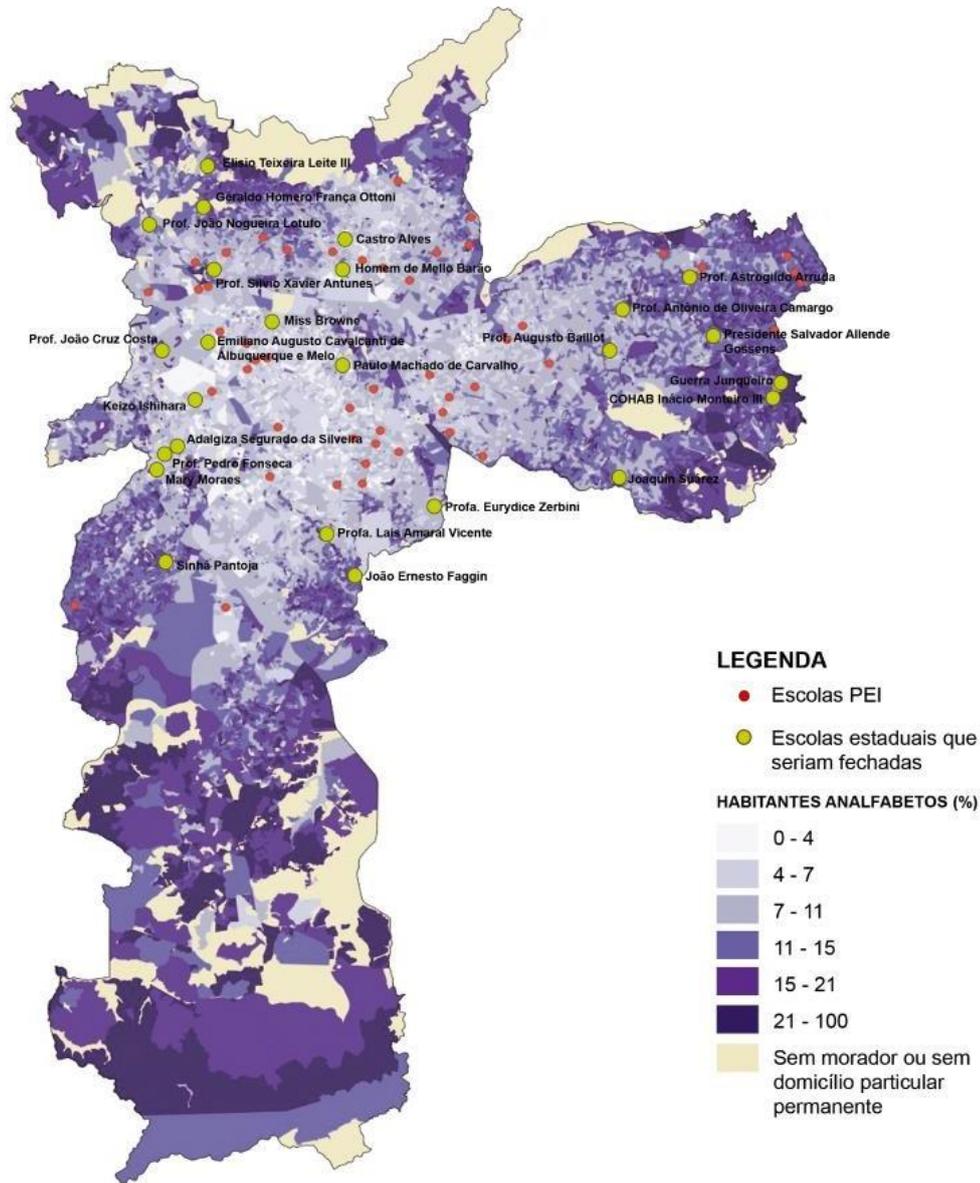
## **Mapa 2- Município de São Paulo: Habitantes Analfabetos e Escolas Estaduais que seriam fechadas com a reorganização em 2015**

---

<sup>83</sup> Fonte: **O mapa da vulnerabilidade social da população da cidade de São Paulo.**

<sup>84</sup> SÃO PAULO (Estado). Diretrizes do Programa de Ensino Integral. São Paulo: SEE- SP, 2012.

**MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: HABITANTES ANALFABETOS E ESCOLAS ESTADUAIS QUE SERIAM FECHADAS COM A REORGANIZAÇÃO EM 2015**

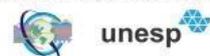


**LEGENDA**

- Escolas PEI
  - Escolas estaduais que seriam fechadas
- HABITANTES ANALFABETOS (%)**
- 0 - 4
  - 4 - 7
  - 7 - 11
  - 11 - 15
  - 15 - 21
  - 21 - 100
  - Sem morador ou sem domicílio particular permanente



Fonte: Base Cartográfica: Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo (2018); Censo IBGE (2010)  
 Dados: APEOESP (2015); G1 (2018)  
 Organização: William Queiroz, 2020  
 Elaboração: Júlia Marchesin Caetano, 2020



Territorialmente, a cidade apresenta uma discrepância na oferta de escolas de tempo integral. Em locais onde a taxa de analfabetismo é maior não existe a

disponibilidade desse serviço. Por outro lado, podemos ver nas regiões mais alfabetizadas da capital mais disponibilidade dessas escolas. Ou seja, do ponto de vista territorial, percebemos um total desacordo com a realidade da cidade. Portanto, o que deveria ser feito é o contrário do que propunha a administração do estado. Dito de outro modo, seria necessário ampliar as escolas nas áreas mais propensas ao analfabetismo e de IDHM menor e não as fechar, como indicava a reorganização.

É possível perceber que a distribuição espacial das dessas escolas reforça uma geografia da desigualdade em São Paulo, minimizando as possibilidades do ensino integral enquanto política pública capaz de combater a iniquidade social por meio do direito à educação. [...] sua lógica de localização e distribuição contribui para aprofundar a desigualdade espacial na cidade, oferecendo condições diferenciadas de escolarização a parcelas da população que gozam de melhores condições sociais e territoriais da cidade (GIROTTTO, 2018, p. 11)

A localização das pessoas no território é, na maioria das vezes, decisão do governo (SANTOS, 1993. p.112). Para Moreira (2004, p.73), a “desigualdade espacial é a própria desigualdade da sociedade que nela se representa”. Em Lefebvre, as relações sociais no capitalismo, isto é, as relações de exploração e de dominação, se mantêm pelo e no espaço (LEFEBVRE, 2016. p.42). O mesmo encontramos em Giroto (2018) quando escreve que “a ordem das localizações dos bens e serviços públicos e privados na cidade contribui para garantir ou não os direitos das populações” (GIROTTTO, 2018, p.11).

Muitas destas decisões contribuem efetivamente para aumentar a pobreza e não para sua eliminação. Uma política educacional efetivamente séria, visando que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar em que vivem, não pode desconsiderar o componente territorial (SANTOS, 1993).

O empobrecimento pelo mercado, a alienação e a dieta social do neoliberalismo são agravados pelo território nestas condições (SANTOS,1993). Portanto, encontramos uma má organização do território pelo poder político estadual que se aprofunda na pobreza gerada pelo modelo territorial<sup>85</sup>. As

---

<sup>85</sup> “Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes tem acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas normais, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público” (SANTOS, 1992, p. 115)

desigualdades sociais existentes e a vulnerabilidade social são também territoriais porque derivam do lugar onde se encontram.

O valor dos indivíduos depende do lugar em que se está (SANTOS, 1993). Não é possível definir os indivíduos, os grupos, as comunidades e as sociedades sem um determinado contexto geográfico e territorial (HAESBAERT, 2014). Desse modo, é importante que a política pública de educação parta do princípio que suponha uma acessibilidade semelhante e igual para todos os indivíduos na educação, um bem, sem o qual a vida em sociedade não será vivida com a dignidade que se impõe. Portanto, significa dizer que um arranjo territorial igualitário e que atenda à demanda social deve ser levado em conta para que as desigualdades sociais não aumentem.

A partir da constatação de que o território deveria ser pensado exclusivamente nos interesses dos indivíduos, seria possível oferecer mais bem-estar social para a maioria de indivíduos e serviria como elemento de justiça social. Portanto, o território deve ser visto como um ponto de partida para as ações políticas em educação e não apenas o lugar de ações ineficazes e de aumento de desigualdade, como vemos nas ações do Estado, em 2015, na reorganização.

Temos em vista, como constatamos nas ações da reorganização em 2015, que a distribuição atual dos serviços em educação pública estava em desacordo com as realidades locais, o que compromete o presente e o futuro dos indivíduos por uma decisão governamental. O território deve ser usado como forma de alcançar uma sociedade mais igualitária<sup>86</sup> (SANTOS, 1993, p. 122). No entanto, percebemos um desprezo total pela questão territorial.

Do mesmo modo, as Escolas de Tempo Integral (PEI) deveriam aparecer nos territórios mais afetados pelo analfabetismo e de populações mais vulneráveis e isso não ocorre. Elas estão, paradoxalmente, inseridas em uma realidade onde a taxa de analfabetismo se apresenta menor. Também podemos observar que

---

<sup>86</sup> “É a partir dessa constatação que se deveria estabelecer como dever legal – e mesmo constitucional- uma autentica instrumentação do território que a todos atribua, como direito indiscutível, todas aquelas prestações sociais indispensáveis a uma vida decente e que não podem ser objeto de compra e venda no mercado, mas constituem um dever impostergável da sociedade como um todo e, neste caso, do Estado”. (SANTOS, 1992, p. 113).

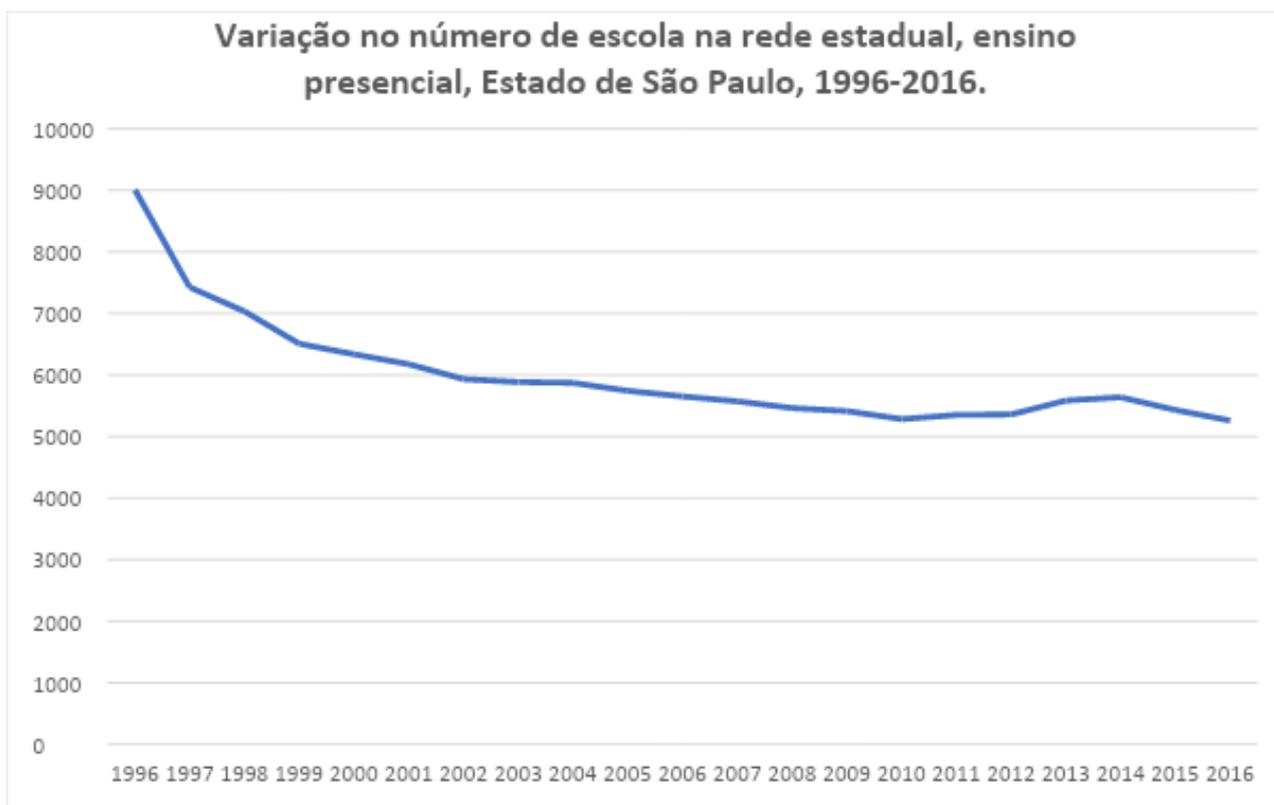
haveria escolas fechadas para a população que se encontra com maiores números de analfabetismo.

Ao que tudo indica, parece surpreendente que se tenha justificado essas ações com a afirmação de que a “reorganização” diminuiria os problemas escolares, quando, de fato, as tentativas de mudanças operadas através desse artifício somente poderiam vir a agravar os processos de segregação e exclusão escolar, tanto na oferta como na disponibilidade de escolas.

Acreditamos que a reorganização não é um bom nome para ao que se assistiu. Podemos perceber que os defensores dessa causa não procuraram “reorganizar” a rede pública no estado de São Paulo, mas transformar essas ações em menor participação do Estado na educação, como vem ocorrendo já há um tempo, desde a chegada do PSDB ao governo do Estado.

Como podemos ver na Tabela 2, o número de escolas na Rede Estadual de Ensino entre 1996-2016, período abrangido pelo governo do PSDB, vem diminuindo de modo contínuo e isso podemos ver mais detalhadamente através do Gráfico 2.

**Gráfico 2- VARIAÇÃO NO NÚMERO DE ESCOLAS NA REDE ESTADUAL, ENSINO PRESENCIAL, ESTADO DE SÃO PAULO, 1996-2016.**



Fonte: 1996 a 2015 Censo Escolar e 2016 Cadastro de Alunos.

**Tabela 2. Variação no número de escola na rede estadual, ensino presencial, Estado de São Paulo, 1996-2016.**

Tipo de Ensino		Estadual																			
Ens. Fund. Séries/anos	1996	1997	1998	1999	2000	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
Iniciais	2270	1891	1.842	1.514	1.399	1.316	1.251	1.215	1.188	1.114	1.087	1.042	1.003	967	895	862	836	830	836	841	842
Ens. Fund. Séries/anos Finais	375	501	500	482	450	427	355	292	242	194	151	151	162	162	168	172	182	206	246	259	277
Ensino Fundamental.	1.799	1394	1155	921	817	690	521	400	333	308	284	252	224	217	212	222	226	222	211	203	25
Ens. Médio	140	159	159	198	211	233	218	212	225	229	165	173	184	189	222	265	282	317	354	375	405
Ens. Fund. séries/ano iniciais e Ens. Médio	74	61	54	58	61	60	53	50	51	43	45	42	41	41	44	34	38	32	34	31	33
Ens. Fund. séries/anos Finais e Ens. Médio	1.052	1.304	1.474	1.1717	1.855	2.005	2.248	2.404	2.530	2.645	2.713	2.709	2.766	2.810	2.820	2.818	2866	2889	2879	2875	2845
Ens. Fund. e Ens. Médio	965	749	744	724	775	750	766	805	835	825	859	875	827	789	720	691	635	578	554	551	521

Escolas Vinculadas	2.333	1.366	1.105	893	809	694	522	507	467	385	348	328	256	238	203	287	294	295	298	296	312
<b>TOTAL</b>	<b>9008</b>	<b>7425</b>	<b>7033</b>	<b>4066</b>	<b>6337</b>	<b>6175</b>	<b>5934</b>	<b>5885</b>	<b>5871</b>	<b>5743</b>	<b>5652</b>	<b>5572</b>	<b>5463</b>	<b>5413</b>	<b>5284</b>	<b>5351</b>	<b>5359</b>	<b>5585</b>	<b>5638</b>	<b>5431</b>	<b>5260</b>

Fonte: 1996 a 2015 Censo Escolar e 2016 Cadastro de Alunos.

Como podemos observar na Tabela 2, passamos de 9.008 escolas em 1996 para 5.260 em 2016; uma redução considerável no número de escolas estaduais<sup>87</sup>. Portanto, a “reorganização” seria mais uma dessas tentativas de conotações positivas no discurso político em esconder sua real vontade. O movimento de reorganização, na verdade, foi um movimento de municipalização forçada e de retirada da participação do estado na educação pública, que configuraria em maior desigualdade educacional.

No Quadro 2 - Escolas que iriam fechar no interior do Estado- é possível identificar uma quantidade expressiva de escolas de variados municípios paulistas. Interessante destacar a imprevisibilidade das ações quanto à disponibilidade dos prédios da SEE-SP e seu futuro uso, pois a própria lista não fixava o destino dos mesmos, apenas indicava um provável uso.

As diretorias mais afetadas seriam em Barueri, onde fechariam 9 escolas, seguidos de Guarulhos, com 6 escolas e Sorocaba, com 5 escolas que seriam fechadas. Também podemos observar tantas outras com números diferenciados e, mais a oeste do Estado, o fechamento chega até Tupã, Birigui e Santa Cruz do Rio Pardo, com o fechamento de uma unidade.

## **Quadro 2 – ESCOLAS QUE IRIAM FECHAR NO INTERIOR DO ESTADO.**

1) João Batista de Aquino, Padre (Agudos): virar possível Etec
2) Sebastiana Paie Rodella, Professora (Americana): virar Escola municipal
3) Eruce Paulucci, Professor (Avaré): virar Escola municipal

<sup>87</sup> Não é o objetivo deste estudo, no entanto, achamos necessário fazer menção. Ao mesmo tempo em que se processava o fechamento de escolas estaduais, assistimos a um aumento considerável de presídios e prisioneiros. No estado, mais que quadruplicou nos últimos 25 anos e atingiu, a maior população de sua história, 235.775 pessoas, segundo dados do governo paulista. Nesse período, o estado foi administrado praticamente apenas pelo PSDB. Quando o governador Mário Covas (1930-2001) foi eleito pela primeira vez em 1994, a população carcerária do estado de São Paulo era de 55.021 presos. Nos últimos 25 anos, o número de unidades do sistema penitenciário (sob o guarda-chuva da Administração Penitenciária) pulou de 43 para as atuais 173 unidades, elevando o número de vagas de 23.801 para 144.600 - crescimento superior a 500%. A quantidade de presos de SP representava 0,17% da população total do estado no início do período. Em 2019, ela representa 0,53%.

Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/numero-de-presos-em-sao-paulo-quadruplica-sob-governos-do-psdb.shtml>> Acesso em 19/04/2020.

4) Amador Aguiar (Barueri): virar Escola municipal
5) Henrique Fernando Gomes, Estudante (Barueri): virar Escola municipal
6) Ivani Maria Paes, Professora (Barueri): virar Escola municipal
7) Jardim Maria Helena I (Barueri): virar Escola municipal
8) Jardim Paulista (Barueri): virar Escola municipal
9) José Leandro de Barros Pimentel (Barueri): virar Escola municipal
10) Lênio Vieira de Moraes, Professor (Barueri): virar Escola municipal
11) República de Cuba (Barueri): virar Escola municipal
12) República de El Salvador (Barueri): virar Escola municipal
13) Carlos Rosa Doutor (Birigui): virar diretoria de ensino
14) Álvaro Jose de Souza (Botucatu): será transferida para prédio da E.E. Armando De Salles Oliveira. Prédio utilizado pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
15) Bairro do Embauzinho (Cachoeira Paulista): virar Escola municipal
16) João Bastos Soares (Cachoeira Paulista): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
17) Regina Pompeia Pinto, Profa (Cachoeira Paulista): virar Escola municipal
18) Sebastião Ramos Nogueira, Professor (Campinas): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
19) Oscar Graciano, Professor (Carapicuíba): virar diretoria de ensino
20) Alberto Fierz (Cosmópolis): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
21) Pequeno Cotolengo de Dom Orioni (Cotia): prédio alugado devolvido. Alunos mudarão para nova escola
22) Bairro da Roca Grande (Cunha): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
23) Bairro do Rio Abaixo (Cunha): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
24) Jardim Primavera II (Guarujá): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
25) Lamia Del Cistia (Guarujá): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
26) Rene Rodrigues de Moraes, Professor (Guarujá): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
27) Amaro José dos Santos, Pastor (Guarulhos): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura

28) Cidade Seródio (Guarulhos): virar Escola municipal
29) Joaquim Garcia Salvador, Professor (Guarulhos): virar Escola municipal
30) Alayde Maria Vicente, Professora (Guarulhos): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
31) Rotary (Guarulhos): Ceeja, Etec e Diretoria de Ensino
32) Rubens Lopes, Pastor (Guarulhos): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
33) Iracema de Oliveira Carlos, Profa. (Ibitinga) utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
34) Bairro Jaire (Iguape): virar Escola municipal
35) Bairro Pé da Serra (Iguape): virar Escola municipal
36) Dinorá Rocha, Professora (Iguape): virar Escola municipal
37) Oswaldo Sammartino (Jandira): virar Escola municipal
38) Antonieta Grassi Malatrasi, Profa. (Lençóis Paulista): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
39) Luigino Burigotto (Limeira): virar Escola municipal
40) Maria Aparecida Soares de Lucca, Professora (Limeira): virar Escola municipal
41) Arlindo Aquino de Oliveira, Doutor (Mogi das Cruzes): virar Escola municipal
42) Firmino Ladeira, Professor (Mogi das Cruzes): virar Escola municipal
43) Iracema Brasil de Siqueira, Professora (Mogi das Cruzes): virar Escola municipal
44) Sueli Oliveira Silva Martins, Professora (Mogi das Cruzes): virar Escola municipal
45) Antônio Paiva de Sampaio, Coronel (Osasco): virar Cel
46) Guilherme de Oliveira Gomes, Deputado (Osasco) virar Ceeja
47) Iolanda Vellutini Professora (Pindamonhangaba): virar Escola municipal
48) Yonne Cesar Guaycuru de Oliveira, Professora (Pindamonhangaba): virar Escola municipal
49) Antônio de Mello Cotrim (Piracicaba): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
50) Álvaro Trindade de Oliveira, Professor (Ribeirão Pires): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
51) Fortunato Pandolfi Arnoni (Ribeirão Pires): será transferida para prédio da E.E. Leico Akaishi. Prédio utilizado pelo Centro Paula Souza ou prefeitura

52) Santinho Carnavale (Ribeirão Pires): virar Escola municipal
53) Francisco de Paula Santos, Professor (Roseira): virar Escola Municipal
54) Sonia Aparecida Bataglia Cardoso, Professora (Santa Barbara D'oeste): utilização Pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
55) Oswaldo Salles, Professor (Santa Cruz do Rio Pardo) : virar Escola municipal
56) José Augusto de Azevedo Antunes, Professor (Santo André) utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
57) Valdomiro Silveira (Santo André): utilização Pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
58) Braz Cubas (Santos): utilização Pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
59) Tito Lima (São Bernardo do Campo): virar Escola municipal
60) Vicente Luís Grosso (São Pedro): virar Escola municipal
61) Bruno Pieroni, professor (Sertãozinho): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
62) Dorival Dias de Carvalho, Professor (Sorocaba): virar Ceeja
63) Elza Salvestro Bonilha, Professora (Sorocaba): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
64) Flavio Gagliardi, Professor (Sorocaba): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
65) Mario Guilherme Notari (Sorocaba): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura
66) Salvador Ortega Fernandes, Professor (Sorocaba): virar Escola Municipal
67) Lélío Toledo Piza e Almeida, Doutor (Tupã): virar Escola municipal
68) Américo Belluomini Professor (Valinhos): utilização pelo Centro Paula Souza ou prefeitura

Fonte:<<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/veja-lista-das-94-escolas-da-rede-estadual-de-sp-que-serao-fechadas.html>> Acesso; 29/07/2018.

Podemos ainda destacar que, para apresentar à comunidade escolar essas “novidades” para o próximo ano, a Secretaria da Educação ainda organizou um dia especial, o chamado dia “E”, para “convidar pais e responsáveis para construção de um novo modelo escolar”. O encontro ocorreu em todas as escolas da rede no dia 14 de novembro de 2015.

Para construir um novo modelo escolar e reorganizar as escolas da rede estadual é imprescindível a participação de pais e responsáveis. A Educação enxerga que este objetivo só será concretizado se todos atuarem juntos. É por isso que no dia 14 de novembro ocorrerá um megaencontro entre escolas e pais. No Dia “E”, todos os participantes

terão a oportunidade de entender o novo processo de reorganização, que prevê a ampliação do número de unidades de ciclo único em São Paulo e como serão feitas as transferências de alunos e quais escolas receberão cada um. A ação acontecerá de forma simultânea em todo o Estado. Fonte: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-convida-pais-eresponsaveis-para-construcao-de-um-novo-modelo-escolar/>> Acesso em 23/11/2019.

Ainda em novembro de 2015, no dia 30, foi autorizada a transferência dos integrantes da Secretaria da Educação para os novos postos de trabalho que surgiram com a reorganização, como podemos ver no decreto nº 61.672, de novembro de 2015. O decreto autorizava a transferência de funcionários da Secretaria da Educação de uma escola para outra dentro do programa de reestruturação. De acordo com o documento,

Artigo 1º - A Secretaria da Educação fica autorizada a proceder as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal, nos termos dos artigos 54 e 55 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos, ou, quando passarem a atender novos segmentos. Parágrafo único - Aplica-se o disposto no “caput” deste artigo às unidades escolares de Diretorias de Ensino distintas. Artigo 2º - No caso de transferência dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar e Quadro da Secretaria da Educação, a manutenção do Adicional de Insalubridade será por apostilamento do Dirigente Regional de Ensino. Artigo 3º - As despesas decorrentes da aplicação do disposto neste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação. Artigo 4º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário”.  
**Fonte:** <<https://www.al.sp.gov.br/norma/176564>> Acesso em 23/11/2019.

Portanto, o quadro decorrente de mudanças que viriam com a reorganização explorados até aqui pode ser colocado como:

- A reorganização escolar ocasionaria o remanejamento compulsório de mais de trezentos mil alunos.
- Impactaria o cotidiano de inúmeras famílias.
- A atividade profissional de milhares de professores e demais profissionais da educação seria afetada.
- Apesar de prever o fechamento de noventa e três escolas, não havia nenhuma garantia de uso dos prédios públicos para outras atividades educacionais e nem a previsão de recursos financeiros para a mudança.
- “Reorganização” seria uma tentativa unilateral do governo do Estado de São Paulo de se desresponsabilizar do ensino fundamental.
- Ampliaria a municipalização.

- Aumentaria a desigualdade educacional.
- Não levaria em consideração a realidade territorial da cidade e de acesso a serviços educacionais.

Assim, nosso objetivo foi tentar deixar o mais claro possível as origens e objetivos reais da “Reorganização” sobre as quais precisamos nos debruçar para entender o que veio depois, as ocupações.

A consequência direta dessas ações veio por uma onda de protestos promovidos por estudantes como forma de resistir às consequências das medidas anunciadas pelo governo estadual. Portanto, essa tentativa de “reorganização”, como poderemos ver, teve como consequência direta as ocupações escolares.

Direito à cidade - formações socioespaciais - desigualdade territorial- desigualdade educacional- neoliberalismo- reorganização- ocupações.

### CAPÍTULO 3 - O MOVIMENTO SOCIOESPACIAL DOS SECUNDARISTAS E AS OCUPAÇÕES ESCOLARES: O OLHAR GEOGRÁFICO

*“O estado veio quente  
Nóis já tá fervendo  
Quer desafiar  
Não tô entendendo  
Mexeu com estudante  
Vocês vão sair perdendo  
[...]  
Fica preparado  
Que se fecha  
Nóis ocupa”*

MC FOICE E MARTELO

Analisando a produção do(s) espaço(s) e dos territórios temos a compreensão de que os processos e fenômenos de luta e resistência se consistem como uma das principais formas da transformação socioespacial e de que o espaço se torna instrumento de luta ganhando neste cenário de neoliberalismo um protagonismo de extrema importância.

O espaço é transformado em uma dialética social vital como processos e fenômenos contra hegemônico e se tem afirmado de modo cada vez mais intenso o(s) espaço(s) e territórios para as relações sociais dos grupos resistentes, críticos e participativos.

Tomamos como base o neoliberalismo construindo um panorama crítico de certas tendências de nossas sociedades e abordamos seus impactos negativos para educação de forma mais geral e ampla caminhando na busca da materialização dessas ações na rede Estadual de Educação de São Paulo.

Nesse sentido, vimos duas tentativas explícitas de tirar do Estado a responsabilidade da educação pública se materializando com a “municipalização” em larga escala em 1995 e com a tentativa de “reorganização” em 2015. Um apesar

dos protestos e organização o Estado sai bem-sucedido na década de 1990, o outro, por fortes manifestações e ocupações dos estudantes acaba sendo derrotado.

Nesta parte, buscamos apresentar as ocupações escolares como movimentos socioespaciais. Para isso, recorremos a Fernandes (2005, p. 31) quando o mesmo diferencia os movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Portanto, para o autor, “os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência”, são, “os movimentos camponeses, os indígenas, as empresas, os sindicatos e os estados podem se constituir em movimentos socioterritoriais e socioespaciais”

No entanto, os movimentos socioespaciais são aqueles que representam reivindicação de espaço e territórios, (que é o caso específico dos estudantes paulistas) foram até certo ponto reivindicando o espaço escolar e o transformando momentaneamente em um território de luta e resistência. Existiram a partir disso, ou seja, da construção de um território, produzindo um espaço político, cultural e se espacializando através de uma rede de ocupações.

Nesse sentido, acreditamos que o espaço guarda a vanguarda revolucionária do nosso século e é nisso que os eventos recentes e em produção em nossa sociedade chamam-nos atenção. Com o espaço teceremos a construção de uma nova sociedade. O espaço é um instrumento de luta.

Nessa parte ainda, falaremos sobre as ocupações e seus significados sob a perspectiva dos estudantes com as entrevistas dos indivíduos participantes.

A avaliação do papel e a importância das classes mudam de acordo com a luta e os momentos de ruptura de acordos e tensões entre as mesmas. No momento brasileiro em que a crise social se avoluma por intensas contradições e quando as políticas liberais se movem em uma luta encarniçada pelas privatizações, flexibilizações, legislações e nova organização do trabalho a ofensiva ideológica imposta aos espíritos é compreensível.

Assim sendo, devemos destacar que enquanto a realidade se manifestar capitalista e seu conjunto como realidade o neoliberalismo, a luta de classes é modificada e jamais anulada. Ela, portanto, ganha novos contornos e se aprofunda cada vez mais pois, entram em cena dependências de natureza social, políticas,

econômicas e se amplifica a disputa pela sobrevivência e as que decorrem do interesse de luta.

Podemos entender que, “as classes não existem como realidades separáveis, mas somente na dialética de sua luta”. (BENSAID, p. 173). Neste sentido, acreditamos que na noção de classe, segundo Marx, não é redutível nem a um atributo de que seriam portadoras as unidades individuais que a compõem, nem à soma dessas unidades. Ela é algo diferente. A classe é uma totalidade relacional e não uma simples soma de indivíduos (BENSAID, 1999, p. 147).

Portanto, “a abordagem de Marx recusa que se veja a classe como uma pessoa ou como um sujeito unificado e consciente, à imagem do sujeito racional da psicologia clássica” (BENSAID, 1999, p. 147). Deste modo, “não há classe senão na relação conflitual com outras classes” (BENSAID, 1999, p.148).

O obscurecimento das classes, tanto teoricamente como na realidade favoreceu a política nacional de acordos, curiosas alianças e submissão ao outro, produzindo uma realidade nacional de fato curiosa.

Essa fase do cenário brasileiro é contraditoriamente fruto de um momento importante da nossa história dentro dos movimentos sociais em que buscávamos nas ruas uma luta incansável por melhorias nos transportes públicos e que motivou outros indivíduos a participarem das manifestações, produzindo, entretanto, um desgaste do poder executivo e resultando, anos mais tarde no atual período em retirada de direitos.

Nesse sentido, uma série de protestos motivados pelo preço da passagem de ônibus espalhou-se pelas principais metrópoles brasileiras e adquiriu repercussão nacional em junho de 2013, sendo o movimento considerado o maior das últimas duas décadas, forçando autoridades estaduais e municipais a dialogarem. As *Jornadas de Junho* daquele ano podem ser consideradas como divisoras de águas para os movimentos sociais no Brasil, pois a rua voltaria a ser um espaço de crítica da sociedade brasileira que atravessaria, nos próximos anos, problemas ainda maiores.<sup>88</sup>

As primeiras mobilizações aconteceram em São Paulo, organizadas pelo Movimento Passe Livre (MPL), que realizou a convocatória das manifestações pelas

---

<sup>88</sup>SINGER, André. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 97, p. 23-40, nov. 2013.

redes sociais virtuais, o que trouxe o povo para rua quase em tempo real, ampliando o número de manifestantes e os locais de protestos e gerando uma enorme visibilidade na mídia e o respectivo impacto político. Também produziu uma diversidade de demandas, muitas vezes conflitivas, que resultaram em situações antagônicas com resultados irreversíveis e que ainda repercutem e alguns estão em vias de se concretizar.

Talvez como ironia, a população brasileira, diferentemente de todas as outras vezes em que o MPL (movimento passe livre) protestou e lutou por um trânsito melhor, por transporte público de qualidade, seguiu ao aderir ao movimento de parar as ruas para reivindicar algumas situações.

No entanto, só com a grande comoção causada pela brutalidade da ação policial contra os jovens, na quinta-feira, 13 de junho, de 2013, que, sem dúvida, foi o principal fator que transformou a escala do movimento que se multiplicando por 10, talvez 15, ganhou legitimidade social incontestável, engolindo políticos e empresas jornalísticas que antes o atacavam ou procuravam ignorá-lo.<sup>89</sup>

Nesse turbilhão de acontecimentos e nessa mescla de classes no tecido do movimento, oportunistas ou não, aproveitaram para mostrar que a classe média não estava assim tão preocupada com o preço da passagem, assim, como para uma parcela historicamente favorecida pelo Estado brasileiro que perdeu seus interesses com o objetivo da política dos dois últimos mandatos, os 20 centavos não eram o principal motivo. Portanto, havia outros de muito maior gravidade.

A miscelânea de bandeiras e classes no conjunto mostra diversas situações, inúmeros protestos paralelos dentro das mesmas passeatas. Os mais diferentes e absurdos cartazes apareciam, alguns exigindo o fim das regalias para políticos, outros, que no Brasil existia uma ditadura do Partido dos trabalhadores, “vem pra rua”, cartaz que virou uma organização de manifestação anos depois, entre outros.

Juntando tudo, temos um movimento social que promoveu atos pelo direito à cidade, pedindo mais subsídios para o sistema de transporte público e menos lucros das empresas que operam o serviço. Reprimido com brutalidade, o movimento agregou uma ampla massa que se mobilizou contra a tentativa de conter os movimentos sociais, contra a corrupção e os investimentos que seriam direcionados

---

<sup>89</sup>Ver <[www.cartacapital.com.br/politica/13-de-junho-o-dia-que-nao-terminouhtml](http://www.cartacapital.com.br/politica/13-de-junho-o-dia-que-nao-terminouhtml)>. Acesso em: agosto de 2017.

nos grandes eventos esportivos, dentre eles a copa do mundo, exigindo mais transparência e participação popular nas estruturas de poder.

Nesse sentido, as ocupações enquanto forma de ação coletiva foi a marca da onda de protestos que ocorreram em escala global entre 2011 e 2013 (MELO, JANUÁRIO & MEDEIROS, 2019). Podemos destacar a “primavera árabe”, os indignados espanhóis e gregos, o *Occupy Wall Street*, e os movimentos que ocorreram no Brasil que tornaram a rua e o espaço urbano centro das manifestações.

Como aponta Melo, Januário e Medeiros (2019, p. 20) “é interessante encarar os movimentos de ocupações de escolas em 2015-2016 como uma continuidade indireta de prática dessas assembleias”, portanto, podemos destacar que as ocupações em 2015 podem ser interpretadas à luz de desdobramentos das Revoltas em 2013 no Brasil, pois como afirma Gohn, (2019, p. 48) “estas manifestações configuraram um novo ciclo político de protestos no Brasil”.

Nesse sentido, a educação paulista, em 2015, foi marcada pelas ocupações das escolas estaduais, portanto, jovens dentro dessa atmosfera se manifestaram contra o projeto de reorganização escolar apresentada pelo governo estadual que acarretaria em fechamentos de escolas e transferência automática de milhares de alunos, fizeram um tipo de protesto até então inédito na nossa história.<sup>90</sup>

“Disfarçada como uma medida que visava melhorar a qualidade da educação pela separação das escolas por ciclo, a finalidade da “reorganização” que o governo pretendia instituir era em parte um corte de gastos e em parte abertura de um caminho para a implementação de mais escolas de tempo integral, uma modalidade que permite a participação de empresas privadas na gestão escolar” (CAMPOS, 2019, p.79)

“como a “reorganização” foi interpretada como mais um exemplo do descaso do governo, as ocupações contra ela se tornaram a expressão de um “basta”; um grito geral de que os estudantes possuíam sim opiniões” (CAMPOS, MEDEIROS E RIBEIRO, 2016, p. 113)

“O movimento mais forte e mais bem documentado foi o de São Paulo, que também foi o primeiro. Iniciou-se contra a decisão do governo paulista, anunciada em 23/set./2015, de fazer uma “Reorganização Escolar”, que implicava no fechamento de quase 100 escolas de ensino médio, a transferência de centenas de milhares de estudantes entre escolas da rede e a mudança de ciclos em mais de 700 escolas. Durante seis semanas, com o apoio do sindicato dos professores estaduais, foram realizados

---

<sup>90</sup> Ver: <<https://www.revistaforum.com.br/semanal/ocupacao-das-escolas-paulistas-e-os-ecos-de-junho-de-2013/>> Acesso em: Agosto de 2017. Ver também, “Não havia precedentes na história dos movimentos sociais brasileiros de ocupações de secundaristas” (p.19)

cerca de 160 atos de protesto, em 63 municípios, como “aulões” públicos, paralisação de aulas, manifestações e bloqueio de ruas. Também houve intensa circulação pelas redes sociais de postagens e abaixo-assinados contra a “Reorganização” (GROPPO, 2018, p. 94)

As ocupações das escolas foi uma resposta a uma quantidade enorme de problemas educacionais paulista, somando e se compartilhando com o cenário das *Jornadas de Junho de 2013*<sup>91</sup>.

Vale lembrar que a luta não é algo novo, alguns anos tivemos os movimentos sociais urbanos nos anos 70, assim a luta contra a ditadura, o combate à carestia e a luta pelo direito à saúde, à creche, à moradia e ao transporte público e mais recentemente as Diretas. Na construção de políticas públicas no contexto democrático, participaram esses movimentos, assim, como o movimento feminista, o movimento negro, organizações indígenas e o movimento LGBT, movimentos em torno do combate à violência e da defesa do meio ambiente.

Portanto, todos contribuíram para avanços ocorridos no Brasil após a redemocratização e hoje são reconhecidos internacionalmente como criadores de mecanismos de participação, de um lado, e, de outro, lutando pela redução da pobreza e, em menor escala, ajudando a diminuir a desigualdade.

Nesse contexto, é preciso demarcar nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais. Para isso, recorremos a Gohn, (2008) “nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”, e também em Pedon, (2005, p.11) o conceito de movimentos sociais “para nos referir a mobilizações coletivas e organizadas e que, de certo modo, por meio de suas ações fazem e propõem uma crítica à sociedade capitalista atual, manifestados no território”.

Podemos destacar que esses movimentos possuem em sua natureza de atuação o espaço e são essencialmente territoriais e como vimos de importância crescente no cenário nacional. Dessa maneira, Fernandes (2005) afirma, que não é possível e nem positivo fazer uma leitura geográfica dos movimentos sociais

---

<sup>91</sup> Ver: <<https://www.revistaforum.com.br/semanal/ocupacao-das-escolas-paulistas-e-os-ecos-de-junho-de-2013/>> Acesso em: Agosto de 2017. Ver também, “Não havia precedentes na história dos movimentos sociais brasileiros de ocupações de secundaristas” (p.19)

utilizando somente categorias de outras áreas do conhecimento, portanto, a necessidade de acrescentarmos os conhecimentos pertinentes à Geografia.

Defendemos que as manifestações dos estudantes secundaristas em 2015, lutando contra a reorganização escolar em São Paulo, podem ser consideradas como movimentos socioespaciais. A explicação para essa conceituação baseou-se no fato de que, no caso focalizado, o espaço escolar não constituiu somente um recorte empírico ou base que sustentava esses indivíduos, mas, sim, representava um território a partir do qual as vivências compartilhadas formaram uma “energia” capaz de mobilizar uma rede que se voltou contra a reorganização.

Antes de aprofundarmos nas contestações dos estudantes e chegarmos nas ocupações, achamos necessário atentar sobre a leitura geográfica dos movimentos sociais que se dá a partir dos conceitos de movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Portanto, vamos a verificação da definição de movimentos socioterritoriais e socioespaciais de Fernandes<sup>9293</sup>, (2005), consolidada e trabalhada por Pedon (2013) e por Sobreiro Filho, (2016), pois as mesmas se constituem em um conceito chave para a nossa reflexão<sup>9495</sup>.

Deste modo, defendemos a partir desta discussão, que é correto afirmar que o Movimento de contestação e posteriormente de ocupação de escolas em 2015 em São Paulo pelos secundaristas se constitui em um movimento socioespacial. Esse movimento social está intimamente ligado à manutenção das escolas públicas paulistas e que reivindicando o espaço escolar para o seu não fechamento, o mesmo foi momentaneamente transformado em território de luta e resistência. Assim, o movimento ganha força e amplitude a partir disso, ou seja, da construção

---

<sup>92</sup> FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais.** REVISTA NERA – ANO 8, N. 6 – JANEIRO/JUNHO DE 2005.

<sup>93</sup> Ver: (PEDON, 2013, p. 180) “O geógrafo brasileiro Bernardo Mançano Fernandes, junto ao francês Jean Yves-Martin, elaborou o conceito de movimento socioterritorial depois de acumular uma significativa experiência junto ao estudo dos movimentos sociais. Fernandes se destaca por suas pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que já se estendem por quase duas décadas”. “As primeiras tentativas de se elaborar um maior detalhamento acerca dos movimentos socioespaciais e socioterritoriais estão presentes em Fernandes (1996 e 1999a) e Martin (1997)” (p. 185).

<sup>94</sup> FILHO, J. S. **Contribuição à construção de uma teoria geográfica sobre movimentos socioespaciais e *contentious politics*: produção do espaço, redes e lógica-racionalidade espaço-temporal no Brasil e Argentina.** José Sobreiro Filho. - Presidente Prudente: [s.n.], 2016 440 f.

<sup>95</sup> PEDON, NELSON, R. **Geografia e movimentos sociais: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

de um território, produzindo um espaço político, cultural e se espacializando-se através de uma rede de ocupações.

Portanto, observamos em Fernandes (2005, p.30) que:

“Da mesma forma como alguns movimentos produzem e constroem espaços, também se espacializam e possuem espacialidades. A produção ou a construção do espaço acontece pela ação política, pela intencionalidade dos sujeitos para transformação de suas realidades. Os espaços políticos são reproduzidos pelo movimento da ação, constituindo a espacialização. Os conteúdos desses espaços são manifestados por suas inerências: a espacialidade e a espacialização são propriedades do espaço em seu movimento”.

Ainda nas palavras de Fernandes, (2005, p.30), “o território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder”, também podemos destacar que “os territórios se movimentam também pela conflitualidade. O território é espaço de vida e morte, de liberdade e de resistência” (2005, p.30). Portanto, é especificamente o caso do movimento de luta contra a reorganização e posteriormente as ocupações.

Logo, temos um movimento de estudantes de diversas partes do estado de São Paulo que através de uma ação política se engaja contra a “reorganização da rede” pela intenção dos estudantes secundaristas que postulados por uma precariedade de classe buscaram manter a escola pública e o direito à educação e que através das ocupações constituíram uma espacialização e uma territorialização.

“São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice e versa, sendo o espaço um a priori e o território um a posteriori. O espaço é perene e o território é intermitente. Da mesma forma que o espaço e o território são fundamentais para a realização das relações sociais, estas produzem continuamente espaços e territórios de formas contraditórias, solidárias e conflitivas. Esses vínculos são indissociáveis”. (FERNANDES, 2005, p.28)

O espaço escolar, as unidades escolares da rede estadual de São Paulo, precarizadas, há vários anos, foram um a priori para a formação através dos estudantes secundaristas pela atmosfera e a concretude da escassez de uma transformação a priori para um território de momento e que através das relações sociais desses jovens produziram situações solidárias e ao mesmo tempo conflitivas.

A solidariedade do momento está em uma rede de indignação que se estende da capital para o interior do estado num movimento desigual, mas que guarda um profundo anseio de mudança da realidade das escolas públicas. Os conflitos são inerentes a essa situação, estudantes contrários, comunidade, professores, diretores, policiais, todos estão em volta dessa atmosfera em volta das escolas ocupadas.

Tomando-se como estudo os movimentos sociais, que lutam por frações do espaço com o objetivo de territorializar-se, é possível entender que o território para os movimentos sociais é a possibilidade de materialização de suas lutas e constituição da luta social. Portanto, o ato de produzir relações sociais é o ato de produzir o espaço. A espacialização das ações promovidas pelos movimentos sociais mostra que o espaço vem se constituindo nesse processo contraditório.

O território, assim, adquire um sentido de classe social que é constituída a partir dos núcleos de bairro, onde o Movimento tem o primeiro contato com as trabalhadoras e trabalhadores das periferias, passando pelas ocupações escolares.

Antes de abordar essa importante questão que diz respeito ao conjunto das relações mantidas com o território, que é a territorialidade, Raffestin, sobre territorialidade, coloca que:

“a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens “vivem”, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas” (RAFESTINI, 1993, p. 158)

“e daí a territorialidade poder ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade—espaço—tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema”. (RAFESTINI, 1993, p. 160).

Para Souza, (2012, p.81):

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) a internacional [...] territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica.

Na cidade de São Paulo, com toda sua complexidade, parece conter um exemplo muito nítido de territorialidade flexível com a reorganização de 2015 e, conseqüentemente, depois com as ocupações, pois vimos a criação de um território

instável, como podemos observar e tiveram uma existência irregular durando somente um período curto de tempo, ou seja, poucos momentos, mesmo as escolas continuando ser as mesmas depois.

Ao falar de territorialidade, estamos nos atentando para uma interação entre homens e o seu espaço, a qual aliás, é sempre uma interação entre os indivíduos mediatizados pela sociedade. Os estudantes criaram uma espécie de territorialidade autônoma. Em Souza (2013) buscamos sua definição de autonomia. No seu entendimento, autonomia significa o poder de uma coletividade de se reger por si própria, por leis próprias. Constitui, portanto, um processo de autoinstituição rumo a mais liberdade, fértil de discussão livre e racional por parte dos membros da coletividade.

Podemos salientar, que as ocupações se alicerçaram nas ideias de autonomia e da compreensão de que os rumos do processo criado por eles só foram possíveis graças a um momento de luta e negociação. Podemos verificar, também, que essa coletividade secundarista autônoma de seu exercício de poder foi feita de forma territorial, ou seja, ocupando o espaço escolar, indo às ruas nas manifestações e impondo a esse espaço estranhado escolar uma nova territorialidade específica.

De uma ocupação, a primeira escola estadual ocupada - EE Diadema, dia 9/11/2015 - de uma luta inicialmente pontual e limitada, que, no entanto, como vimos, é carregada em seu interior de contradições de classe em diferentes níveis, pode canalizar outras lutas de ocupações, o que se instaurou em uma sinergia de lutas pelos quatro cantos da capital paulista, assim como no interior do estado.

Entretanto, o que inicialmente foi atacado, dialeticamente, pode vir a ser um fator sustentador do avanço da consciência crítica dos indivíduos envolvidos de meros espectadores do brutal sucateamento prolongado da rede estadual de ensino para a construção de atores com potencial e de muito combate. Este processo também é lembrado pelos alunos, o que materializa aquilo que discutimos anteriormente sobre o neoliberalismo e sua degradação social, aumento da vulnerabilidade e decadência dos serviços públicos (grifo nosso).

Em seguida, no que segue o capítulo, disponibilizamos os relatos dos secundaristas que participaram das ocupações na cidade de São Paulo. Para manter em sigilo a identidades dos participantes identificamos como Estudante 1, 2

e 3. A estudante 1, é da na zona Leste da capital da E.E. Salvador Allende, uma aluna que na época da ocupação possuía 15 anos e estava no 1º ano do ensino médio. O estudante 2, é um aluno da E.E. Antônia Viera Campos na cidade de Sorocaba, que durante as ocupações de 2015 estava no 3º ano do ensino médio e tinha 17 anos. A estudante 3, é da E.E. Dr. Elói Miranda Charles em Jundiáí e estava na 2 série do ensino médio com 16 anos.

**A escola, o entorno dela era muito ruim, na escola chovia muito dentro, tinha ralo entupido**, de anos assim, eu ocupei a escola em 2015 eu entrei e 2011 na escola, em 2011 aquele ralo estava entupido e em 2015 aquele ralo ainda estava entupido, **era sempre assim coisa de escola pública**, sabe a maioria das escolas públicas tem o mesmo problema sabe é alunos frustrados professores frustrados aí no final das contas **a escola começa a ser degradada** porque tinha alunos que iam lá destruíram a escola, funcionários que não estavam nem ai, na época que agente ocupou a escola foi quando a gente desentupiu o ralo que eu falei, agente comprou o diabo verde e foi desentupir o ralo a gente foi limpar a escola, porque a escola recebia verbas que a gente nem sabia se estava sendo distribuído direito, porque assim, **tinha mangueira na escola, tinha produto de limpeza na escola e dificilmente a escola estava legal assim pra manter o banheiro, era uma funcionária** então quando as coisas começaram a mudar, porque quando eu entrei lá tinha um funcionário da limpeza mais ou menos da minha 8º série até o 3º ano as **empresas terceirizadas elas foram muito, elas tiveram muitos problemas** em relação ao governo mesmo, que começou reforma trabalhista todo este processo que já é antigo as empresas terceirizadas foram extintas das escolas pelo menos da minha e de umas três que conheço **então quem limpava a escola era a mesma tia que cozinhava pra gente quem limpava a escola era a inspetora**, a gente tinha pelo menos **3 inspetores**, no pátio da escola no horário de intervalo, passou a **ter dois um no intervalo e um no portão outro rodando o pátio inteiro, foi diminuindo a questão dos funcionário, não tinha mais funcionário da limpeza, funcionário da secretaria diminuiu a quantidade de professores isso antes da...** o processo antes e depois da ocupação das escolas e aí um motivo que foi e fez a gente se impulsionar neste movimento foi o fato de que **pelo menos 50% dos meus professores eram categoria O eles não eram efetivos eram contratados então a maioria deles seriam ou perderiam o emprego ou iriam para escolas muitos mais longe**, uma das minhas professores inclusive falaram se isso de fato acontecer talvez eu nem consiga dar aulas mais porque aí acontece que tem as categorias tem professores tem mais pontuação que outros é eu tinha professor que me dava aula praticamente fundou a escola que estava lá desde o início e que também tinha esse sentimento de perda e então foi todo esse processo que tinha todo esse sentimento da escola de querer estar aí e querer transformar aquilo em algo melhor que a gente começou a estudar a infraestrutura da escola a questão do ensino a questão do entorno da escola e tudo isso virou um combo gigantesco do porque a gente tinha que fazer aquilo sabe. (Estudante 1)

Portanto, também podemos ver a escola com o movimento de 2015 como um contraespaço. A escola como um contraespaço. As “formas de levante que

acabam por dar a marca de imagem do contraespaço como uma forma de luta contra o espaço instituinte da ordem dominante. E o efeito do contraespaço oscile entre uma radical transformação e uma simples mudança da ordem de exclusão estrutural que espacialmente contesta” (MOREIRA, 2012, p. 217).

Para Moreira (2012), no espaço “e por seu intermédio fluem, se controlam ou se resolvem os conflitos que marcam a ordem social de cada época. Espaço da ordem. E assim, também contraespaço”. Portanto, “pode-se ver o contraespaço, assim, como um confronto, como um movimento de resistências e como simples questionamento” (MOREIRA, 2012, p. 217).

As formas de contraespaço têm, por isso mesmo, um caráter diverso em seu conteúdo e modo de ocorrência. É contraespaço o arranjo espacial de uma greve de operários, uma ocupação de terra com de assentamento, o surgimento de uma favela, um ritual de capoeira ou de candomblé, a luta pelo direito à cidade, uma manifestação de rua, um movimento de embargo de uma obra de efeito ambiental de uma comunidade, mas também a segregação urbana da classe média, o embargo territorial de setores de dominantes excluídos do bloco de poder instituído como governo central dentro do bloco histórico (MOREIRA, 2012, p. 217).

Se quisermos ultrapassar o neoliberalismo e ultrapassar o horizonte mercantil que assolam a nossa contemporaneidade, devemos trabalhar a luta que vem surgindo pelos vários cantos do mundo, ou seja, pelas lutas do presente. Os princípios que emanam das experiências de resistência ao sistema afloram de valores contrários à racionalidade neoliberal e são capazes de pôr em xeque suas pautas.

Para explicar a ação dos movimentos sociais, (e no nosso caso específico o movimento de 2015 dos secundaristas), recorreremos novamente a Fernandes (2000) buscando entender os conceitos de movimentos socioespaciais e de movimento socioterritoriais. O primeiro é utilizado por aqueles que “lutam por dimensões, recursos e estruturas do espaço geográfico, de modo que é coerente denominá-los de movimentos socioespaciais” (FERNANDES, 2000, p.60). Portanto, tratam diretamente dos interesses dos secundaristas que assim produziram seus próprios espaços e seus territórios.

Para Pedon (2013, p.185), os movimentos socioterritoriais “tem como um de seus principais objetivos a conquista do território. Sua forma de realização se dá,

sobretudo, por meio de uma ação denominada ocupação”<sup>96</sup>. No entanto, o movimento socioespacial pode ser compreendido “como formas de mobilização social. Sua espacialidade está vinculada à sua capacidade de gerir determinadas demandas no âmbito de um determinado espaço”, (p.186).

Ainda sobre movimentos socioterritoriais:

O movimento socioterritorial corresponde a uma categoria de mobilização coletiva mais restrita do que o movimento socioespacial, isso ocorre porque sua principal demanda está voltada para a conquista do território ou para a conquista da soberania por parte de um grupo sobre um espaço apropriado (podendo ser um espaço de governança). (PEDON, 2013, p. 197).

Também destaca que, “a ocupação compreende um processo social e político complexo que precisa ser entendido como forma de luta popular de resistência às lógicas hegemônicas de reprodução da sociedade”. Para Pedon (2013) os movimentos socioterritoriais tem a ocupação como a principal forma de contestação da ordem territorial estabelecida. Nas palavras do autor sobre ocupação:

O ato de ocupar é uma, senão a mais expressiva, forma de manifestação da resistência das classes populares ante o monopólio do espaço,

---

<sup>96</sup> Ver: (PEDON, 2013, p.181-188 (grifo nosso)) “os movimentos socioterritoriais podem ser definidos como um **coletivo de pessoas organizadas** que atuam conjuntamente para produzir alguma **mudança na sociedade**, de forma geral, atuam de **maneira não institucionalizada**. São organizações que **surtem em momentos de inquietação social**, dado o caráter excludente da sociedade capitalista, pois sempre haverá **aqueles que se recusarão a ficar quietos diante da própria situação**, donde a natureza social da conflitualidade”. No entanto, como afirma o autor, “uma ocupação é uma ação **complexa**, e **constitui um dos principais fatores definidores de um movimento socioterritorial**” (p. 190). Entretanto, apesar da aproximação do movimento dos estudantes como um movimento socioterritorial, o autor destaca que, “movimentos sociais como o movimento feminista, os movimentos antirracistas, o movimento pelo reconhecimento dos homossexuais e os sindicatos possuem uma espacialidade, de forma que, para eles, a denominação de movimentos **socioespaciais é adequada**”, (p. 190). Apesar da ocupação escolar dos estudantes aproximar o movimento como socioterritorial urbano o autor mais adiante destaca que, “as mobilizações coletivas podem ser compreendidas como uma forma de agrupamento de pessoas que busca organizar suas ações com o objetivo de obter respostas às suas demandas, podendo ser popular ou elitista, de acordo com sua base e sua agenda. As mobilizações podem ser espontâneas quando elas possuírem uma organização limitada no tempo e no espaço, mas, também, podem assumir um caráter permanente. Se no transcurso dessa permanência seus membros passarem a tomar medidas sistemáticas destinadas a superar as barreiras colocadas à sua organização e passarem a estabelecer planos e metas, aí estaremos diante de um quadro com grande potencial de gerar um movimento socioterritorial. O que diferencia uma **mobilização** de um movimento **socioterritorial** é, além de **uma organização sistemática e permanente**, a formulação de uma **agenda voltada para a conquista do território**. Achamos pertinente essa parte tendo em vista que o movimento não foi de uma agenda maior voltada para a conquista das escolas e nem permanente, o que possibilita a defesa de nossa parte como um movimento socioespacial.

empreendido pelos agentes hegemônicos do capitalismo que contam, na maioria das vezes, com a conivência do Estado. (PEDON, 2013, p.192)

O espaço, no caso específico o escolar, e a construção de um território de resistência, são elementos constitutivos dos movimentos socioespaciais dos estudantes de São Paulo, assim com a espacialização e a territorialização da ocupação foram processo pelos quais esse movimento ganha o estado de São Paulo manifestando territorialmente desacordos com a política educacional do Estado.

Os processos de espacialização e territorialização podem ser vistos quando foram criadas e recriadas as experiências de resistência dos que ocupavam as escolas. As ocupações são uma forma de materialização da luta de classe (PEDON, 2013, p.193).

Ainda sobre território:

De um lado, os territórios apropriados são aqueles utilizados para servir as necessidades e as possibilidades de uma coletividade. Dessa forma, os territórios apropriados possibilitariam uma “apropriação” simbólica e identitária, indo além do caráter meramente funcional desses espaços (PEDON, 2013, p.184)

Entendido dessa maneira, podemos dizer que o desenvolvimento da sociedade capitalista é também a história da contradição entre a apropriação e a dominação do espaço e da construção de territórios, ora sobre conflitos, e em contradição com a propriedade privada, na construção de movimentos sociais, e também sob o domínio do capital, da alienação e da ampliação e da mercantilização social.

Conforme Sobreiro Filho, (2016) para a Geografia só tem sentido sua compreensão dos movimentos sociais se a “análise efetivamente estiver alicerçada em uma perspectiva eminentemente geográfica” (SOBREIRO FILHO, 2016, p.94). Portanto, “é no bojo desta perspectiva e do olhar atento para com o espaço e território que emergem os conceitos de movimentos socioespaciais e movimentos socioterritoriais”<sup>97</sup>, assim, é a partir desses conceitos, que nasce o significado geográfico aos movimentos sociais.

---

<sup>97</sup>Ver: Sobreiro Filho (2016, p. 95) “a discussão seminal desta perspectiva inicia-se com Martin (1997) e Fernandes (1999, 2005). Ambos os autores destacam o raro trato geográfico nas análises sobre este objeto e a necessidade de se construir uma abordagem eminentemente geográfica”.

Para o autor (SOBREIRO FILHO, 2016, p.98) os movimentos socioespaciais “é um conceito amplo porque está relacionado diretamente à complexidade do conceito de espaço, enquanto produto-produtor complexo, e as processualidades potenciais”. Ainda sobre os movimentos socioespaciais, “são aqueles que produzem-consomem e/ou transformam o espaço e, conseqüentemente, as relações socioespaciais através de sua luta, resistência e sua própria existência”.

Logo em seguida, (SOBREIRO FILHO, 2016, p.99) define movimentos socioterritoriais e os diferencia de movimentos socioespaciais. Portanto, movimentos socioterritoriais “tem o território como trunfo e, portanto, resistem e lutam por territórios (materiais e/ou imateriais)”. Assim, “o território configura-se como a essência dos movimentos socioterritoriais”. Ainda lembra que, “espaço e território coexistem, ou seja, o espaço é condição necessária para a existência do território, o mesmo se dá entre movimentos socioespaciais e movimentos socioterritoriais”.

Ademais, enfatiza que:

“todo movimento socioterritorial é um movimento socioespacial, porque a luta por território pressupõe também a luta por espaço”, **no entanto, nem todo movimento socioespacial é um movimento socioterritorial porque não pressupõe necessariamente a impressão e manutenção de uma relação de poder em determinado espaço**” (SOBREIRO FILHO, 2016, p. 99(grifo nosso)).

Nos aproximando de nossa defesa de que o movimento dos secundaristas em 2015 é um movimento socioespacial, Sobreiro Filho, (2016, p.105) destaca que os movimentos socioespaciais, “produzem, consomem e transformam o espaço. O espaço e as relações socioespaciais são vitais em sua formação, existência e ação”, esses movimentos, “existem e agem no e por conta do espaço”, essa afirmação é portadora de uma noção importante de que reafirma o espaço como um produto-produtor e não mero palco, onde se passa a sociedade.

Portanto, falaremos do movimento dos secundaristas paulista em 2015 contra a reorganização da rede estadual de educação e posteriormente com as ocupações escolares como um movimento socioespacial.

Nas falas dos alunos entrevistados<sup>98</sup> que participaram ativamente das ocupações podemos observar atentamente situações de conflito, de luta, da

---

<sup>98</sup> Fizemos 3 entrevistas com alunos que participaram das ocupações e que por questões éticas não serão colocados e citados seus nomes reais, somente as escolas que os mesmos pertenciam em 2015 e estão identificados como estudantes 1, 2 e 3.

construção de um território, da solidariedade dos alunos e de sua revolta com a possível perda de seu espaço escolar.

Aluna da escola E.E. Salvador Allende município São Paulo, zona Leste (grifo nosso):

Estava no 1º ano do ensino médio, na época com 15 anos, e juntos com colegas na mesma fase de idade alguns mais novos e mais velhos. [...] eu tinha um sentimento de perda, é a princípio foi isso assim, no início eu falava, que droga eu **estou perdendo meu espaço**, eu estou perdendo um **espaço que é meu**, onde eu **estou crescendo, onde eu estou se transformando** na pessoas que eu sou pro governo assim, o governo vai fazer aquilo que ele quiser com a minha escola e é isso, a princípio é isso, a princípio eu imaginava dessa forma esse apego essa questão sentimental da coisa.

Se começa a **fechar a escola** você vai fechando os cercos assim para as pessoas **os espaços e o espaço público** que a gente tem assim ele é mínimo ele já é mínimo na quebrada entendeu, é a gente tinha lá as escolas que era dentro, a escola é aberta então, a única coisa que é fechado é do portão pra dentro, mas a quadra da escola é pro lado de fora e tem duas quadras, o pessoal da comunidade entorno da escola eles usavam as quadras da escola então eu comecei a perceber isso, a gente estava perdendo espaço público e o que é espaço público para quem é pra gente de certa forma porque é ali que eu tenho **minha vivencia ali** que eu aprendo coisas, é ali que eu construo, é ali bato nesta tecla de construção da sociedade o que que a gente está fazendo e o que que a gente está vivendo é então a gente tinha o que, a escola a praça e uma biblioteca que é longe pra caramba pra eu ter que sair da minha quebrada, para eu ter que ir no centro para eu me divertir pra ter que ir na quadra nos campinhos que tem ali na ETEC, parque da juventude pra ir brincar ali e sabe que eu tenho uma quadra do lado de casa então a **perda de espaço público** foi quando a gente começou a entender que a gente **perde espaço público** a gente **perde identidade**, eu perder de certa forma no individual, mais eu penso muito na questão coletiva da coisa porque eu como meu amigo 1, como meu amigo 2, e minha amiga 3 a gente perdendo **nossos espaços públicos** agente perdendo espaço público começa a **perder nossa identidade**, aquilo está na nossa quebrada, se eu tenho que sair pra ir em outro lugar é muito complicado as coisas elas começam a ficar piores, e a gente perde a valorização do que a gente tem sabe a gente **tem que aprender a valorizar aquilo que a agente tem** e ai foi nessa processo de apego que eu tinha do sentimento que tinha para com a minha escola foi quando eu comecei a entender que não era só a questão desse apego que tinha também é fato de mais pessoas precisariam desse espaço como eu precisei desse espaço **que me acolheu** naquele espaço das pessoas que precisam desse espaço foi quando eu **comecei a me envolver neste processo de entrar nas ocupações das escolas**. (Estudante 1)

Aluno da Escola Estadual Antônia Viera Campos em Sorocaba (grifo nosso):

Os motivos que levaram a gente ocupar a escola foi que ali em volta em torno da onde agente estudava havia três escolas, quatro escolas se a reorganização tivesse realmente acontecido essas escolas serviriam apenas pro ensino fundamental 2 **teria escola que seria fechada**, teria **escola que perderia o horário noturno e isso levo agente a ocupar a escola** né e a mim eu estava no 3º ano e **não me prejudicaria**

**diretamente né mas prejudicaria meus primos e minha irmã que estudava na mesma escola e eles teriam que trocar de escola e ir pra uma escola mais distante por conta dessa reorganização.** (Estudante 2)

Aluna da Escola E.E. DR. Elói Miranda Charles em Jundiá (grifo nosso):

A reorganização teria afetado os alunos que moram e moravam nas redondezas da escola né, do Elói que moram ali nos bairros, **a mim não** afetaria por questões de locomoção porque eu morava longe de qualquer forma, né mais a questão é que estaria infligindo minha escolha, **eu escolhi estudar ali na escola tal e ai vão me remanejar pra outra escola? Como assim? Ninguém perguntou nada ninguém falou nada só vamos trocar aí e sair do bairro.** (Estudante 3)

Podemos identificar que o movimento, apesar de autonomista, contou, de uma maneira geral, com apoio de familiares, de sindicatos da área educacional, do Ministério Público, de pesquisadores de universidades públicas e privadas, de amplo apoio de movimentos sociais, de artistas e até de parte da imprensa<sup>99</sup>. Essas características que merecem nossa atenção aparecem nas falas dos alunos. Por exemplo, nas entrevistas com estudantes, o termo apoio e ajuda é muito presente (grifo nosso):

Em relação **ao apoio a gente teve apoio** da APEOESP de São Miguel e de Itaquera além do **apoio** dos metroviários do pessoal do entorno de morador que estava lá perto para assinar colocar assinatura para baixo assinada e tal e teve esse pessoal, os professores estavam bem presentes assim depois que começou e além do que professores contou quantos alunos tinham dentro da escola para contar para a polícia, algumas coisas assim aconteceram, uns **professores apoiaram** muito, outros não queria chegar nem perto lá da gente a direção da escola que antes aparentemente estava do nosso lado começou a conflitar muito com a gente entendeu, ai começou a ficar bem ruim, polícia o tempo todo na porta da escola, de noite entraram na escola roubaram três alunos, no dia seguinte, o celular dos alunos foram encontrados no mato ao lado da escola todos desmontados, então assim, a situação foi bem complicada e ficou bem pior depois né, em relação a gestão e funcionário foi isso, funcionários assim eles todos queriam voltar para a escola achavam que a gente estava depredando a escola espalhava que estava tudo errado lá dentro sabe várias coisas assim.

O movimento de ocupação contou **com apoio externo?** Nossa muito, **muito muito, muito apoio externo**, tínhamos pais e mães que nos ajudaram muito, tanto quanto dinheiro quanto com produto tínhamos alguns mercados envolta da escola ali que ajudaram a agente, tinha também a APEOESP que é o sindicato dos professores né, eles ajudaram muito a agente por conta dos professores que já estavam lá dentro, professores que já estavam organizados neste sindicato que **ajudaram muito.**

---

<sup>99</sup> Ver I **Escola de luta**. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

À medida que os apoios cresciam, a repressão da Polícia Militar<sup>100</sup> e a pressão da SEE aumentavam.

### Imagem 1- Agressão policial aos estudantes



Fonte: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/02/politica/1449081055\\_661574.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/02/politica/1449081055_661574.html)>

Acesso em 06/03/2020.

Após 20 dias de ocupações, o movimento retomou os protestos e iniciou as “aulas na rua” (como podemos observar na Imagem 1 e 2), com estudantes sentados em cadeiras escolares interditando o trânsito em diversos locais das cidades e ganhando os noticiários, em 29 de novembro, com imagens de agressão policial e diversas prisões ilegais de adolescentes<sup>101</sup>.

<sup>100</sup> Fonte: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/02/politica/1449081055\\_661574.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/02/politica/1449081055_661574.html)>  
Acesso em 06/03/2020.

<sup>101</sup> Ver: <<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>> Acesso em 23/01/2020.

## Imagem 2- “Aula na rua” dos secundaristas



Fonte: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-11/estudantes-bloqueiam-avenida-contra-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo>> Acesso em 06/03/2020.

As duas “reorganizações” (1995 e 2015) guardam similaridades interessantes. Entretanto, devemos lembrar que diferente da década de 2000, impulsionado por movimentos sociais, durante os anos 1990, o cenário sociopolítico foi transformado radicalmente, pois, como indica Gohn, (2019, p. 42) os movimentos de ruas estavam em declínio pois “havia perdido seu alvo e inimigo principal: o regime militar”.

Ambas se impuseram sobre a sociedade paulista de forma autoritária, constituíam-se de medidas antipopulares, buscaram se sustentar em argumentos pretensamente pedagógicos tentando convencer sobre a melhoria da qualidade educacional que tais medidas supostamente trariam. Na verdade, se tratavam de medidas neoliberais.

Houve ações do judiciário as quais, embora com argumentos e dados sólidos, não foram capazes de barrar políticas educacionais que apontavam para o descumprimento do direito à educação. Também foi comum a resistência às medidas pela população atendida na escola pública, mas neste ponto há diferenças.

Se em 1995 foi o sindicalismo docente e a organização dos familiares a barreira mais forte que a SEE-SP enfrentou, desta vez, foram jovens, a partir de 13 anos, que forjaram um movimento inédito no Brasil, que provocou, de um lado, ondas de solidariedade da população e, de outro, brutal repressão do Estado.

Por fim, no dia 4 de dezembro de 2015 é publicado o Decreto nº 61692 suspendendo a reorganização,

Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Decreta: Artigo 1º - Fica revogado o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015, que disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação. Artigo 2º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação. Palácio dos Bandeirantes, 4 de dezembro de 2015". Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61692-04.12.2015.html>. Acesso em 23/01/2020.

Como veremos, as ocupações são uma forma muito especial de ação coletiva, pois, como afirma Gohn (2019, p.21), “é portadora de um gigantesco potencial de aprendizado político” ou seja, “os movimentos sociais sempre têm um caráter educativo” (GOHN, 2019, p.50) e já há algum tempo na sociedade paulista “um movimento social não expressava tanto poder de mobilização, ruptura e resistência” (XIMENES, 2019, p.55).

Podemos notar isso nas entrevistas dos alunos, os relatos sobre as ocupações trazem inúmeros exemplos de atividades formativas organizadas. Por exemplo, na escola da E.E. Salvador Allende município São Paulo, zona Leste, outro ponto interessante a destacar é o significado do movimento para os indivíduos (grifo nosso):

**Eu consegui levantar minha voz** que consegui lutar por aquilo que eu acreditava e ter um retorno e saber que um governo de mais de 20 anos revoga um decisão **é algo muito importante e muito histórico para mim pra muitas pessoas** eles só voltou atrás na palavra dele quando que ele fez isso ? eles fez isso em 2015 quando a gente estava na ruabatalhando por isso sabe então eu acho que é essa a importância, eu nem sei como me expressar da melhor maneira que você entenda porque eu não tenho realmente palavras explicar aquilo, **aquilo mudou minha vida de uma maneira esplêndida assim sabe.** (Estudante 1).

Aluno da Escola Estadual Antônia Viera Campos em Sorocaba (grifo nosso):

O significado do movimento na minha história, eu acho que foi um **momento muito importante pra mim** esse período de ocupação, eu já me organizava já entendia meio que por cima a importância da escola né, mas acho que a ocupação ela me mostrou que o estudo ele não

necessariamente tem que ser dentro de uma sala de aula, a gente aprende em qualquer espaço que agente estiver entendeu, a partir do momento que a agente tem a chance de trocar ideia com alguém a gente aprende muita coisa, muita coisa, **a gente aprende a ouvir, a gente aprende a falar também né que é importante, tanto ouvir como falar agente aprende que mesmo sendo diferente todos nós precisamos de direitos básicos**, sabe a role da equidade não da igualdade de ser equivalente a todos, de poder garantir de que todas as pessoas independentemente dos seus desafios a gente consiga garantir que todas elas participem, **eu acho que o real significado desse movimento na minha vida foi tudo na verdade**, acho que não teria uma palavra ou uma frase que descreveria, mas acho que se tivesse seria tudo, **porque realmente foi tudo**. (Estudante 2).

Aluna da E.E. Dr. Dr. Elói Miranda Charles, em Jundiá (grifo nosso):

A rotina na ocupação, ela se iniciou assim com **muitas aulas**, a gente fala **assim oficinas**, então todos os dias tinham oficinas ela continuo durante duas semanas, mas a agente viu assim, que só oficinas não dava certo, tipo diminuir as oficinas e fazer outras coisas, **mas tinham outras opções criativas, outras coisas bem interessantes**, aulas que nós queríamos professores que queriam dar aulas pra a gente dentro da escola ocupada, a gente dormia ali, alguns iam pra casa e depois voltavam, a gente de manhã deram início, os professores saíram pra fora, deixaram só os alunos dentro do colégio, a gente fazia nosso almoço nossa janta, a gente organizava nossa rotina tirava o lixo limpava como se fosse uma casa mesmo tinham todas essas obrigações, ai depois de um tempo né deu uma chuva né colocamos os professores para dentro do colégio e eles passaram a ficar no colégio também, alguns professores depois acabaram que eles saíram e ficaram só os alunos de novo, a ocupação durou trinta dias, então acho que assim os professores ficaram uma semana na escola uns dez 10 dias talvez.

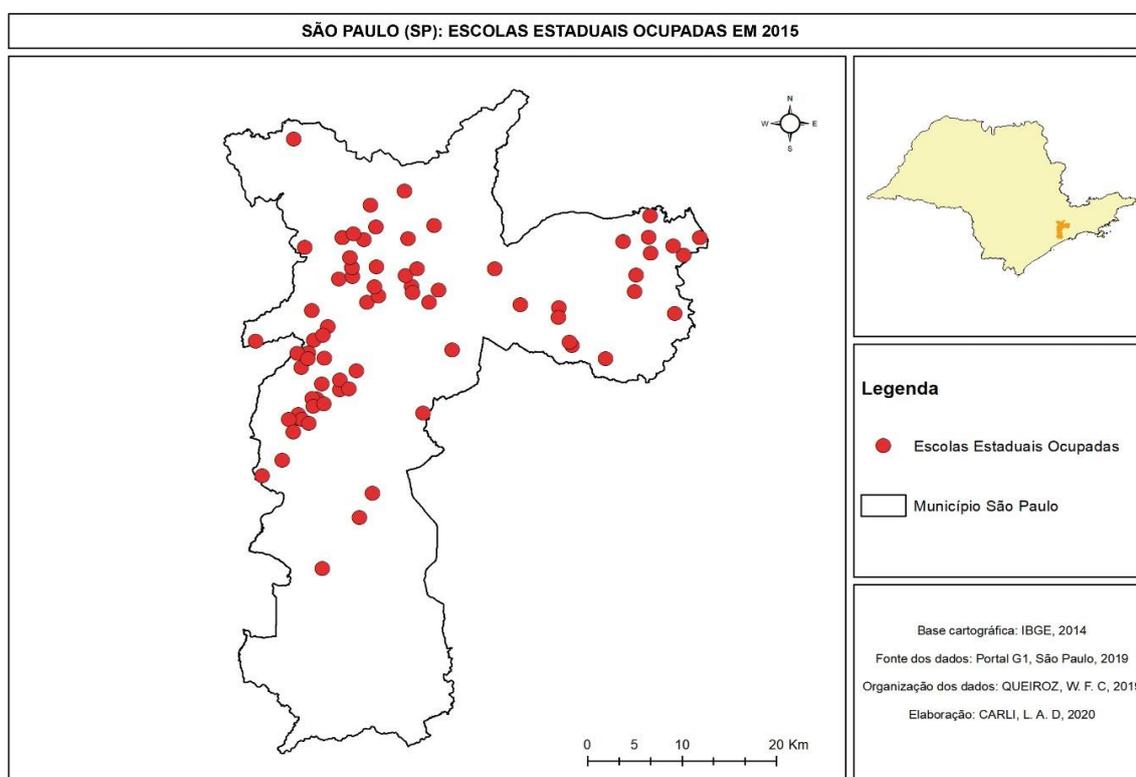
Contou com o apoio de uma ONG mas não me lembro qual, e eles foram **lá fazer um maracatu pra gente e ai no mesmo dia eles organizaram um lual de poesias foi bem interessante coisas que a gente nunca tinha feito eles estenderam** um varal lá para gente cheio de poesias e o alunos iam lá e pegavam as poesias e colocaram um microfone para quem queria cantar e queria dançar dançava quem queria fazer teatro fazia eu recitei uma poesia **muito legal muitos alunos recitaram poesia a gente contou com o apoio desse pessoal foram uma vez que eu acho que eles foram lá**, e com apoio dos pais, da comunidade, o pessoal ali dos bairros dava as vezes comida alimento contou com a ajuda de muitos professores, contou na época que tinha um vereador que era um professor e levava mantimento pra gente e nós mesmos um ajudando o outro ia na rua pedir coisa e era assim. (Estudante 3).

A seguir podemos ver a ação dos alunos, assim como, a especialização das ocupações no mapa 4, e no mapa 5. Podemos ver, assim, um mapa das escolas que foram ocupadas em 2015 pelos secundaristas, tanto na capital como no interior do Estado de São Paulo, e tecer algumas considerações importantes sobre esse processo.

No total foram mais de 200 escolas ocupadas, sendo esse número divergentes nas fontes<sup>102</sup>. Desse número, foram 75 escolas somente na capital do Estado, sendo que as ocupações variam de região dentro do próprio município e também no Estado.

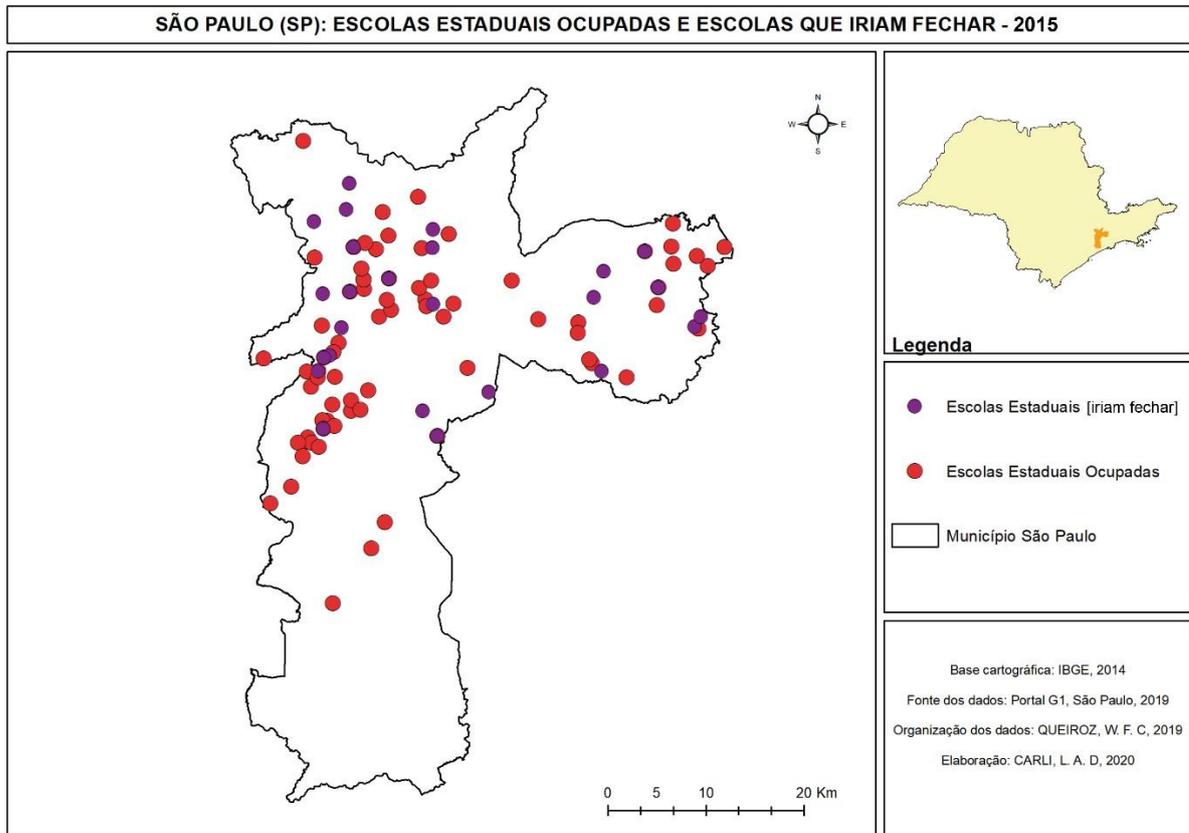
Podemos destacar que são 18 escolas ocupadas na zona Leste da Capital paulista. Na zona metropolitana podemos destacar várias escolas e no interior a mancha das ocupações avança mais timidamente para o Oeste do Estado chegando à diretoria de ensino de Assis.

### MAPA 3- São Paulo (SP): Escolas Estaduais Ocupadas em 2015

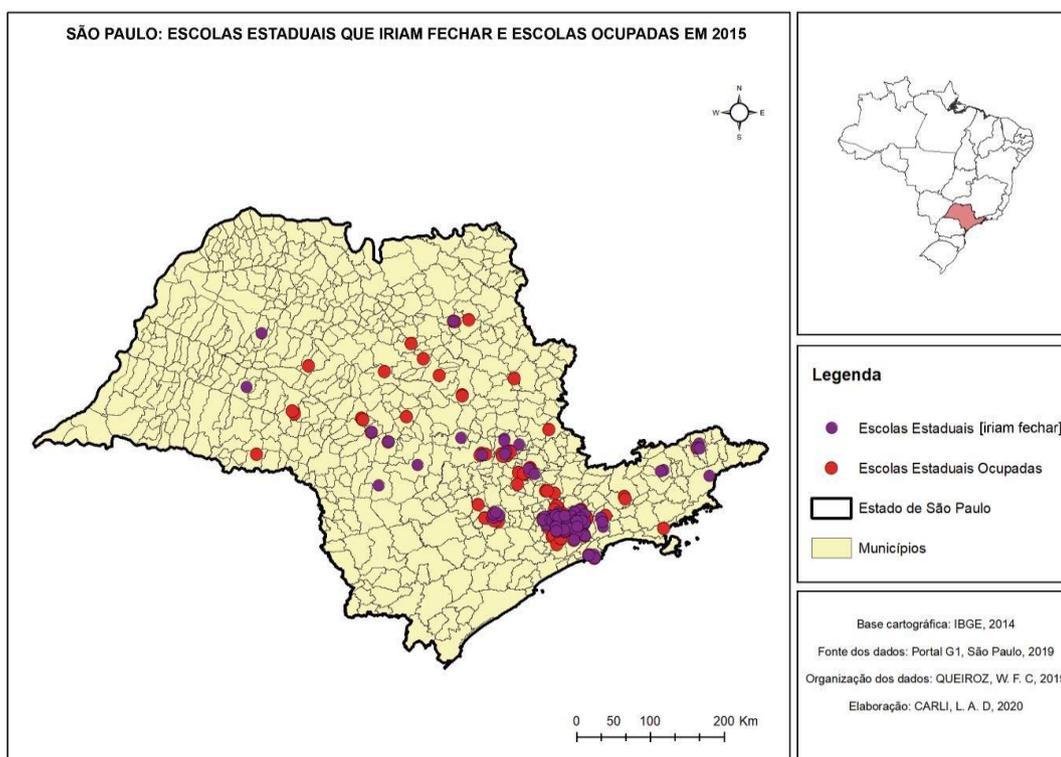


<sup>102</sup> Pela APEOESP (Sindicato Oficial dos professores do Estado de São Paulo) o número é superior a 200 escolas ocupadas, já nas informações encontradas na mídia eletrônicas o número fica em 200 ocupações.

## Mapa 4- São Paulo (SP): Escolas Estaduais Ocupadas e Escolas que iriam fechar - 2015



## MAPA 5- São Paulo: Escolas Estaduais que iriam fechar e escolas estaduais ocupadas em 2015

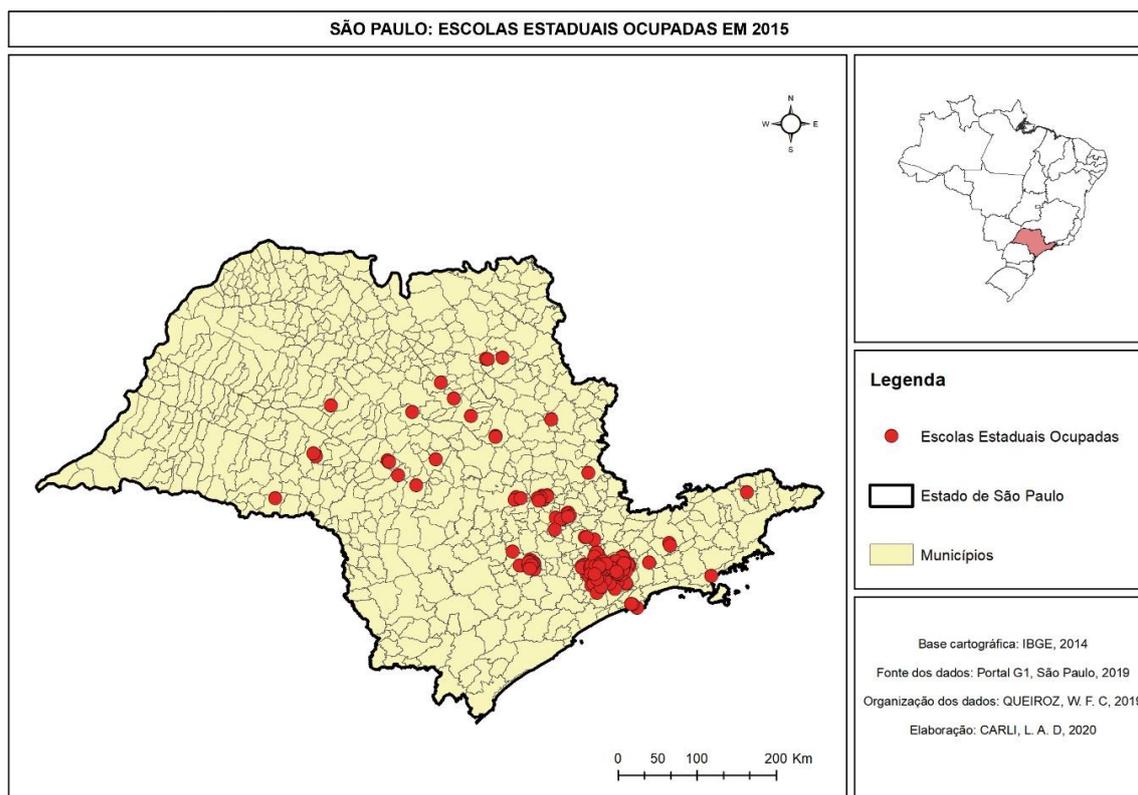


O mapa- 4 - e o mapa – 5 - conseguem espacializar e territorializar o movimento e nos trazer uma perspectiva concreta sobre as ocupações em 2015.

Inicialmente podemos ver uma concentração na capital paulista no município de São Paulo as ocupações em todos os sentidos da cidade. A luta dos secundaristas e as ocupações representam de uma certa forma um ativismo urbano territorializada por excelência, cujo alvo de sua contestação é a política de reorganização com a precariedade da escola pública e o fechamento de 90 escolas. Ele surge tendo como base social os estudantes de mais de 200 escolas ocupadas, estudantes de diversas partes do estado que se uniram em um grupo de pessoas que definiram inicialmente o espaço escolar e sua ocupação como forma de resistência e luta. O espaço é, desse modo, não apenas uma referencial de organização ou apenas tendo importância secundária, mas um referencial e objeto de luta, catalizador da opinião pública, símbolo da territorialização da luta dos secundaristas em escala em nível municipal e depois como vimos através do mapa- 5.

A persistência da reorganização como política pública escolar pelo Estado aumentou a gravidade de problemas estruturais em sua rede de ensino e levaram a uma organização dos estudantes através de seu espaço escolar como instrumento efetivo de luta e enfrentamento.

### MAPA 6- São Paulo: Escolas estaduais ocupadas em 2015.



As ocupações escolares se tornam um movimento social quando, mesmo tendo origem numa mobilização de horizonte limitado, apenas na capital paulista, restrito aos problemas imediatos dessas escolas, ampliaram seus horizontes de ocupação e dessa maneira de protesto, articulando-se com outras escolas para a ocupação, portanto, mantendo o espaço escolar como referenciais políticos e afetivos na luta pelo fim da reorganização e do fechamento de várias unidades escolares e pela promoção de uma nova organização social da escola.

Os secundaristas em 2015 se tornaram um movimento socioespacial pois romperam com os limites vividos em seu espaço escolar limitado na capital paulista e tiveram consciência de que a rede estadual possui um lógica comum aos

problemas em diferentes escolas, ao invés de ser uma luta para a escola surgiu uma luta a partir dela, ou seja, do espaço escolar, através da ocupação.

Mesmo percebendo os problemas que levaram as ocupações de escolas se tornar um tipo de mobilização social de grande expressão social e política, ao que tudo indica, estamos diante de uma importante fórmula bem-sucedida de organização dos secundaristas que pode apontar caminhos para uma luta mais efetiva dos grupos sociais neste século XXI.

Entre o anúncio da medida e a primeira ocupação de escola, em 09 de novembro, foram realizados 163 protestos contrários à reorganização em pelo menos 60 cidades, bem como em todas as regiões da capital (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 42).

“As ocupações, ao menos num primeiro momento, levaram à mudança de percepção dos estudantes em relação à sua escola, tida até então como desinteressante e distante. A ocupação levou a uma apropriação da escola como espaço público, não como algo ‘do governo’, o que se constatou no cuidado com sua limpeza e manutenção, o questionamento da falta de transparência da gestão da escola, a reivindicação de grêmios independentes e de reuniões regulares do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM), entre outros”. (GROPPO, 2018, p. 103)

“Como reação à medida oficial de reorganizar a rede de escolas, fechando 94 unidades e remanejando alunos de outras 754, com enorme impacto na vida de estudantes, familiares e professores, um conjunto de estudantes da rede estadual deflagrou um processo de ocupação dos prédios escolares”. (ALVES, CORROCHANO & CORTI, 2018, p. 121).

Nas palavras da Estudante da E.E. Salvador Allende, zona lesta de São Paulo o processo ocorreu assim:

A gente vai ocupar tal dia, mas a gente não tinha certeza, isso foi num final de semana assim, na terça-feira se eu não em engano dia 10 de novembro foi quando foi ocupado a escola de Diadema a primeira que foi ocupada em São Paulo e a segunda escola que foi ocupada foi o Fernão dias ai agente falou beleza ai uma amiga minha chegou e falou que foram duas escolas ocupadas hoje a gente não está indo pelo caminho errado vai dar tudo certo, de quarta para quinta-feira a gente ficou acordado conversando para não dormir porque as 4 da manhã era a hora da gente entrar na escola porque não ia funcionar se agente entrasse na escola com todos os alunos lá dentro, a ideia era entrar e abrir a escola as sete horas da manhã na de estudar e a gente já estaria lá i foi o que aconteceu, o pessoal entrou um pouco antes eu entrei as 5 da manhã. (Estudante 1).

Estudante da E.E. DR°. Elói Miranda Charles, em Jundiá:

Eu decidi participar do movimento da ocupação porque antecedendo a isso a gente fez baixo assinado, manifestações que foram grande parte dos estudantes que aderiram a direção aderiu por conta da reorganização a gente não queria que a reorganização acontecesse, a gente sabia que ela ia acontecer então a gente lutou para que ao menos não acontecesse na nossa escola que era o único meio mais próximo da gente lutar contra isso então a gente não queria essa reorganização porque a maioria dos alunos do Elói moravam né ali nas redondezas e também não queria se deslocar para as redondezas tinha estudado ali basicamente desde a 5ª série estava acostumado com o jeito da escola e com tudo e a gente havia escolhido estudar lá né, se fosse pra escolher eu teria escolhido estudar no Maria de Lourdes da qual é a escola que a gente seria remanejado. (Estudante 3)

Temos também o relato da Escola Estadual Antônia Viera Campos em Sorocaba (grifo nosso):

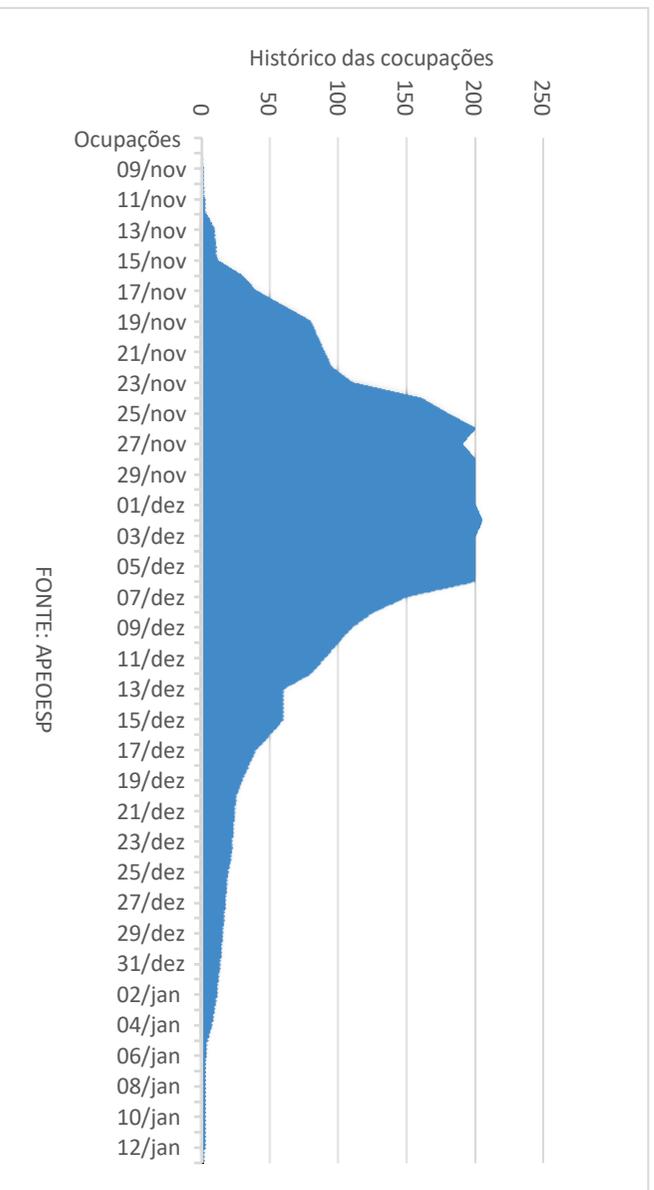
No dia que a gente ocupou eu estudava no período noturno a gente ocupou no período da manhã a escola, então foi uma loucura mesmo, a gente pegou todos os alunos que já estavam se organizando, acha que era uns dez alunos, na hora que o portão abriu todo mundo entrou, deu sete horas tocou o primeiro sinal, a gente foi e trancou o portão com o diretor pra fora, trancou os portões da escada também pra não permitir que ele chegasse lá e tenta-se de alguma forma parar com a nossa movimentação com o nosso movimento. (Estudante 2).

Diferente de outras ocasiões, dessa vez foram os estudantes a dirigir a contestação. Foram mais de 200 escolas ocupadas em menos de um mês, sendo que, nos dias 25 e 26 de novembro<sup>103</sup>, datas de aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), foram mais de 60 ocupações como forma de ampliar o boicote proposto pelos secundaristas à avaliação do sistema educacional.

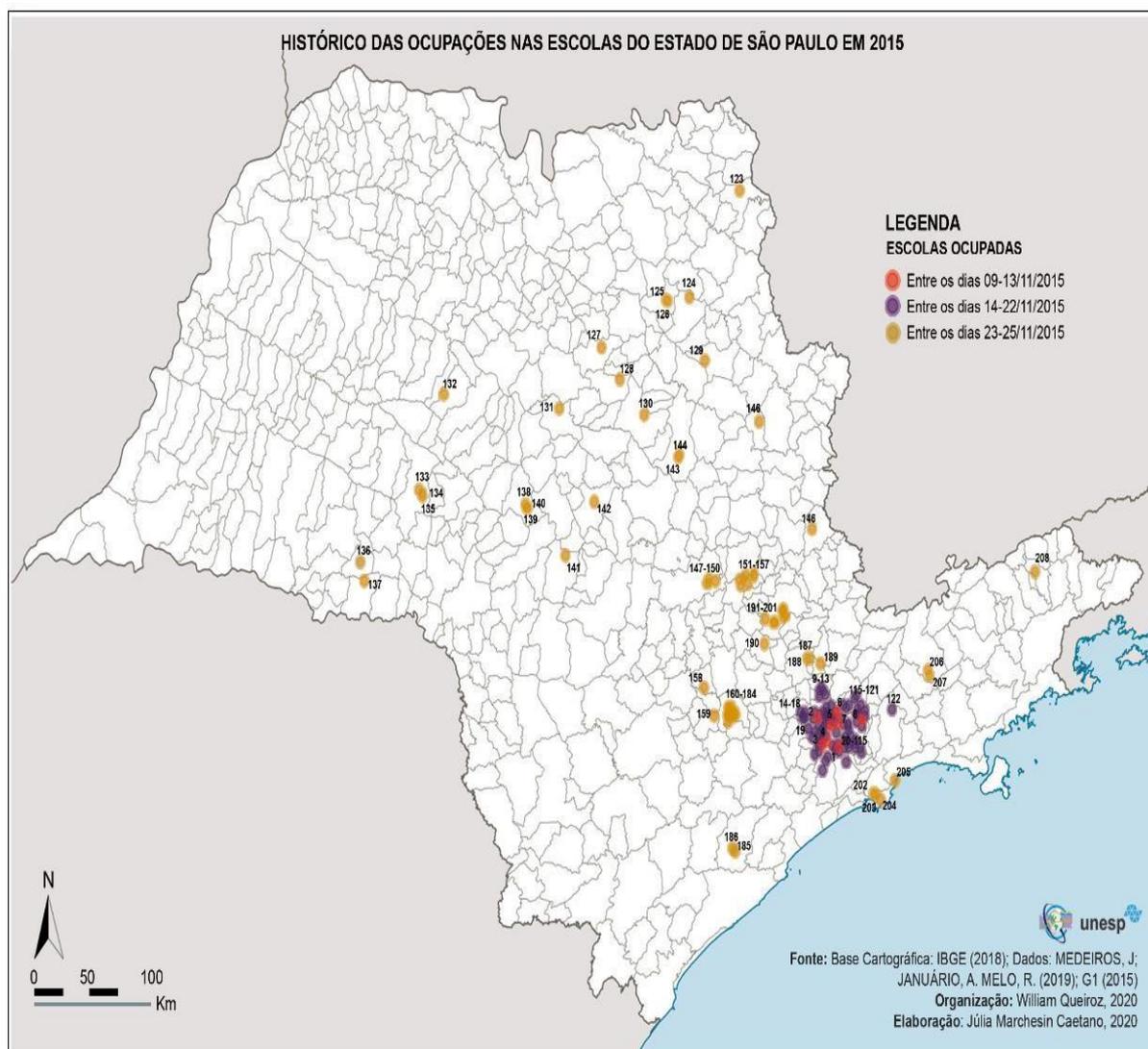
---

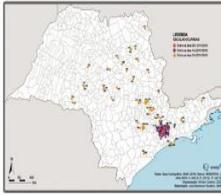
<sup>103</sup> Ver, por exemplo, <[globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar](http://globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar)> Acesso em 23/11/2020.

**Gráfico 3- Histórico das ocupações**



## Mapa 7- Histórico das ocupações nas escolas do Estado de São Paulo em 2015





## IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS OCUPADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO EM 2015

- 1 DIADEMA - Escola Estadual Diadema
- 2 OSASCO - Profa. Heloisa de Assumpção
- 3 SÃO PAULO - Fernão Dias Paes
- 4 SÃO PAULO - Presidente Salvador Allende Gossens
- 5 SÃO PAULO - Prof. Silvio Xavier Antunes
- 6 SÃO PAULO - Castro Alves
- 7 SÃO PAULO - Antônio Manoel Alves de Lima
- 8 SÃO PAULO - José Lins do Rego
- 9 CAIERAS - Dr. Olindo Dartora
- 10 CAIERAS - Mario de Toledo Moraes
- 11 CAIERAS - Prof. Francisco Gonçalves Vieira
- 12 CAIERAS - Isaura Valentini Hanser
- 13 CAIERAS - Albino Fiore
- 14 BARUERI - Ivani Maria Paes
- 15 BARUERI - Estudante Henrique Fernando Gomes
- 16 BARUERI - José Leandro de Barros Pimentel
- 17 BARUERI - República de Cuba
- 18 JANDIRA - Profa. Josepha Pinto Chiavelli
- 19 COTIA - Pequeno Cotelengo de Dom Orioni
- 20 DIADEMA - Prof. Delcio de Souza Cunha
- 21 DIADEMA - Homero Silva
- 22 DIADEMA - Riolando Canno
- 23 EMBU DAS ARTES - Prof. Ede Wilson Gonzaga
- 24 ITAQUAQUECETUBA - Cicero Antônio de Sá Ramalho
- 25 MAUÁ - Profa. Maria Elena Colonia
- 26 MAUÁ - Maria Aparecida Damo
- 27 MAUÁ - Álvaro de Souza
- 28 MAUÁ - Marta Teresinha Rosa
- 29 MAUÁ - Profa. Iracema Crem
- 30 OSASCO - Cel. Antônio de Paiva de Sampaio
- 31 OSASCO - Francisca Lisboa Peralta
- 32 POA - Profa. Nanci Cristina do Espírito Santo
- 33 RIBEIRÃO PIRES - Santinho Carnevale
- 34 RIBEIRÃO PIRES - Profa. Leico Akaishi
- 35 SANTO ANDRÉ - 16 de Julho
- 36 SANTO ANDRÉ - Dr. Américo Brasiliense
- 37 SANTO ANDRÉ - Antonio Abid Chammas
- 38 SANTO ANDRÉ - Senador João Galeão Carvalho
- 39 SANTO ANDRÉ - José Augusto de Azevedo Antunes
- 40 SANTO ANDRÉ - Prof. Oscavo de Paula e Silva
- 41 SANTO ANDRÉ - Valdomiro Silveira
- 42 SANTO ANDRÉ - Oito de Abril
- 43 SANTO ANDRÉ - Wanda Bento Gonçalves
- 44 SANTO ANDRÉ - Nelson Pizzotti Mendes
- 45 SÃO BERNARDO DO CAMPO - Tito Lima
- 46 SÃO BERNARDO DO CAMPO - Profa. Maria Osório Teixeira
- 47 SÃO PAULO - Caetano de Campo (Consolação)
- 48 SÃO PAULO - Prof. Fidelino Figueiredo
- 49 SÃO PAULO - João Koptke
- 50 SÃO PAULO - Mis Browne
- 51 SÃO PAULO - Dona Ana Rosa de Araujo
- 52 SÃO PAULO - Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo
- 53 SÃO PAULO - Godofredo Furtado
- 54 SÃO PAULO - Professor Pedro Fonseca
- 55 SÃO PAULO - Caetano de Campos (Aclimação)
- 56 SÃO PAULO - Raul Fonseca
- 57 SÃO PAULO - Prof. Astrogildo Arruda
- 58 SÃO PAULO - Deputado João Doria
- 59 SÃO PAULO - Profa. Maria Regina Machado de Castro
- 60 SÃO PAULO - República do Suriname
- 61 SÃO PAULO - Roger Jules de Carvalho Mange
- 62 SÃO PAULO - Shingichir Agari
- 63 SÃO PAULO - Jardim Wilma Flor
- 64 SÃO PAULO - Prof. Moacyr Campos
- 65 SÃO PAULO - Prof. Antonio Emilio Souza Penna
- 66 SÃO PAULO - Gavião Peixoto Brigadeiro
- 67 SÃO PAULO - Martin Egidio Dany
- 68 SÃO PAULO - Prof. Flavio José Osorio Negrini
- 69 SÃO PAULO - Maria Petrolina Limeira dos Milagres
- 70 SÃO PAULO - Mary Moraes
- 71 SÃO PAULO - Comendador Miguel Maluhu
- 72 SÃO PAULO - Profa. Neyde Aparecida Solitto
- 73 SÃO PAULO - Padre Saboia de Medeiros
- 74 SÃO PAULO - Profa. Eulalia Silva
- 75 SÃO PAULO - Prof. Honorio Monteiro
- 76 SÃO PAULO - Profa. Maria Peccioli Giannasi
- 77 SÃO PAULO - Profa. Marilisa Garbosa Francisco
- 78 SÃO PAULO - Sinhá Pantoja
- 79 SÃO PAULO - Presidente Tancredo de Almeida Neves
- 80 SÃO PAULO - Prof. Andronico de Mello
- 81 SÃO PAULO - Manoel Ciriádio Duarte
- 82 SÃO PAULO - Prof. Emygdio de Barros
- 83 SÃO PAULO - João XXIII
- 84 SÃO PAULO - Décio Ferraz Alvim
- 85 SÃO PAULO - Sapopemba
- 86 SÃO PAULO - Pio Teles Peixoto
- 87 SÃO PAULO - Etelvina de Goes Marcucci
- 88 SÃO PAULO - João Ernesto Faggin
- 89 SÃO PAULO - Plínio Negrão
- 90 SÃO PAULO - Capitão Pedro Monteiro do Amaral
- 91 SÃO PAULO - Antonio Firmino de Proença
- 92 SÃO PAULO - Antoine de Saint Exupery
- 93 SÃO PAULO - Orville Derby
- 94 SÃO PAULO - Antonio Aggio
- 95 SÃO PAULO - Dona Zulmira Cavalheiro Faustino
- 96 SÃO PAULO - Prof. Salim Farah Maluf
- 97 SÃO PAULO - Maria José
- 98 SÃO PAULO - Benedita Ribas Silveira
- 99 SÃO PAULO - Alberto Conte
- 100 SÃO PAULO - Prof. Antonio Alves Cruz
- 101 SÃO PAULO - Ministro Dilson Funaro
- 102 SÃO PAULO - Estela Borges Morato
- 103 SÃO PAULO - Arthur Chagas Junior
- 104 SÃO PAULO - Luis Magalhães Araujo
- 105 SÃO PAULO - Oswald de Andrade
- 106 SÃO PAULO - Jardim Aracati II
- 107 SÃO PAULO - Romeu de Moraes
- 108 SÃO PAULO - Augusto Ribeiro de Carvalho
- 109 SÃO PAULO - Aracy Leme de Veiga Ravache
- 110 SÃO PAULO - Octávio Mendes
- 111 SÃO PAULO - Anhanguera
- 112 SÃO PAULO - Dona Prisciliana Duarte de Almeida
- 113 SÃO PAULO - Adelaide Rosa Fernandes Machado
- 114 SÃO PAULO - Comendador Alfredo Vianello Gregorio
- 115 TABOÃO DA SERRA - Domingos Mignoni
- 116 GUARULHOS - Profa. Alayde Maria Vicente
- 117 GUARULHOS - Conselheiro Crispiniano
- 118 GUARULHOS - Alice Chuey
- 119 GUARULHOS - Ilia Zilda Innocenti Blanco
- 120 GUARULHOS - Deputado José Stropoli
- 121 GUARULHOS - Vereador Antonio de Ré
- 122 MOGI DAS CRUZES - Francisco de Souza Mello
- 123 FRANCA - Profa. Sueli Machado da Silva
- 124 RIBEIRÃO PRETO - Prof. Alberto Ferriani
- 125 SERTÃOZINHO - Prof. Bruno Pieroni
- 126 SERTÃOZINHO - Profa. Nicia Fabiola Zanutto
- 127 TAQUARITINGA - Prof. Francisco Silveira Coelho
- 128 MATÃO - Chloriga de Oliveira Penteadto Martins
- 129 SANTA CRUZ DAS PALMEIRAS - Prefeito Mario Avesani
- 130 ARARAQUARA - Lysanias de Oliveira Campo
- 131 IBITINGA - Iracema de Oliveira Carlos
- 132 LINS - 21 de Abril
- 133 MARILIA - José Alfredo de Almeida
- 134 MARILIA - Profa. Sylvia Ribeiro de Carvalho
- 135 MARILIA - Monsenhor Bicudo
- 136 ASSIS - Dr. Clybas Pinto Ferras
- 137 ASSIS - João Batista de Aquino
- 138 CÂNDIDO MOTA - Rachid Jabur
- 139 BAURU - Ayrton Busch
- 140 BAURU - Stela Machado
- 141 BAURU - Luiz Castanho de Almeida
- 142 LENÇÓIS PAULISTA - Profa. Antonieta Grassi Malastrasi
- 143 JAU - Domingos de Magalhães
- 144 SÃO CARLOS - Arlindo Bittencourt
- 145 SÃO CARLOS - Jesuino de Arruda
- 146 ITAPIRA - Antonio Caio
- 147 PIRACICABA - Prof. Antonio de Mello Cotrim
- 148 PIRACICABA - Barão do Rio Branco
- 149 PIRACICABA - Jethro Vaz de Toledo
- 150 PIRACICABA - Pedro Moraes Cavalcanti
- 151 AMERICANA - Monsenhor Magi
- 152 AMERICANA - Mantinio Zanaga
- 153 AMERICANA - Sebastiana Paie Rodella
- 154 AMERICANA - Anna Maria Lucia de Nardo Moraes Barros
- 155 AMERICANA - Heloisa Therezinha Mubarch Lacava
- 156 SANTA B. D'OESTE - Benedicta Aranha de Oliveira Lino
- 157 SANTA B. D'OESTE - Profa. Irene de Assis Saes
- 158 IPERÓ - Gaspar Ricardo Junior
- 159 ARAÇÓJABA DA SERRA - Maria Angélica Bailot
- 160 SOROCABA - Prof. Lauro Sanches
- 161 SOROCABA - Antonio Vieira Campos
- 162 SOROCABA - Beathris Caixeiro Del Cistia
- 163 SOROCABA - Hélio Del Cistia
- 164 SOROCABA - Humberto de Campos
- 165 SOROCABA - Jorge Madureira
- 166 SOROCABA - Mario Guilherme Notari
- 167 SOROCABA - João Rodrigues Bueno
- 168 SOROCABA - Antonio Padilha
- 169 SOROCABA - Antonio Cordeiro
- 170 SOROCABA - Profa. Elza Salvestro Bonilha
- 171 SOROCABA - Prof. Genésio Machado
- 172 SOROCABA - Dr. Julio Prestes de Albuquerque
- 173 SOROCABA - Prof. Rafael Orsi Filho
- 174 SOROCABA - Prof. Roque Conceição Martins
- 175 SOROCABA - Senador Vergeury
- 176 SOROCABA - Profa. Guiomar Carmolesi
- 177 SOROCABA - Isabel Lopes Monteiro
- 178 SOROCABA - Ezequiel Machado Nascimento
- 179 SOROCABA - Osis Salvestrini Mendes
- 180 SOROCABA - Prof. Julio Bierrenbach Lima
- 181 SOROCABA - Senador José Ermínio de Moraes
- 182 SOROCABA - Mario Guilherme Notari
- 183 SOROCABA - Monsenhor João Soares
- 184 VOTORANTIM - Selma Maria Martins Cunha
- 185 MIRACATU - Pé de Serra
- 186 MIRACATU - Bairro Jaire
- 187 JUNDIAÍ - Eloy De Miranda Chaves
- 188 JUNDIAÍ - Barão de Jundiá
- 189 CAMPO LIMPO PAULISTA - Frei Dagoberto Romag
- 190 INDAIATUBA - Maria de Louder Stipp Steffen
- 191 CAMPINAS - Carlos Gomes
- 192 CAMPINAS - Francisco Glicério
- 193 CAMPINAS - Antonio Vilela Junior
- 194 CAMPINAS - Julio Mesquita
- 195 CAMPINAS - Reverendo Eliseu Narciso
- 196 CAMPINAS - Dom Barreto
- 197 CAMPINAS - Hugo Penteadto Teixeira
- 198 CAMPINAS - Procópio Ferreira
- 199 CAMPINAS - Newton Pimenta Neves
- 200 CAMPINAS - Deputado Eduardo Barnabé
- 201 CAMPINAS - Deputado Jamil Gadia
- 202 SANTOS - Prof. Cleobulo Amazonas Duarte
- 203 SANTOS - Azevedo Junior
- 204 GUARUJÁ - Rene Rodrigues de Moraes
- 205 CARAGUATATUBA - Colônia dos Pescadores
- 206 SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - Major Miguel Naked
- 207 SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - Moabe Cury
- 208 CACHOEIRA PAULISTA - João Bastos Soares

Fonte: Base Cartográfica: IBGE (2018); Dados: MEDEIROS, J. JANUÁRIO, A. MELO, R. (2019); G1 (2015) Organização: William Queiroz, 2020  
Elaboração: Júlia Marchesin Caetano, 2020



Interessante ainda destacar nas entrevistas o modo organizativo das ocupações. Aluno da Escola Estadual Antônia Viera Campos em Sorocaba (grifo nosso), seguido da Aluna da E.E. Salvador Allende, São Paulo:

**A rotina da nossa ocupação** era levantar de manhã tomava o café e fazia **uma plenária durante a manhã**, nesta plenária agente tirava as tarefas né de cada grupo da ocupação, que dentre elas **tinha cozinha, limpeza, segurança e descanso** que daí sempre tinha um grupo que ficava de descaso um dia, porque em outros dias tinha feito outras tarefas e ai ficava. **No período da tarde depois do almoço** nos reunimos de novo em **plenária** para ver se faríamos alguma atividade naquele dia ou nos próximos dias e como agente estava fazer uma balanço também dos alunos né, se a gente estava precisando de alguma coisa e abríamos a escola para os alunos que tivessem interesse e os pais também de visitar a ocupação e se tivesse uma forma de somar com a gente né dentro da escola acredito que a escola seja pra todo mundo né principalmente se for uma escola pública né... a gente tem que quebrar os muros da escola num pode ficar só lá dentro.

**Começamos, fizemos uma plenária onde debatemos a reorganização e o papel da escola e o papel do aluno também** né, para ver os outros alunos se eles concordavam ou não, graças a deus tivemos uma resposta muito boa desses alunos né, enquanto isso acontecia a direção da escola ligava pra polícia, a polícia chegou na escola entrou na escola foi queria que a gente parasse que era um ato ilegal que não era previsto na constituição e por muita sorte tínhamos um advogado alí junto com a gente já que a gente já tinha já colocado ele pra dentro né da escola e ele ajudou muito a gente tirou muitas dúvidas e a gente realmente seguiu a ideia da ocupação assim por muito tempo né, os outros alunos acharam uma boa ideia e não participaram por vários motivos né mãe pais que não queria ou alguns não queria participar daquilo por não achar certo ocupar a escola mas entendia a importância da ocupação ai procedemos a ocupação, deu tudo certo<sup>104</sup>. (Estudante 2)

No primeiro dia a **gente se dividiu** entre quem ficava com relação a **comunicação, segurança, limpeza e alimentação**, então era uma galera **dentro da cozinha outra na porta** para que não entrasse gente de fora pegar nome de quem estava entrando e saindo **passando informação de quem estava entrando quem estava saindo, quem precisa comer ainda e todo esse processo bem separado e organizadinho** para que desse tudo certo, ai a gente teve um perrengue as 5 e pouco da manhã, tocou o alarme da escola de início ele não funcionava, mas funcionou e acordou a Cohab inteira, a polícia chegou em dois tempos assim, na frente da escola, ai não tinha mais o que fazer ficou dentro da escola os menores ai esperando tudo acontecer, deu sete horas da manhã, quem quis entrar na escola entrou na escola, a gente explicou que era uma ocupação que era legitimo, faixa pra fora pra polícia não entrar e foi basicamente assim, **que foi funcionando** eu citei a revolta do pinguins a gente teve um moço que não lembro o nome dele, que estava na ocupação no Chile em 2006 a gente tinha sarau teve um monte de festival lá dentro de coisas interessantes que aconteceram lá dentro, rodas de conversa e conversas com as meninas falando sobre problemas sociais que a gente vive, e relação ao machismo e a sociedade e porque era importante conversar sobre isso com homens, quais eram as vulnerabilidades que agente sofria

<sup>104</sup> Aluno da Escola Estadual Antônia Viera Campos em Sorocaba.

e porque era importante entender isso no dia a dia e a gente foi construindo isso com o tempo e aí a gente começou a entrar em alguns conflitos.<sup>105</sup> (Estudante 1).

Fica claro que se tratou de uma mobilização social com um grande nível de organização e conscientização, caracterizadas pelo agrupamento de estudantes com o objetivo também de ampliar sua inserção nos processos de decisões acerca das intervenções da SEE-SP junto às escolas estaduais. O que une esses estudantes é o fato de viverem numa situação de exclusão e o resultado das ações do estado com a reorganização traria mais exclusão às classes trabalhadoras no interior da luta de classes.

As reações dos professores em relação às ocupações foram diversas. No entanto, devemos lembrar que 2015 foi um ano de derrota dos professores. Apesar da grande greve daquele ano os docentes saíram derrotados. Portanto, podemos dizer que a recusa com as ocupações inicialmente foi uma reação direta da atmosfera daquele ano para a categoria. Assim, temos dados que, as ocupações não foram necessariamente bem compreendidas pelos adultos educadores, conforme apontado pelos entrevistados:

A relação com os professores, então muitos professores apoiaram de primeira, no dia que agente ocupou eu estudava no período noturno a gente ocupou no período da manhã a escola, então foi uma loucura mesmo, a gente pegou todos os alunos que já estavam se organizando, acha que era uns dez alunos, na hora que o portão abriu todo mundo entrou, deu sete horas tocou o primeiro sinal, a gente foi e trancou o portão com o diretor pra fora, trancou os portões da escada também pra não permitir que ele chegasse lá e tenta-se de alguma forma parar com a nossa movimentação com o nosso movimento<sup>106</sup>. (Estudante 2)

Com relação ao apoio dos professores os professores que mais nos ajudaram não eram os professores que davam aula pra nós eram professores de fora que nem sei como eles apareceram na verdade é mas os professores da escola em si teve um que ajudou no começo e depois o movimento começou a tomar uma outra cara que ele não acreditava muito, né não o julgo por isso, e aí né ele passou a não nos apoiar, não que ele não apoiava mais também não apoiava né, falava que os professores da escola sentiam muito medo de alguma coisa de eles apoiarem de depois mandar eles embora e tudo o mais eu também não julgo eles, porque é o sustento é o trabalho é quem pode fazer isso e não tem família para sustentar ou talvez tenha e tenha outros recursos né, acabou fazendo acabou contribuindo para quem não podia não contribuiu e os professores que tiveram professores que falavam mal e a maioria deles entendeu nosso ponto só que eles não se pronunciaram eu sei que eles entenderam nosso ponto os professores mais velho né, mais tempo de casa eles não

<sup>105</sup> Aluna da E.E. Salvador Allende, São Paulo.

<sup>106</sup> Aluno da Escola Estadual Antônia Viera Campos em Sorocaba.

gostaram eles falaram mal falavam coisas na sala de aula, mas assim os mais novos eles entenderam nosso ponto só não se pronunciavam<sup>107</sup>.  
(Estudante 3)

Como uma forma de apontar suas perspectivas com relação ao movimento dos secundaristas o mesmo pode ser concebido como um uma organização social com forte base territorial e portadora de grande potencial rumo a uma maior autonomia das escolas estaduais no que concerne às decisões políticas tomadas no interior das escolas estaduais paulistas. Outras características que merecem nossa atenção se referem com a mobilidade dos alunos, com o seu espaço de locomoção, demonstrando um total abandono por parte da política pública por parte do território. Por exemplo, nas entrevistas com a estudante da escola E.E. Salvador Allende município São Paulo, zona Leste (grifo nosso):

Assim em relação a reorganização eu ia parar em uma escola que era a **30 minutos da minha casa** e tinha professor que comentava assim, mas você tem o bilhete único escolar, beleza é muita treta conseguir o bilhete único escolar e até hoje eu não consegui, quando o prefeito era o Hadad de fato era mais simples conseguir, hoje, com o Dória quando foi prefeito foi lá no meu processo de ensino médio, já era difícil com o Hadad, ficou mais difícil ainda com o Dória, porque vc tem que ir no CRAS, daí então eu falei pra minha professora beleza, eu tenho o bilhete único, mais eu vou **ter que ir pegar um ônibus para ter que ir até minha escola sabendo que o processo que eu faço é subir duas ruas** e eu estou **na minha escola** eu vou ter que chegar na minha escola mais cedo vou ter que chegar na minha escola mais tarde o tempo que eu teria que estudar eu perderia é é, aí meu horário de almoço ele vai atrasar então **a rotina ia mudar total assim** além do que a minha escola só deus sabe o que se tornaria né, se seria uma outra ETEC, se ia ser um batalhão da polícia, se ia ser só mais um espaço público ali naquela região, porque ali, assim, num raio de 200 metros ali tem uns quatro **espaços vazios** hoje tem um campo ao lado da escola que está em funcionamento pro pessoal do futebol mais era só mais um espaço vazio que seria ocupado por usuário de drogas é, entorno da escolas é escuro de noite, tanto é que já não existia mais o EJA (escola de jovens e adultos) de noite não tinha mais ensino médio de noite porque a escola já é apagada ali tinha muito assalto, ali tinha estrupo, ali tinha tudo que você possa imaginar, assim, no entorno da escola o fato era **que era muito ruim a infraestrutura no entorno** da escola até que um diretor que a gente teve muito impasse anos depois ele começou uma reforma na escola e hoje ele não está mais na escola, e ruiu essa reforma mas, junto com a comunidade a gente conseguiu divide um espaço para que a comunidade passa-se uma passagem para o pessoal, sai de uma rua pra outra, é e assim, esse processo a gente não sabia no que ia transformar aquilo, sabe, então, a gente tinha muito essa dúvida o que que essa reorganização vai fazer com essa escola, tinha amigas minhas que **moravam mais longe do que eu** aqui além do fato que eu falei, eles iam separar todo mundo, ia ficar ensino fundamental 1, ensino fundamental 2

<sup>107</sup> Aluna da E.E. Dr. Dr. Elói Miranda Charles, em Jundiáí.

e ensino médio e não era quilo que a gente queria também né. (Estudante 1).

Os motivos que levaram a gente ocupar a escola foi que ali em volta em torno da onde agente estudava havia três escolas, quatro escolas se a reorganização tivesse realmente acontecido essas escolas serviriam apenas pro ensino fundamental 2, teria escola que seria fechada, teria escola que perderia o horário noturno, e isso levou a gente a ocupar a escola né, e a mim eu estava no 3º ano, e não me prejudicaria diretamente né mas prejudicaria meus primos e minha irmã que estudava na mesma escola e eles teriam que trocar de escola **e ir pra uma escola mais distante por conta dessa reorganização.** (Estudante 2).

O processo de tomada de consciência acerca da constituição do espaço e da ocupação do espaço escolar foi importante para a formação dos movimentos e da forma pela qual eles agiram. A efetiva ocupação em nível estadual significou compreender o momento de paralisar as atividades escolares e forçar o estado retroceder na política de reorganização. Ao ocupar, apropriou-se de um conhecimento sobre a produção da cidade e do espaço o que permitiu conhecer os mecanismos jurídicos que direcionam o rumo das decisões tomadas pelos dirigentes para viabilizar o direito à propriedade.

Temos que assinalar, como foi mostrado nas entrevistas, e que confirma a bibliografia consultada, a dimensão pedagógica do movimento em vários sentidos. Podemos dizer, com a construção de um espaço coletivo de diálogos e de ações, pois, as atividades nas ocupações foram tomadas de forma dialógica com a presença de todos. Os relatos dos estudantes cotejaram a intensidade do aprendizado nos dias das manifestações e das ocupações, vejamos de novo a entrevista da aluna da, E.E. Salvador Allende município São Paulo, zona Leste (grifo nosso):

Foi desse processo de ir nessa reunião, agente foi nessa reunião do Salim a primeira manifestação da minha vida e eu estava lá com meus 15 quinze anos cheguei em casa completamente sem voz e nem sabia como contar pro meu pai como eu estava na manifestação fechando uma das vias principais da zona Leste de movimento pra fora do estado de caminhão na avenida jacu pêssego junto com a nova trabalhadores na sequência e era assim era uma fila de caminhões parados porque a gente estava fechando a jacu pêssego ai a partir dali a gente falou ponto era aquilo ali a gente vai fazer nossa manifestação a gente vai se precisar a gente vai ocupar a escola, ai veio a notícia assim que ia fechar a escola ai pensei assim se fechar eu ocupo a escola, ai uma amiga minha falou assim vai esperar fechar para ocupar a escola ? Ai eu pensei assim faz sentido, a gente fez a primeira manifestação e começou a ter conflito com a direção da escola que entra numa das sequencias ai porque a escola foi com força com a agente lá para gente fazer a manifestação ai teve um dia que agente

combinou de passar um filme que era a revolta dos pinguins foi o movimento que aconteceu no Chile de estudantes em 2006 e a escola falou que tudo bem, que ia passar, e no dia que a gente foi passar não deu muito certo, e foi ai que a gente falou, que ia ocupar a escola, a gente fez um festival para passar esse filme e fez **manifestação com samba de bumbo e tudo mostrando cultura popular para as pessoas do bairro falando que ali existia sim cultura ali popular que a gente ia resistir que a escola era nosso espaço de compartilhar cultura** então a gente tinha que persistir que a escola era nosso espaço e nosso espaço de compartilhar cultura então a gente tinha que persistir e a gente ia participar disso ai foi que uma ex aluna do Salvador falou que se vcs quiserem fazer uma reunião no meu apartamento vocês podem fazer foi lá que a gente se reuniu pela primeira vez por fora assim da escola alguns alunos pareceram e o pessoal do BAOBA e o fato de que eles eram maiores de idade e estavam se preocupando com os mais jovens ali porque eram todos adolescentes e a Carol que era a nossa advogada ai eu falei agente precisa de um advogado porque não tem como agente fazer isso e dá uma merda gigantesca e ai o que a gente faz? Ai a Carol falou tudo bem eu me envolvo como advogada de vocês e é isso a gente vai ficar aqui por fora na questão de proteção de vocês pra falar que o que vocês estão fazendo é genuíno que é ok que é legitimo e vocês adolescentes ficam dentro da escola ocupando a escola. (Estudante 1)

**A ocupação mudou minha vida**, conheci pessoas extraordinárias professores fantásticos, amigos que hoje eu não tenho mais, não são mais meus amigos, mas na época fez toda a diferença de estar próximo, me **ensinou muito sobre a vida coisas que a gente faz**, e nem tudo está ao nosso alcance que não estava no nosso controle mais quando a gente vê **algo errado tem que bater o pé**, não importa o que os outros falam, o que outros façam, **se é o que você acredita você tem que lutar por isso, então realmente a ocupação mudou minha vida**, era uma escola convencional eles não te ensinam isso, eles te ensinam matemática, português, eles não ensinam coisas assim que a gente tem que lutar por nossos ideais, tem que ter empatia com as pessoas eles esquecem isso, então, **mudou quem eu sou, por isso eu sou quem eu sou hoje, eu tive um contato com a ocupação**, eu tive um contanto muito nova assim, eu tinha acabado de fazer 16 anos, eu sai do 3 colegial eu tinha acabado de fazer 17 era bem nova, então tive o contato muito cedo, ai isso me fez né, no início eu fiquei ali bem assim discordando do mundo e depois eu fui amadurecendo fui entendendo as coisas e ter tido contanto com isso, posso dizer até **com esse tipo de ensino foi uma coisa bem diferente, foi assim bem essencial** quando era mais nova porque hoje tendo que trabalhar estudar também né, ajudar em casa fazer outras coisas, seu já **sei lidar com coisas desse sentido**, eu sei que quando eu falo alto as pessoas vão escutar minha voz, o Estado de São Paulo escutou, o governador escutou, então se eu gritar vão me escutar<sup>108</sup>. (Estudante 3)

Interessante é a inserção na discussão sobre a quem pertence o espaço escolar na medida em que as ocupações sofreram uma corrida contra o ato de ocupar por parte do judiciário.

Podemos questionar várias situações obre isso. Aliás, podemos problematizar a veracidade das ações e seu viés conservador e autoritário contra os estudantes para desocuparem as escolas na medida em que podemos

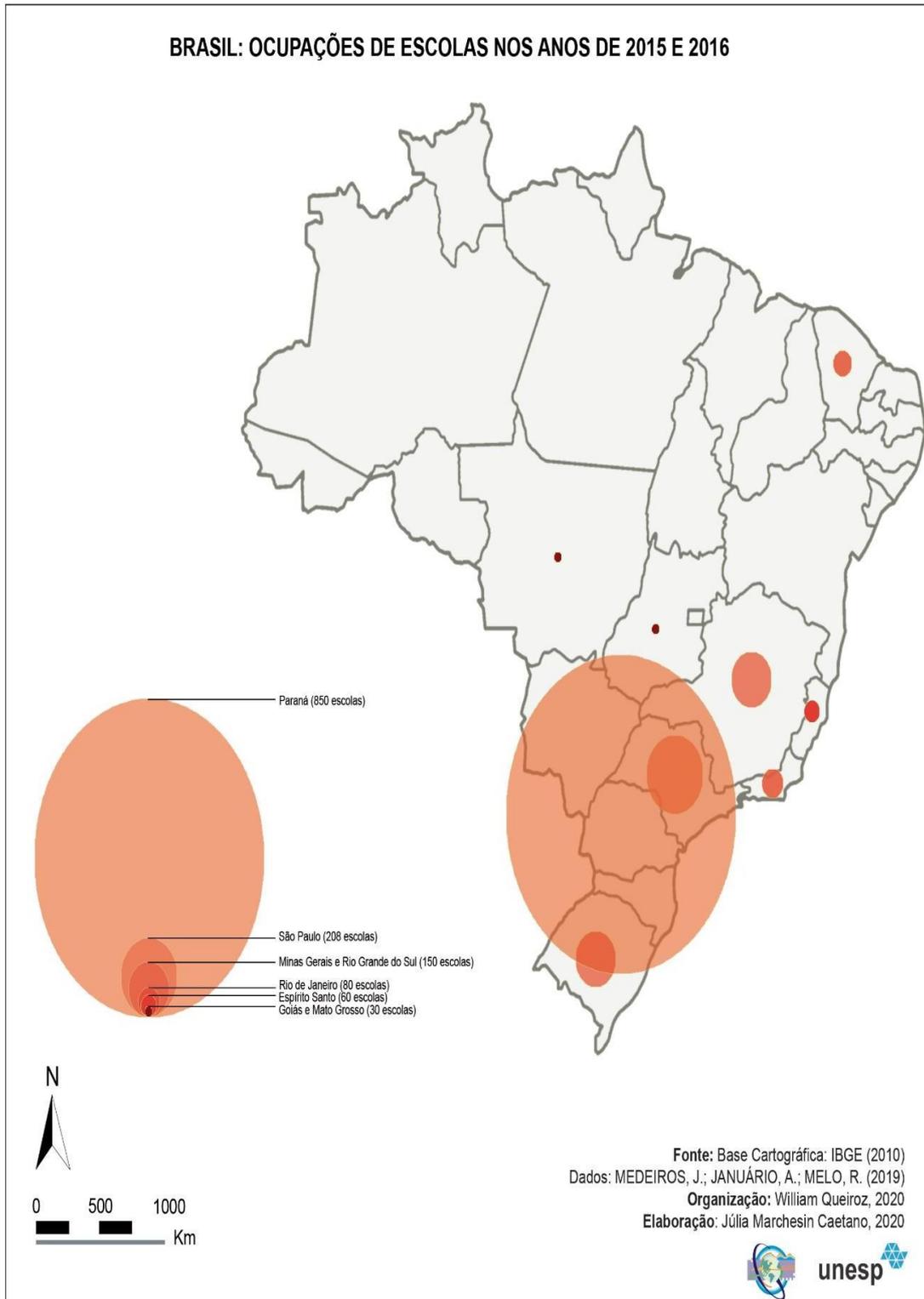
<sup>108</sup> Aluna da Escola E.E. Dr. Elói Miranda Charles, em Jundiáí.

perguntar, a escola pública não pertencia aos mesmos? Como desocupar algo que pertence aos secundaristas? Por que o judiciário não toma outras atitudes em relação à escola pública como garantir itens básicos que faltam nessas escolas?

Nesta dimensão pedagógica esses indivíduos tomaram consciência da verdadeira situação na qual estavam inseridos. Devemos lembrar que o fato de que o fechamento de escolas e o esvaziamento do prédio escolar são ações que concorrem para a possibilidade de venda dos mesmos, assim como, da valorização desses espaços como propriedade imobiliária. Portanto, a reorganização levaria muitas vezes a que os grupos mais pobres se deslocassem mais para estudarem em outras áreas como verificamos anteriormente.

Podemos verificar uma irradiação desse movimento de ocupação para outras regiões e cidades do Brasil com base na experiência dos secundaristas paulistas no mapa 8.

### MAPA 8- Brasil: Ocupações de Escolas nos anos de 2015 e 2016.



Ainda sobre a ocupação, trata-se de um método de ação direta, em que, por cima das formalidades legais e burocráticas, os estudantes que foram excluídos de decidirem e executarem ações para solucionar seus problemas, seus destinos e futuros participaram ativamente.

Os resultados dessas ocupações escolares podem ser sintetizados da seguinte forma:

- As ocupações não se resumiram ao enfrentamento às medidas do governo de Geraldo Alckimin, mas inauguraram um tipo de manifestação que revelou tensionamentos e aproximações não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade.

- Apontaram para a precariedade da estrutura das escolas, para o ensino, para o autoritarismo que reina no ambiente escolar. Apesar disso, mostraram-se solidários uns com os outros e despontaram como uma reação de sentimento a favor da escola.

- Mobilizaram-se em redes de solidariedade, um movimento socioespacial, com apoio da comunidade, vizinhos, professores, sindicatos, artistas, advogados e jornalistas, da capital do estado ao interior numa onda de ocupações.

Além disso, as ocupações mostraram que apesar de uma conjuntura de tanta fragmentação e alienação, estranhamento social e imobilismo, existem formas de ação social que ainda impactam em diversos setores da sociedade.

Entretanto, indicamos os limites políticos e organizativos do movimento, que teve muitas dificuldades para se transformar em um movimento de ocupação permanente das escolas, construindo uma gestão participativa, menos autoritária, com destaque principal para os desejos dos alunos envolvidos. Assim, faltou transformar a rebeldia do processo em uma ocupação de forma prolongada.

As ocupações mostraram o quanto os estudantes podem ensinar, resta-nos ir adiante em mais ocupações, de ruas de grande porte, de bancos, de lojas, de supermercados, do planalto central, das assembleias legislativas, das prefeituras, das praças públicas, enfim devemos, mesmo que brevemente, apontar rumos ao movimento maior que atinja a classe trabalhadora no século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço é multidimensional, pluriescalar ou multiescalar, em intenso processo de completibilidade, conflitualidade e interação. (FERNANDES, 2005, p. 26)

O território e o espaço para os alunos da ocupação passam a ser o lugar da transformação dos alunos? Poderíamos defender uma ocupação permanente? O movimento socioespacial dos secundaristas ao produzirem o seu espaço e, neles realizarem suas relações sociais, formas de organização, de protesto e de resistência, promoveram o movimento do espaço social e construíram um território. Nesse movimento socioespacial, as propriedades do espaço escolar e das manifestações e dos territórios foram manifestadas em ações, relações e expressões, materiais e imateriais.

Se quisermos ultrapassar o neoliberalismo e ultrapassar o horizonte mercantil que assolam a nossa contemporaneidade, devemos trabalhar a luta que vem surgindo pelos vários cantos do mundo, ou seja, pelas lutas do presente. Os princípios que emanam das experiências de resistência ao sistema afloram de valores contrários à racionalidade neoliberal e são capazes de pôr em xeque suas pautas principalmente pela perspectiva espacial.

De fato, tratar o simples trato do espaço como um cenário onde os eventos ocorrem não é suficiente para nós (FERNANDES, 2005), (PEDON, 2013), (SOBREIRO, 2016). Como podemos observar anteriormente com determinações diretas em todas as dimensões que envolveu o movimento socioespacial dos secundaristas paulistas afloravam comportamentos, ações, lutas e conflitos de sua base primária e essencialidade: o espaço escolar que se transforma em território de resistência.

Podemos citar o espaço como elemento estratégico e fundamental na luta por uma sociedade nova que não seja marcada pelo capital e seus rumos mercadológicos. Não apenas como elemento utópico fundamental, (e também como) o espaço é chamado a ocupar nestes momentos do século XXI um papel elementar de luta contra as políticas neoliberais e, como defenderemos, a luta neste século transferirá do ser no trabalho pra o ser no espaço.

O que defendemos não é apenas uma interpretação do espaço para entendermos a classe e a sua formação, porém, como também a luta (SANTOS, 1993) e, neste caso, indicamos essa perspectiva principalmente quando falamos de luta de classe e conflito social por estarmos tratando de uma luta espacial de classe.

O que podemos salientar é como o espaço tornou-se, no estágio atual de acumulação flexível do capitalismo, no neoliberalismo, depois de ter destruído a organização da classe trabalhadora (ANTUNES, 2007), e ter tirado o confronto das greves como luta, um elemento importantíssimo de resistência no tempo presente.

Entretanto, não estamos tirando a importância do trabalho, pelo contrário, mas como nós mesmos afirmarmos através de diversas teses<sup>109</sup> (BRAVERMAN, 1974; HARVEY, 1989; ANTUNES, 1999; RANIERI, 2011; ALVES, 2012) o controle do trabalho pelo capital, a desorientação da classe trabalhadora, a dieta social implantada pelo neoliberalismo (HARVEY, 2001, 2008), o estágio de barbárie (MÉSZÁROS, 2003, 2005) social que caminha para o desemprego; podemos dizer que o sistema obteve parcialmente seu êxito. Ou seja, acabou eliminando ou minimizando o elemento trabalho na perspectiva de luta através das greves e, portanto, vem modificando o confronto com o capitalismo.

Não estamos de modo algum insinuando que o movimento socioespacial dos secundaristas é uma nota explicativa para tal situação. O mesmo movimento não teria condições de suportar empiricamente ou teoricamente tal situação, entretanto, apesar disso, constrói um horizonte e é mais um movimento dentro dessa perspectiva e possibilidade teórica, do mesmo modo, podemos ver outros eventos atuais na sociedade brasileira e mundial que despertam a isso, ou seja, carregam o espaço como uma perspectiva de proveito e de vantagem no combate.

Portanto, tentamos conduzir nossos argumentos identificando como as ocupações escolares paulistas, no movimento socioespacial dos estudantes, trazem à sociedade brasileira e ao espaço uma perspectiva de resistência contra o sistema neoliberal. Afirmamos isso, (somados aos pensadores do trabalho<sup>110</sup>),

---

<sup>109</sup> BRAVERMAN, Harry (1974) **Trabalho e capital monopolista**, sobre a degradação do trabalho no século XX; HARVEY, David. (1989) **A condição pós-moderna** - principalmente quando o autor trata das transformações político-econômica do capitalismo no final do século XX, Ricardo ANTUNES, Ricardo (1999) **Os sentidos do trabalho**, ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho; RANIERI, Jesus (2011) **Trabalho e dialética**; ALVES, Giovanni (2012) **Trabalho e subjetividade**, o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório.

<sup>110</sup> Ver nota de rodapé nº 175.

embasados em Santos, (1993), (2006), (2008), (2012), assim, como em Santos (2002) e também com traços na vasta tradição marxista, Lefebvre (1970), (2001), (2016) Lukács ([1978], 2018) e em nossa tradição geográfica local Fernandes, (2005), Pedon, (2013), Sobreiro, (2016). Portanto, nos instruímos com esses indícios para superar as velhas estratégias de luta contra o sistema.

Logo, entra em cena o espaço e suas inúmeras possíveis ocupações como alternativa em relação às greves<sup>111</sup>, como uma alavanca de chamamento social e de participação da opinião pública. Acreditamos que o espaço guarda a vanguarda revolucionária do nosso século e é nisso que os eventos recentes e em produção em nossa sociedade chamam-nos atenção. Com o espaço teceremos a construção de uma nova sociedade.

Resta ainda, neste momento social no século XXI, enxergamos através das nuances deixadas pelos movimentos sociais, socioespaciais e socioterritoriais com as pegadas dos movimentos estudantis, assim como os rastros dos diversos movimentos de resistência, que o espaço é o elo perdido do capital, que através dele podemos vislumbrar mais luta e mais emancipação.

O elo perdido é uma referência ao fato de que falta domínio do sistema (jurídico, militar, moral, ético, material e imaterial) sobre as possíveis formas de ocupação do espaço que podem surgir diante da crise social, ecológica e humanitária que vivemos, que assombram nosso século e perturba nossa existência.

Portanto, espaço e o território como fatores de resistência, luta e indignação contra os ditames da sociedade do capital são evidenciados por movimentos como MST, MTST, entre outros movimentos sociais que paralisam a atividade do sistema através do espaço, e conseguem, a nosso ver, obter mais êxitos contra o sistema, transformando a luta social que vinha sendo travada através do trabalho com a greve, agora com menos condições de sobrevivência, para a dimensão do espaço, como confronto imediato contra as manifestações do sistema capitalista.

---

<sup>111</sup> Nesse sentido, a título de exemplo, basta-nos ver que os professores no Estado de São Paulo no mesmo ano das ocupações escolares e da reorganização vivenciaram uma greve de noventa dias sem respaldo da opinião pública, sem chamar atenção das autoridades competentes e sem grandes resultados. No entanto, quando o espaço escolar foi ocupado, tivemos uma resposta e a atenção de diversos setores da sociedade, interrompendo uma política neoliberal e desativando por algum momento sua força.

Se olharmos com acuidade os acontecimentos recentes do nosso país, veremos que não só para os que vislumbram uma nova sociedade brasileira mais justa, como aqueles que conseguiram obter resultados positivos para seus membros, o espaço era o pano de fundo das reivindicações, ou seja, o espaço era objeto direto das reivindicações no caso dos movimentos sociais.

De modo rápido, podemos olhar a cobertura dos eventos pela mídia nas manifestações de 2013, manifestações de 2015, as ocupações das escolas paulistas e, recentemente, a ocupação do espaço através da greve dos caminhoneiros. Por mais que pareça uma contradição do que estamos construindo, afinal, mais do que uma greve no sentido do termo, tratou-se de uma verdadeira ocupação e, portanto, de mais uma luta espacial, pois as estradas foram paralisadas, o capital parou, o espaço foi o *lócus* de poder de paralisação social e, no entanto, não foi a greve em si, mas o espaço paralisado que não permitiu a troca de mercadorias.

Com base nessas leituras, concluímos que ao apresentarmos a experiência de luta dos estudantes do Estado de São Paulo, nosso objetivo foi promover uma reflexão sobre o movimento socioespacial e dessa forma, incluir uma visão mais atrelada possível da Geografia ao movimento dos secundaristas e buscar um entendimento das ocupações escolares. Do mesmo modo, tentamos evidenciar a sua relação com a luta de classes. Apesar de autônomo, o movimento é feito de estudantes de possíveis condições de vulnerabilidade social, próximos de uma educação precária, da realidade do trabalho juvenil e da reprodução social de suas partes. Assim, apresentamos a distribuição espacial tanto das ocupações como da espacialidade do fechamento de escolas, da história das ocupações dos confrontos, das ocorrências de conflitos, das revoltas dos secundaristas, e da ação dos indivíduos.

Tal processo resultou da apropriação por um período de tempo do espaço geográfico (escolar) por meio de práticas territoriais individuais, coletivas e sociais, seu conteúdo é tanto material quanto ideal. Temos, assim, portanto, o caráter multidimensional, conflitual, de poder e de classe do território. Ou seja, os secundaristas manifestaram espacialmente as contradições e os conflitos neoliberais da sociedade capitalista contemporânea paulista que vem resultando na

deterioração do público, da assertiva da introdução do privado, caracterizado por uma educação desigual e desigualmente distribuída no território.

Desse modo, o que defendemos é que foi por meio do espaço (escolar, da sua ocupação e territorialização) que se abriram as possibilidades de mudanças da política pública explicitamente neoliberal para os secundaristas em 2015. Nesse sentido, o espaço caracterizou-se como uma instância da sociedade contraditória fundamental às suas manifestações. Do cercamento e fechamento do espaço escolar para as camadas populares, da desconsideração por parte da sociedade paulista em geral para com as escolas e seus estudantes, tivemos os desdobramentos da luta e da resistência concretamente espaciais e as expressões dessa dominação, que entretanto, cederam lugar durante um breve período a relações plurais, horizontais e sem dominação.

Nossa história remete à experiência dos secundaristas paulistas, em 2015 (CAMPOS et al., 2016). Podemos dizer, que os mesmos obtiveram uma vitória que fez o governador Geraldo Alckmin recuar em seu plano de reorganização escolar. Plano este que fecharia várias escolas e salas de aulas. Um antecedente mais distante leva-nos à jornada de lutas conhecida como *Revolución Pinguina*, em que secundaristas chilenos ocuparam as escolas e promoveram grandes marchas reivindicando educação pública. Por sua vez, os estudantes paulistas adotaram um método já presente nas lutas operárias e camponesas: a ocupação do espaço público<sup>112</sup>.

Ainda do ponto de vista teórico, podemos apontar a uma teorização e um avanço nas discussões nos estudos sobre o conceito de espaço como instrumento de luta e resistência para os indivíduos. Mesmo que nosso trabalho não tenha o objetivo explícito de formular um novo conceito pertinente à Geografia, nosso estudo aponta ser necessário vislumbrar nele, principalmente neste século um estratégico instrumento de luta.

Pode-se concluir que esse trabalho não trata somente de movimentos socioespaciais, mas, também, de manifestações da revolta de secundaristas. A

---

<sup>112</sup> Em 2016, como rastilho de pólvora, o movimento de ocupações de escolas, foi deflagrado no Paraná e expandiu-se para o país e, inclusive, influenciou as greves e ocupações nas Universidades e Institutos Federais

nosso ver, essas manifestações socioespaciais representam e são geradas no interior de um quadro de exclusão social que predomina no Estado de São Paulo e se manifestam em um quadro de indivíduos vulneráveis na Rede Estadual de Educação.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, THERESA. **Oferta do ensino fundamental em São Paulo: Um novo modelo.** Educação e Sociedade., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0529102.pdf>>. Acesso em: 02/06/20.
- ALVES, J. CORROCHANO, M. CORTI, A. “**Ocupar e resistir**”: **A insurreição dos estudantes paulistas.** In: **O movimento de ocupações estudantis no Brasil.** Adriana Alves Fernandes Costa & Luís Antonio Groppo (Orgs).
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo. Boi tempo, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho.** São Paulo. Expressão Popular, 2004.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório.** São Paulo, Boitempo, 2011.
- ARCOVERDE, Léo. **A cada 4 h, um professor do Estado pede demissão em São Paulo.** Disponível em: <[leoarcoverde.jusbrasil.com.br/artigos/226815867/a-cada-4-h-um-professor-do-estado-pede-demissao-em-sao-paulo](http://leoarcoverde.jusbrasil.com.br/artigos/226815867/a-cada-4-h-um-professor-do-estado-pede-demissao-em-sao-paulo)>. Acesso em 02/06/20.
- APPLE, MICHAEL, W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo.** Rio de Janeiro, DP&A editora, 2005.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARBOSA, A. FERNANDES, S, J, M. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 10, n. 18, p. 243-257, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 05/06/20.
- BERGO, Luisa Foppa. **Desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente.** São Carlos: UFSCar, 2017. 115 p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.
- BENSAID, D. **Marx o intempestivo.** Grandezas e misérias de uma aventura teórica. Brasiliense, Rio de Janeiro. 1999.
- BENSAID, D. **Cambiar el mundo.** Los libros de la catarata, Madrid, 2004.
- BENSAID, D. **Espetáculo, Fetichismo e Ideologia.** (um livro incabado). Plebeu Gabinete de leitura/ expressão gráfica e editora, Fortaleza, 2013.
- BENSAID, D. **E depois de Keynes?** In: **centelhas: Marxismo e revolução no século XXI.** 1ªed. São Paulo, boitempo, 2017.

BIANCHETTI, ROBERTO, G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 3. Ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56)

BOTTMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. LTC-livros técnicos científicos, Rio de Janeiro, 1989.

CAMPOS, M, A. **Escolas de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações de escolas em São Paulo**. In: Medeiros, Jonas, et al. (orgs.) Ocupar e resistir: movimentos de ocupações de escolas no pelo Brasil (2015-2016). São Paulo, editora 34; FAPESP, 2019 (1º edição).

CAMPOS, A, J.M, MEDEIROS, JONAS, RIBEIRO, MARCIO M. **Escolas de luta**. São Paulo, Veneta, 2016, (coleção baderna).

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 53).

CORRÊA, R.L. **Espaço: um conceito-chave da Geografia**. In: CASTRO, I.E. [et al] (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.p.15-47.

COUTINHO, C, N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

DARDOT, P, & LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo, boitempo, 2016.

DI CARLO, M. **Teachers matter, but so do words**. Albert Shanker Institute. Acesso em 27/05/20, disponível em <<https://www.shankerinstitute.org/blog/teachers-matter-so-do-words>> Acesso em 27/05/20.

DUMÉNIL, G, & LEVY, D. **A crise do Neoliberalismo**. São Paulo, Boitempo, 2014.

ENGUITA, M. F. **Trabalho escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1993.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. REVISTA NERA – ANO 8, N. 6 – JANEIRO/JUNHO DE 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. **OSAL 273**, Ano VI, n.º 16, enero-abril, 2005.

\_\_\_\_\_. Entrando nos territórios do Território. **NERA**. Artigo do Mês: março de 2008. ISSN: 1806-675. Disponível em: [www4.fct.unesp.br/nera/artigodomes/marco2008.pdf](http://www4.fct.unesp.br/nera/artigodomes/marco2008.pdf).

\_\_\_\_\_. Movimento social como categoria geográfica. **Terra Livre**. São Paulo, n.15, p.59-85, 2000.

FERNANDES, Maria J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 f. (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2008

FILHO, J. S. **Contribuição à construção de uma teoria geográfica sobre movimentos socioespaciais e *contentious politics*: produção do espaço, redes e lógica-racionalidade espaço-temporal no Brasil e Argentina**. José Sobreiro Filho. - Presidente Prudente: [s.n.], 2016  
440 f.

FOSTER, JOHN BELLAMY. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. 4° ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista, 1998.

FRIEDMAN, MILTON. **Livre para escolher**. Tradução Ligia Filgueiras. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

FREITAS, L. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1°ed. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GENTILI, PABLO & SILVA, TADEU, THOMAZ. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNT, 1996.

GOHN, M, G. **Movimentos sociais e educação no Brasil**. In: Medeiros, Jonas et al (orgs). Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016) São Paulo, Editora 34, FAPESP, 2019. In: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452018000200167](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452018000200167).

GOULART, C, D. PINTO, R, M J e, CAMARGO, B, R. **Dois reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas**. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 109-133 jan./mar. 2017

GIROTTI, E.; PASSOS, F.; CAMPOS, L.; OLIVEIRA, J.; SOUZA, J. Escola, geografia e desigualdade: o caso do programa de ensino integral do estado de São Paulo. **XV Coloquio Internacional de Geocrítica Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista** Barcelona, 2018. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/XV-Coloquio/GirottoPassos.pdf>.> Acesso em 16/06/20.

GIROTTI, D, E. [Et. all]. **A geografia importa: análise da dimensão espacial de duas políticas educacionais no estado de São Paulo**. (Anpege). p.158-190, V.14, n.23, jan./abr. 2018.

- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, Vozes, 1983.
- GROPPO, L. A. **O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil**. In: **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. Adriana Alves Fernandes Costa & Luís Antônio Groppo (Orgs).
- HAESBART, C, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 8ªed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2014
- HARNECKER, M. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo, global, 1983.
- HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Loyola, São Paulo, 1992.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5, ed. São Paulo, Edições Loyola, 2008.
- KONDER, L. **Os sofrimentos do Homem burguês**. Senac, São Paulo, 2000.
- KONDER, L. **Marxismo e alienação**. Contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. Expressão popular, São Paulo, 2009.
- JUNIOR, OSMAR OLIVEIRA. **Neoliberalismo, Educação e Emprego**. Juiz de Fora, FEME, 1999.
- [LAPO, FLAVINÊS REBOLO, BUENO, BELMIRA OLIVEIRA](#). **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n.118, pp.65-88. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>.
- LACOSTE, Y. **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 3º ed. Campinas, Papirus, 1993.
- LAVAL, CHRISTIAN. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, Editora Planta, 2004.
- LEFEBVRE, H. **O direito a cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- LEFEBVRE, H. **Espaço e política**. Belo Horizonte, editora da UFMG, 2016.
- \_\_\_\_\_. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sergio Martins (do original: **La production de l'espace**). 4 ed. Paris: Éditions.
- LUKÁCS, G. **A alienação**. In: **Para uma ontologia do ser social**. Maceió, Coletivo veredas, 2018.
- LUKÁCS, G. **El asalto a lá razon**. Buenos Aires, ed. Grijalbo, 1983.
- MARCHITIELLO, M, HERGESEL, S. **O docente nu, neoliberalismo: entenda porque insinuem que quase tudo o que há de ruim na educação é culpa do professo**. Sorocaba, Createa, 2011.

- MARX, KARL. **A ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo, Boitempo, 2007.
- MARX, KARL. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 27° ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 2010.
- MARX, KARL. **Manifesto Comunista**. 1ed. Revista. São Paulo, Boitempo, 2010.
- MARX, KARL. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2010.
- MARX, KARL. **Grundrisse**: manuscrito econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo, Boitempo; Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2011.
- MARX, KARL. **A sagrada Família**, ou, A crítica, crítica contra Bruno Bauer e consortes. 1 ed. Revista. São Paulo, Boitempo, 2011.
- MEDAWAR, A, C. **A ordem satânica reflexões sobre a moralidade burguesa**. São Paulo, alfa e ômega, 1984.
- FREITAS, L. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1°ed. São Paulo, Expressão Popular, 2018.
- MÉSZAROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo. Boitempo, 2006. (mundo do trabalho).
- MÉSZÁROS, I. **O século XXI socialismo ou barbárie?** São Paulo,2006, Boitempo.
- MEDEIROS, Jonas, et al. (orgs.) **Ocupar e resistir: movimentos de ocupações de escolas no pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo, editora 34; FAPESP, 2019, (1° edição).
- MOREIRA, R. **O espaço e o território: conceitos e modos de uso em tempos de movimentos sociais**. In: SANTOS, E. M. C. [et al] (orgs.) **Espacialidade e movimentos sociais**. Rio de Janeiro, Consequência, 2018, p. 15-25.
- MORAES, A.C. R e COSTA, W.M. **Geografia crítica: a valorização do espaço**. São Paulo. Hucitec, 1987.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública** / João Antônio Cabral de Monlevade. – Campinas, SP: [s.n.], 2000.
- NETTO, J, P. **Lukács e a crítica da filosofia burguesa**. Lisboa, ED, Seara nova, 1978. OLIVEIRA JUNIOR, OSMAR. **Neoliberalismo, Educação e Emprego**. Juiz de fora, FEME,2000.
- OLLMAN, B. **Alienation. Marx's conception of man in capitalist society**. Cambridge University Press, 1971.

- PEDON, NELSON, R. **Geografia e movimentos sociais: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- POLANYI, KARL. **A grande transformação: as origens de nossa época**. 2. ed.- Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e social democracia**. Rio de Janeiro, companhia das letras, 1991.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993
- SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção de uma categoria**. São Paulo. Unesp, 2002.
- SANFELICE, L, J. **A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.
- SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo. Hucitec, 1978
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 2. Ed. São Paulo Nobel, 1993. – (coleção espaços).
- SANTOS, Milton. A transição em marcha. In: \_\_\_\_\_(Org.) **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 141-174.
- SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo. Edusp, 2007.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo. Edusp, 2006.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço Habitado**. São Paulo. Hucitec, 1998.
- SARTRE, J, P. prefacio de Os condenados da terra. 1963, de Frantz Fanon. Ver em: **Encontro com Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá**. Sílvio Tendler. Caliban, 2006
- SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Record, Rio de janeiro, 2006.
- SETÚBAL, Maria A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, mai./ago. 2010.
- SINGER, André. Brasil, junho de 2013, **classes e ideologias cruzadas**. Novos estud. - **CEBRAP**, São Paulo, n. 97, p. 23-40, nov. 2013.
- SOUSA JUNIOR, JUSTINO DE. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP, Ideias & Letras, 2010.
- SOUZA, LOPES, J.M. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: Geografia: conceitos e temas.
- SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Unesp, 2004.

ULHÔA, JOEL, P. **(Neo)liberalismo: uma introdução**. Ed. Uberaba, Cone Sul, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

XIMENES, B. S. **Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública**. In: Medeiros, Jonas, et al. (orgs.) Ocupar e resistir: movimentos de ocupações de escolas no pelo Brasil (2015-2016). São Paulo, editora 34; FAPESP, 2019 (1º edição).

# **ANEXOS**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:

### **DADOS PESSOAIS**

NOME:

IDADE ATUAL:

MUNICÍPIO ONDE RESIDE ATUALMENTE:

OCUPAÇÃO ATUAL: (estudando ou trabalhando ou ...)

### **SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OCUPAÇÃO DE ESCOLA EM 2015**

NOME DA ESCOLA E DA CIDADE:

SÉRIE QUE ESTUDAVA:

IDADE NO MOVIMENTO EM 2015:

MOTIVOS QUE LEVARAM A PARTICIPAÇÃO NO MOVIMENTO?

CASO A “REORGANIZAÇÃO” TIVESSE SE EFETIVADO COMO VC SERIA PREJUDICADO?

QUAIS ERAM AS CARACTERÍSTICAS DA SUA ESCOLA ENQUANTO INFRAESTRUTURA E ENSINO?

COMO ENGAJOU-SE NO MOVIMENTO SECUNDARISTA EM 2015?

QUANTO TEMPO A ESCOLA ONDE ESTUDAVA FICOU OCUPADA?

COMO ERA ROTINA DA OCUPAÇÃO?

O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DE ESTUDANTES CONTOU COM APOIO EXTERNO (movimentos sociais, pais, vizinhos, comunidade, sindicatos...)

COMO FOI A RELAÇÃO DO MOVIMENTO COM OS PROFESSORES?

COMO FOI A RELAÇÃO DO MOVIMENTO COM A EQUIPE DE GESTORES DA ESCOLA?

QUAL SUA AVALIAÇÃO AO FINAL DA OCUPAÇÃO?

MUDOU ALGO NA ESCOLA (entre estudantes, entre estudantes e professores, entre estudantes e equipe gestora, entre a escola e comunidade...)

QUAL SIGNIFICADO ESSE MOVIMENTO TEVE EM SUA HISTÓRIA?

## ENTREVISTAS<sup>113</sup>

**Estudante 1-** Nicole, 21 anos, mora em São Paulo, hoje só estuda, 2020 faz faculdade na fatec São Paulo, Metro Tiradentes, faz construção civil movimento de terras e pavimentação e trabalha como free lance algumas vezes.

Escola que estudava e foi ocupada E.E. Salvador Allende município São Paulo, zona Leste, estava no 1º ano do ensino médio, na época com 15 anos, e juntos com colegas na mesma fase de idade alguns mais novos e mais velhos.

No final de 2014 conheci o movimento de cursinho popular em São Paulo ai entrei no cursinho popular “baoba” e foi lá onde eu comecei esse processo de formação política sem lado sem que cada um lá entregasse sua ideologia de certa forma mais que a gente debatesse política com adolescente e foi ali que comecei a me questionar o que eu vivia na sociedade que eu vivia, minha família meus amigos aquilo que eu falava e que eu ouvia.

Em 2015 lá pra outubro chegou a notícia pra gente na escola, antes eu já tinha ouvido na “baoba” que tava rolando esse papo lá de que as escolas iam fechar, algumas outras escolas receberiam alunos desses escolas que estariam fechando, outras elas fechariam parte dos períodos e iam separar ensino médio, ensino fundamental 1 e ensino fundamental 2 para que não tivesse essa mistura.

A partir desse momento dentro do “baoba” eu comecei a questionar e tinha um aluno da minha escola junto no “baoba” que era o Rafael, o rafa estava no 3º Ano do ensino médio ele estava com 17 anos, e agente começo neste processo a querer entender porque eles separariam alunos do ensino fundamental 1 e 2 e alunos do ensino médio, primeiro que eu entendo a mistura como vivencia e construção social a gente tem que aprender e agente como adolescente como jovem que a gente tem que se misturar porque se a gente vive só naquela “bolha” de pessoas que tem só nossa idade agente demora mais tempo para amadurecer agente demora mais

---

<sup>113</sup> As entrevistas foram fielmente reproduzidas de acordo com a fala dos estudantes, cada parágrafo representa uma pausa na fala dos mesmos, a identidade não foi revelada, somente a escola em que os mesmos participaram. Foram feitas via aplicativo de mensagem de áudio com as respostas seguindo o roteiro de perguntas elaborados por nós. Aqui seguem as três entrevistas na íntegra.

tempo para crescer e construir nossa sociedade a nossa sociedade não é construída a partir da nossa “bolha” eu não construo a sociedade só com pessoas que tenham minha idade hoje de 20 anos só pessoas que fazem movimento de terras na FATEC São Paulo, eu conheço pessoas que estudam na fatec São Paulo que façam edificações eu conheço outras pessoas que fazem outras faculdades, estudam na FMU por exemplo que estudam relações internacionais, conheço pessoas que estudam na FMU que estudam direito arquitetura e por ai vai e com essas pessoas eu construo a sociedade a partir daquele momento eu comecei a me questionar porque que eu tem que ter convivência e convívio com pessoas só de idade de determinada faixa etária ? só dos onze aos quatorze anos ? sendo que é importante eu me construir, eu sempre tive amizades muitas longas assim, falo bastante e não sei si isso te ajude de alguma maneira, mas na quinta série eu já tinha amigos no ensino médio então a construção da sociedade ela vem a partir da ai ela, a escola não serve só pra gente aprender a ler e escrever estudar história matemática pra se formar e ser alguém aquilo que eles falam né, eu entendia aquilo como já desde sempre, desde muito nova que a escola era um processo de educação e de construção da sociedade.

A partir disso tudo, que começou a cair a ficha disso tudo, de que minha escola era uma das que estavam na lista pra fechar, é ai eu fiquei nessa dúvida, falei assim meu, e agora, primeiro que é assim, eu sempre fui uma criança assim meio que desligada do mundo em relação as outras pessoas sabe porque eu nunca entendia porque as pessoas não gostavam do ensino fundamental assim, não gostavam de mim ou porque, sendo que eu nunca fiz nada pra ninguém então eu sofri *bullying* na escola em uma outra escola na COHAB 2 né é onde que ta o Salvador Allende é que assim, quando eu cheguei no salvador eu estudava ali na quarta série e eu pensei que quando eu chegasse no salvador com pessoas de 11 e 14 anos eu estava no inferno assim, eu imaginava que seria isso, e muito pelo contrário, eu me deparei com uma escola que me acolheu com professores que eles, alguns deles, a maioria deles que eu tive convívio eles não ensinavam só matéria, eles ensinavam que eu falei antes, o que é você ter um colega, o que é você ter um amigo, o que é você ter um professor ele não tá ali só pra te ensinar aquilo que tem pra te ensinar, que o professor também é seu amigo, então o salvador ele foi uma escola que ela me apegou, eu me apeguei muito aquela escola tanto é que eu sai do Salvador em

2017 e em 2018 e ia pelo menos toda semana na porta da escola vê o funcionário que estava ali que era a inspetora da escola né então me apeguei muito naquilo né, eu tinha um sentimento de perda é a princípio foi isso assim, no início eu falava, que droga eu estou perdendo meu espaço, eu estou perdendo um espaço que é meu, onde eu estou crescendo, onde eu estou se transformando na pessoas que eu sou pro governo assim, o governo vai fazer aquilo que ele quiser com a minha escola e é isso, a princípio é isso, a princípio eu imaginava dessa forma esse apego essa questão sentimental da coisa.

Até que o sentimental me impulsionou a fazer alguma coisa foi quando eu percebi que é é, quando surgiu a, começou a rolar boatos de que no lugar da escolas seria lugar de um novo batalhão da polícia e ai eu me arrepio até hoje pra falar disso, porque eu fui até o batalhão da polícia que existe lá na Cohab que é lá na praça Brasil, eu fui até la junto com o Rafael meu amigo conversar com eles e querer entender assim se tinha isso, se realmente existia qualquer processo porquê de fato a gente não queria que aquilo se transformasse num batalhão é porque assim, se começa a fechar a escola você vai fechando os cercos assim para as pessoas os espaços e o espaço público que a gente tem assim ele é mínimo ele já é mínimo na quebrada entendeu, é agente tinha lá as escolas que era dentro, a escola é aberta então, a única coisa que é fechado é do portão pra dentro mas a quadra da escola é pro lado de fora e tem duas quadras o pessoal da comunidade entorno da escola eles usavam as quadras da escola então eu comecei a perceber isso, a gente estava perdendo espaço público e o que é espaço público para quem é pra gente de certa forma porque é ali que eu tenho minha vivencia ali que eu aprendo coisas, é ali que eu construo é ali bato nesta tecla de construção da sociedade oque que agente ta fazendo e o que que a gente ta vivendo é então a gente tinha oque, a escola a praça e uma biblioteca que é longe pra caramba pra eu ter que sair da minha quebrada para eu ter que ir no centro para eu me divertir pra ter que ir na quadra nos campinhos que tem ali na ETEC parque da juventude pra ir brincar ali e sabe que eu tenho uma quadra do lado de casa então a perda de espaço público foi quando a gente começou a entender que a gente perde espaço público a gente perde identidade, eu perder de certa forma no individual, mais eu penso muito na questão coletiva da coisa porque eu como meu amigo Rafael, como meu amigo Lucas, e minha amiga Nathalia agente perdendo nossos espaços públicos agente

perdendo espaço público começa a perder nossa identidade, aquilo está na nossa quebrada, se eu tenho que sair pra ir em outro lugar é muito complicado as coisas elas começam a ficar piores, e a gente perde a valorização do que a gente tem sabe a gente tem que aprender a valorizar aquilo que a gente tem e aí foi nesse processo de apego que eu tinha do sentimento que tinha para com a minha escola foi quando eu comecei a entender que não era só a questão desse apego que tinha também é fato de mais pessoas precisariam desse espaço como eu precisei desse espaço que me acolheu naquele espaço das pessoas que precisam desse espaço foi quando eu comecei a me envolver neste processo de entrar nas ocupações das escolas.

Assim em relação a reorganização eu ia parar em uma escola que era a 30 minutos da minha casa e tinha professor que comentava assim, mas você tem o bilhete único escolar, beleza é muita treta conseguir o bilhete único escolar e até hoje eu não consegui, quando o prefeito era o Hadad de fato era mais simples conseguir hoje com o Dória quando foi prefeito foi lá no meu processo de ensino médio, já era difícil com o Hadad ficou mais difícil ainda com o Dória porque vc tem que ir no cras, daí então eu falei pra minha professora beleza eu tenho o bilhete único mais eu vou ter que ir pegar um ônibus para ter que ir até minha escola sabendo que o processo que eu faço é subir duas ruas e eu estou na minha escola eu vou ter que chegar na minha escola mais cedo vou ter que chegar na minha escola mais tarde o tempo que eu teria que estudar eu perderia é é, aí meu horário de almoço ele vai atrasar então a rotina ia mudar total assim além do que a minha escola só Deus sabe o que se tornaria né se seria uma outra ETEC se ia ser um batalhão da polícia se ia ser só mais um espaço público ali naquela região, porque ali assim num raio de 200 metros ali tem uns quatro espaços vazios hoje tem um campo ao lado da escola que está em funcionamento pro pessoal do futebol mais era só mais um espaço vazio que seria ocupado por usuário de drogas é, entorno das escolas é escuro de noite, tanto é que já não existia mais o EJA (escola de jovens e adultos) de noite não tinha mais ensino médio de noite porque a escola já é apagada ali tinha muito assalto, ali tinha estrupo, ali tinha tudo que você possa imaginar assim no entorno da escola o fato era que era muito ruim a infraestrutura no entorno da escola até que um diretor que a gente teve muito impasse anos depois ele começou uma reforma na escola e hoje ele não está mais na escola e ruíu essa reforma mas junto

com a comunidade agente conseguisse dividir um espaço para que a comunidade passa-se uma passagem para o pessoal sai de uma rua pra outra é e assim esse processo agente não sabia no que ia transformar aquilo sabe então a gente tinha muito essa dúvida o que que essa reorganização vai fazer com essa escola, tinha amigas minhas que moravam mais longe do que eu aqui além do fato que eu falei, eles iam separar todo mundo, ia ficar ensino fundamental 1, ensino fundamental 2 e ensino médio e não era aquilo que a gente queria também né.

A escola, o entorno dela era muito ruim, na escola chovia muito dentro, tinha ralo entupido, de anos assim, eu ocupei a escola em 2015 eu entrei e 2011 na escola, em 2011 aquele ralo estava entupido e em 2015 aquele ralo ainda estava entupido era sempre assim coisa de escola pública sabe a maioria das escolas públicas tem o mesmo problema sabe é alunos frustrados professores frustrados ai no final das contas a escola começa a ser degradada porque tinha alunos que iam lá destruíram a escola, funcionários que não estavam nem ai, na época que agente ocupou a escola foi quando a gente desentupiu o ralo que eu falei, agente comprou o diabo verde e foi desentupir o ralo a gente foi limpar a escola, porque a escola recebia verbas que a gente nem sabia se estava sendo distribuído direito porque assim, tinha mangueira na escola, tinha produto de limpeza na escola e dificilmente a escola estava legal assim pra manter o banheiro, era uma funcionária então quando as coisas começaram a mudar, porque quando eu entrei lá tinha um funcionário da limpeza mais ou menos da minha 8ª série até o 3º ano as empresas terceirizadas elas foram muito, elas tiveram muitos problemas em relação ao governo mesmo, que começou reforma trabalhista todo este processo que já é antigo as empresas terceirizadas foram extintas das escolas pelo menos da minha e de umas três que conheço então quem limpava a escola era a mesma tia que cozinhava pra gente quem limpeza a escola era a inspetora, a gente tinha pelo menos 3 inspetores no pátio da escola no horário de intervalo passo a ter dois um no intervalo e um no portão outro rodando o pátio inteiro, foi diminuindo a questão dos funcionários, não tinha mais funcionário da limpeza, funcionário da secretaria diminuiu a quantidade de professores isso antes da... o processo antes e depois da ocupação das escolas e ai um motivo que foi e fez a agente se impulsionar neste movimento foi o fato de que pelo menos 50% dos meus professores eram categoria o eles não eram efetivos eram contratados então a maioria deles seriam ou perderiam o emprego ou iriam

para escolas muito mais longe, uma das minhas professoras inclusive falaram se isso de fato acontecer talvez eu nem consiga dar aulas mais porque ai acontece que tem as categorias tem professores tem mais pontuação que outros é eu tinha professor que me dava aula praticamente fundou a escola que estava lá desde o início e que também tinha esse sentimento de perda e então foi todo esse processo que tinha todo esse sentimento da escola de querer estar ai e querer transformar aquilo em algo melhor que a gente começou a estudar a infraestrutura da escola a questão do ensino a questão do entorno da escola e tudo isso virou um combo gigantesco do porque a gente tinha que fazer aquilo sabe.

Voltando no fato de como que eu entrei nisso tudo, eu entrei no baoba neste processo de saber que as escolas estavam fechando que não tinha destino na nossa escola agente não sabia pra onde ia eu descobri pelo BAOBA primeiro e depois uma professora veio e falou o seguinte a escola vai fechar e chamou dois estudantes de cada sala e eu fui uma das alunas, 2015 foi um ano que em todos os bimestres meu nome estava no mural como uma das melhores alunas da escola, os professores todos me conheciam eu era ainda alguns alunos me conheciam o sentimento todo que eu tinha com a escola que ia fechar mesmo que minha escola estava na lista o baque veio muito forte assim eu cheguei na sala falei pro pessoal não sei o que a gente pode fazer mas se tem algo que a gente pode fazer a gente vai procurar e vai fazer ai conversando com o pessoal do baoba eu falei gente é o seguinte eu precisava que vocês que tenha conhecimento em questão de falar mesmo a palavra de falar mesmo o que ta acontecendo mesmo no geral então eu precisava de duas pessoas do BAOBA sentar um dia na saída da escola e falar com a gente conversar na hora da saída para ver o que a gente pode fazer, a primeira coisa que a gente fez foi sentar na quadra da escola e a Carol uma amiga minha que é advogada e estava no movimento do BAOBA no cursinho popular no movimento das mulheres na época ela estava com 25 anos sentou lá com a gente junto com o Fernando junto com uma galera e junto com umas três pessoas do BAOBA sentado lá e ela foi contar pro pessoal olha gente está acontecendo assim assado tem umas escolas que já estão de movimentando assim contra isso já estão produzindo coisas então o Salim que era uma escola próxima já tinha feito uma manifestação e eles iriam fazer mais um ato naqueles dias mesmo e ela falou assim convido vocês pra ir conhecer participar neste ato do Salim, vai ter um espaço aberto

quem quiser ir conversar com o pessoal e conhecer com o movimento secundarista de outras escolas pra saber que estava conhecendo pra se engajar no movimento se quiser ir posso acompanhar vocês e tá aí, aí pelo menos umas 5 cinco pessoas falou então a gente vai.

Foi desse processo de ir nessa reunião, agente foi nessa reunião do Salim a primeira manifestação da minha vida e eu estava lá com meus 15 quinze anos cheguei em casa completamente sem voz e nem sabia como contar pro meu pai como eu estava na manifestação fechando uma das vias principais da zona Leste de movimento pra fora do estado de caminhão na avenida Jacu Pêssego junto com a nova trabalhadores na sequência e era assim era uma fila de caminhões parados porque agente estava fechando a Jacu Pêssego aí a partir dali a gente falou ponto era aquilo ali a gente vai fazer nossa manifestação agente vai se precisar a gente vai ocupar a escola, aí veio a notícia assim que ia fechar a escola aí pensei assim se fechar eu ocupo a escola, aí uma amiga minha falou assim vai esperar fechar para ocupar a escola ? Aí eu pensei assim faz sentido, a gente fez a primeira manifestação e começou a ter conflito com a direção da escola que entra numa das sequências aí porque a escola foi com força com a agente lá para gente fazer a manifestação aí teve um dia que agente combinou de passar um filme que era a revolta dos pinguins foi o movimento que aconteceu no Chile de estudantes em 2006 e a escola falou que tudo bem que ia passar e no dia que agente foi passar não deu muito certo e foi aí que a gente falou que ia ocupar a escola, a gente fez um festival para passar esse filme e fez manifestação com samba de bumbo e tudo mostrando cultura popular para as pessoas do bairro falando que ali existia sim cultura ali popular que a gente ia resistir que a escola era nosso espaço de compartilhar cultura então a gente tinha que persistir que a escola era nosso espaço e nosso espaço de compartilhar cultura então a gente tinha que persistir e a gente ia participar disso aí foi que uma ex aluna do Salvador falou que se vcs quiserem fazer uma reunião no meu apartamento vocês podem fazer foi lá que a gente se reuniu pela primeira vez por fora assim da escola alguns alunos pareceram e o pessoal do BAOBA e o fato de que eles eram maiores de idade e estavam se preocupando com os mais jovens ali porque eram todos adolescentes e a Carol que era a nossa advogada aí eu falei agente precisa de um advogado porque não tem como agente fazer isso e dá uma merda gigantesca e aí o que a gente faz? Aí a

carol falou tudo bem eu me envolvo como advogada de vocês e é isso a gente vai ficar aqui por fora na questão de proteção de vocês pra falar que o que vocês estão fazendo é genuíno que é ok que é legitimo e vocês adolescentes ficam dentro da escola ocupando a escola.

A partir dali que eu peguei uma papel craft e desenhei a planta da escola meu sonho sempre foi fazer arquitetura e foi trabalhar com construção civil eu desenhei a planta da escola inteira porque eu conhecia a escola inteira de cabo a rabo falando onde tinha porta onde era a sala dos professores onde era banheiro onde tinha cadeado foi marcando tudo bonitinho até que neste processo agente falou a gente vai ocupar tal dia, mas a gente não tinha certeza, isso foi num final de semana assim, na terça feira se eu não em engano dia 10 de novembro foi quando foi ocupado a escola de dia de manhã a primeira que foi ocupada em São Paulo e a segunda escola que foi ocupada foi o Fernão dias ai agente falou beleza ai uma amiga minha chegou e falou que foram duas escolas ocupadas hoje a gente não está indo pelo caminho errado vai dar tudo certo, de quarta para quinta-feira a gente ficou acordado conversando para não dormir porque as 4 da manhã era a hora da gente entrar na escola porque não ia funcionar se agente entrasse na escola com todos os alunos lá dentro, a ideia era entrar e abrir a escola as sete horas da manhã na de estudar e a gente já estaria lá i foi o que aconteceu, o pessoal entrou um pouco antes eu entrei as 5 da manhã.

No primeiro dia a gente se dividiu entre quem ficava com relação a comunicação segurança limpeza e alimentação então era uma galera dentro da cozinha outra na porta para que não entrasse gente de fora pegar nome de quem estava entrando e saindo passando informação de quem estava entrando quem estava saindo, quem precisa comer ainda e todo esse processo bem separado e organizadinho para que desse tudo certo ai agente teve um perrengue as 5 e pouco da manhã, tocou o alarme da escola de início ele não funcionava, mas funcionou e acordou a COHAB inteira, a polícia chegou e dois tempos assim, na frente da escola ai não tinha mais o que fazer ficou dentro da escola os menores ai esperando tudo acontecer, deu sete horas da manhã quem quis entrar na escola entrou na escola, agente explicou que era uma ocupação que era legitimo faixa pra fora pra polícia não entrar e foi basicamente assim que foi funcionando eu citei a revolta do pinguins agente teve um moço que não lembro o nome dele que estava na ocupação no Chile em 2006

a gente tinha sarau teve um monte de festival lá dentro de coisas interessantes que aconteceram lá dentro rodas de conversa e conversas com as meninas falando sobre problemas sociais que a gente vive e relação ao machismo e a sociedade e porque era importante conversar sobre isso com homens quais eram as vulnerabilidades que agente sofria e porque era importante entender isso no dia a dia e a gente foi construindo isso com o tempo e aí a gente começou a entrar em alguns conflitos.

A escola ficou ocupada exatamente um mês, agente ocupou ela no dia 11 de novembro de 2015 e ela foi desocupada no dia 12 de Dezembro, acontece que a rotina era basicamente essa o processo que tinha uma galera que podia ficar dentro da escola passa a noite na escola outras que não podiam a gente teve um conflito com uma galera que era partidária e tal e aí um não batia com o outro porque era de partidos diferentes até agente entendesse que estava ali por partido algum tava ali e ponto e a gente tinha que se entender e que a gente tinha que seguir de qualquer maneira para que aquilo funcionasse e aí começaram os conflitos com os professores porque os professores queriam voltar para escola, os professores não queriam que funcionasse daquela maneira o diretor agente entrou num conflito muito grande o diretor chamou a polícia para a gente ligava na casa do pessoal colocou o pessoal do 3EM contra o pessoal da escola inteira aconteceram diversos fatores e qual foi o maior conflito que poderia acontecer o pessoal que poderia dormir lá começou a conflitar com quem não podia e a gente não podia mais fazer nada agente está dormindo aqui tempo todo e a gente vai ficar na escola e é isso e pronto acabou teve gente que roubou a escola nos últimos dias quando a gente foi um grupinho menor de 10 15 pessoas agente foi até a escola limpou a escola deixou tudo limpo pra que só chegasse lá entregasse a chave, olha só a escola tá limpa agente tá entregando o Alckmin já tinha revogado a reforma né e aí o que foi que aconteceu eles não queriam desocupar de jeito nenhum no dia que aconteceu tudo que teve a reintegração a escola foi saqueada aí a gente não sabe na verdade o que aconteceu tinham poucas pessoas dentro da escola e essas pessoas não falaram nada foi bem difícil conseguir tirar eles e a polícia ficou praticamente dentro da escola até que eles saíssem e quando entregaram a escola estava imunda estava horrível depois que voltou tudo assim ao normal estava péssimo

Em relação ao apoio a gente teve apoio da APEOESP de São Miguel e de Itaquera além do apoio dos metroviários do pessoal do entorno de morador que tava lá perto para assinar colocar assinatura para baixo assinada e tal e teve esse pessoal, os professores estavam bem presentes assim depois que começou e além do que professores contou quantos alunos tinham dentro da escola para contar para a polícia, algumas coisas assim aconteceram, uns professores apoiaram muito outros não queria chegar nem perto lá da gente a direção da escola que antes aparentemente estava do nosso lado começou a conflitar muito com a gente entendeu ai começou a ficar bem ruim polícia o tempo todo na porta da escola de noite entraram na escola roubaram três alunos no dia seguinte o celular dos alunos foram encontrados no mato ao lado da escola todos desmontados então assim, a situação foi bem complicada e ficou bem pior depois né, em relação a gestão e funcionário foi isso, funcionários assim eles todos queriam voltar para a escola achavam que a gente estava depredando a escola espalhava que estava tudo errado lá dentro sabe várias coisas assim.

Assim no final da ocupação o que aconteceu, assim a gente não gostou muito do desfeches né, a gente perdeu muito em relação a material mesmo né e no retorno esteava bem complicado tinha aluno que não queria estar lá, tinha aluno que não queria repor aula, teve muito disso assim, até que uma hora a gente chegou numa discussão lá de que era aquilo, ou abraçamos a aquela ideia ou não teria nem aquilo sabe, entendeu, é tiveram professores que saíram da escola que não queriam dar mais aula na escola tiveram professores que apoiaram que gostaram apesar do final eles falaram que não curtiram no que ocorreu no final mais que estavam aqui ainda né, é e ficou nesse clima no final das contas a gente foi meio que prejudicado, por exemplo eram 4 primeiros anos no segundo ano eles nos separaram eu fiquei sozinha longe das minhas amigas e eles separaram todo mundo assim, sabendo que o aluno participou das ocupações ele era separado de todo mundo assim, só que assim, que que melhorou antes o grêmio era formado assim pegava um aluno de cada sala e formava um grêmio lá não funcionava assim eles não faziam nada até que a gente pegou assim e falou que vai existir o grêmio e a gente vai apresentar nossa chapa e ai a maioria dos alunos que participaram das ocupações montaram chapa a chapa que ganhou foi a da ocupação inclusive mais de cem votos agente com o grêmio né de comissão fiscal é enquanto essa equipe a gente conseguiu

trazer coleta pra escola trazer palestra, palestrantes profissionais da saúde para falar sobre bullying, palestra sobre a comunidade LGBT a gente fez palestra sobre prevenção e isso tudo depois que teve a ocupação que tiveram que dar essa voz pra nós se expressar de alguma maneira mais democrática na escola e que fato aconteceu a gente fez campeonato masculino e feminino de futebol que não tinha antes, muitas mudanças foram efetivas assim, os professores passaram a dar mais credibilidades depois que a gente ganhou grêmio e estava funcionando assim de uma maneira muito mais legal assim.

O que a ocupação significa pra mim e pra minha história e num todo assim desde aquela época até hoje foi a cinco anos né é eu nem tenho palavras pra expressar o que o que aquilo significa pra mim qual a importância desse movimento pra mim sabe hoje eu sinto muita falta de estar presente em movimentos tanto no movimento estudantil movimento secundarista o movimento dos cursinhos populares estava muito presente hoje eu faço parte de outro movimento mais sinto muita falta de estar ali ativo sabe e aquilo foi muito muito importante pro meu crescimento como pessoa eu falo que antes da ocupação antes de ter entrado nisso eu era uma pessoa retraída não conversava não era comunicativa e não conseguia levantar minha cabeça pra falar não me expressava de maneira alguma eu nem falava sabe e a partir da ai daquilo de ter um impulsionamento eu tive essa esperança e essa vontade eu falava pra isso funcionar eu tenho que me expressar e falar eu faço parte dessa sociedade e eu quero de alguma forma melhorar meu convívio e melhorar o convívio das pessoas comigo e de certa forma tentar melhorar a nossa vivencia e aquilo que a gente tem e foi o que eu falei a questão da cultura do espaço público o que a gente tem hoje aquilo não deve ser tirado da gente de maneira alguma e isso pra mim foi importante é conseguir levantar a cabeça erguer minha voz para falar pra gritar pra ir atrás tomei esprei de pimenta na minha cara com 15 anos vi amigo meu apanhar vi amigo meu ser preso com 15 16 anos pra que minha escola tivesse ali hoje e ela está lá hoje, os meus professores a maioria hoje não trabalham lá alguns mudaram mas a escola tá lá pra que novos professores e profissionais estejam lá eu voto naquela escola a minha maior felicidade foi chegar no ano seguinte foi tirar meu título de eleitor e saber que eu votaria na sala que eu estudei e isso pra mim já é gratificante de mais de saber que eu consegui levantar minha cabeça que eu consegui levantar minha voz que consegui lutar por aquilo que eu

acreditava e ter um retorno e saber que um governo de mais de 20 anos revoga um decisão é algo muito importante e muito histórico para mim pra muitas pessoas eles só voltou atrás na palavra dele quando que ele fez isso ? eles fez isso em 2015 quando a gente estava na rua batalhando por isso sabe então eu acho que é essa a importância, eu nem sei como me expressar da melhor maneira que você entenda porque eu não tenho realmente palavras explicar aquilo, aquilo mudou minha vida de uma maneira esplêndida assim sabe.

Eu me tornei outra pessoa sabe, apesar das crises de ansiedade na época tinha muito mais que eram muito piores não sabia falar tinha uma amiga ou duas e eu fiz amizades eu conheci pessoas maravilhosas então aquilo foi importante pra aquilo que eu sou hoje e eu não sei se eu seria a mesma pessoa se eu não tivesse feito aquilo sabe eu conversei com muita gente eu acho tenho imensa gratidão por aquilo que a gente fez em 2015 a cinco anos ainda tem gente que procura a gente pra conversar sobre 2016 eu passei quase o ano inteiro dando entrevista, 2017 eu dei entrevista e até hoje eu falo nós estamos em 2020 e daqui um tempo agente ainda vai estar falando sobre isso porque foi um movimento histórico assim eu ocupei a 3 terceira escola ocupada em São Paulo a primeira escola ocupada da Zona Leste a primeira escola em qualquer periferia de São Paulo e teve escola ocupada até em Roma então pra mim assim não tem explicação não tem que não fale que aquilo foi justo mesmo com o desfecho final aquilo foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida até hoje.

**Estudante 2** - Meu nome é, tenho 22 anos moro em Presidente Prudente atualmente, atualmente eu sou estudante e trabalhador autônomo, durante as ocupações de 2015 eu estudava na escola Estadual Antônia Viera Campos em Sorocaba São Paulo eu estava no 3º ano do ensino médio naquele tempo eu tinha 17 anos e desde do começo do ano já participava do levante popular da juventude num movimento que eu me organizo até hoje. Os motivos que levaram a gente ocupar a escola foi que ali em volta em torno da onde agente estudava havia três escolas, quatro escolas se a reorganização tivesse realmente acontecido essas escolas serviriam apenas pro ensino fundamental 2 teria escola que seria fechada, teria escola que perderia o horário noturno e isso levou agente a ocupar a escola né e a mim eu estava no 3º ano e não me prejudicaria diretamente né mas prejudicaria meus primos e minha irmã que estudava na mesma escola e eles teriam que trocar

de escola e ir pra uma escola mais distante por conta dessa reorganização. A infraestrutura da escola não posso dizer que era ruim era uma infraestrutura bem legal era uma bastante completa bastante acessível também mais a questão da merenda na escola acho, que foi um dos principais motivos que nos levou a começar o movimento lá dentro, porque naquele tempo o Alckmin tinha declarado que pro ensino estadual o certo seria dar comida seca merenda seca que seria comida enlatada bolacha de água e sal essas coisas pros alunos e chegou um tempo assim pra no começo do ano que pra quem estudava a noite todo dia era a mesma coisa a merenda que era bolachinha de água e sal com copo de suco e assim foi durante muito tempo até que começou a espalhar para os outros horários né, o ensino nessa escola era muito bom, essa escola era uma das melhores durante um tempo em Sorocaba e depois de um tempo né foi caindo a qualidade de ensino mas foi mesmo.. não sei dizer, mas foi algo que foi acontecendo naturalmente a escola foi perdendo o nome e foi indo. No começo de 2014 eu já me organizava em um outro movimento em 2015 eu conheci o levante foi quando eu comecei a em organizar né como secundarista realmente e agente já tinha uma célula do levante no meu bairro eu morava no Ipiranga e nosso foco de atuação era mesmo dentro da nossa escola mesmo né não era só eu mas tinha uns 5 cinco 6 seus militantes do levante dentro dessa mesma escola e foi quando começou o role da reorganização, então a gente começou a questionar né o porquê que isto estava acontecendo quais seriam os benefícios dessa reorganização quais seriam as perdas que teríamos né com essa reorganização. A minha escola se eu não estiver enganado ficou ocupada durante 3 semanas, foram semanas tensas porem muito importantes assim na vida de todos alunos que estavam ali ocupados.

A rotina da nossa ocupação era levantar de manhã tomava o café e fazia uma plenária durante a manhã, nesta plenária agente tirava as tarefas né de cada grupo da ocupação, que dentre elas tinha cozinha, limpeza, segurança e descanso que daí sempre tinha um grupo que ficava de descaso um dia, porque me outros dias tinha feito outras tarefas e ai ficava. No período da tarde depois do almoço nos reunimos de novo em plenária para ver se faríamos alguma atividade naquele dia ou nos próximos dias e como agente estava fazer uma balanço também dos alunos né, se a gente estava precisando de alguma coisa e abríamos a escola para os alunos que tivessem interesse e os país também de visitar a ocupação e se tivesse

uma forma de somar com a gente né dentro da escola acredito que a escola seja pra todo mundo né principalmente se for uma escola pública né... a gente tem que quebrar os muros da escola num pode ficar só la dentro.

O movimento de ocupação contou com apoio externo? Nossa muito, muito muito, muito apoio externo, tínhamos pais e mães que nos ajudaram muito, tanto quanto dinheiro quanto com produto tínhamos alguns mercados envolta da escola alí que ajudaram a agente, tinha também a APEOESP que é o sindicato dos professores né, eles ajudaram muito a agente por conta dos professores que já estavam lá dentro, professores que já estavam organizados neste sindicato que ajudaram muito.

A relação com os professores, então muitos professores apoiaram de primeira no dia que agente ocupou eu estudava no período noturno a gente ocupou no período da manhã a escola, então foi uma loucura mesmo, a gente pegou todos os alunos que já estavam se organizando, acha que era uns dez alunos, na hora que o portão abriu todo mundo entrou, deu sete horas tocou o primeiro sinal, a gente foi e trancou o portão com o diretor pra fora, trancou os portões da escada também pra não permitir que ele chegasse lá e tenta-se de alguma forma parar com a nossa movimentação com o nosso movimento.

Começamos fizemos uma plenária onde debatemos a reorganização e o papel da escola e o papel do aluno também né, para ver os outros alunos se eles concordavam ou não, graças a deus tivemos uma resposta muito boa desses alunos né, enquanto isso acontecia a direção da escola ligava pra polícia, a polícia chegou na escola entrou na escola foi queria que a gente parasse que era um ato ilegal que não era previsto na constituição e por muita sorte tínhamos um advogado alí junto com a gente já que a gente já tinha conseguido já colocado ele pra dentro né da escola e ele ajudou muito a gente tirou muitas dúvidas e a gente realmente segurou a ideia da ocupação assim por muito tempo né, os outros alunos acharam uma boa ideia e não participara por vario motivos né mãe pais que não queria ou alguns não queria participar daquilo por não achar certo ocupar a escola mas entendia a importância da ocupação ai procedemos a ocupação deu tudo certo.

A relação com a equipe de gestores da escola, acho que tivemos prós e contras enquanto com a direção da escola principalmente com o diretor né daquele tempo

que era o senhor Ivan que ele fez uma perseguição terrível com muitos alunos principalmente aqueles que ele sabia o nome, teve um dia que ele ligou para minha mãe e neste dia nem estávamos na ocupação porque neste dia agente voltou para casa eu e minha irmã mais nova e ele ligou falando pra minha mãe que nós dois estávamos naquele momento na escola fazendo baderna e agente nem estava naquela momento na escola e neste dia no período da tarde eu fui na escola e fiquei lá e minha mãe foi me buscar falando que o diretor estava ligando e fazendo a cabeça, eu não fui o único aluno que sofreu essa perseguição por parte do diretor tiveram outros alunos também, fomos acusados de quebrar o dedo do diretor da escola no momento da ocupação, mas nada aconteceu né a gente continuou firme na ocupação.

Avaliação final da ocupação, eu acho que ela trouxe um resultado muito bom, não era o que a gente queria mas, a gente conseguiu barrar por um tempo né a reorganização, ela meio que aconteceu por meio de baixo dos panos, mas não foi algo que agravou em muitos prejuízos foi poucos alunos que foram trocados, tivemos turno fechados tivemos salas fechadas, tivemos salas super lotadas embora já fosse né super lotadas.

É minha avaliação é muito boa assim, a ocupação serviu para juntar mais os alunos e mostrar, nossa escola não tinha grêmio, e mostrar qual é a importância da organização dos alunos seja ela em grêmio, seja ela em grupos, em coletivos, e que a relação que a gente tem com a escola não é só durante o período de aula né, ele tem que ser realmente por resto da vida, porque se é um escola pública ela é pra gente e quando acabou a ocupação o diretor que entrou na escola a gente conseguiu tampar as câmeras né ele entrou e fez uma bagunça de leve pra gente, pra fala que foi a ocupação que bagunçou, pra fala que agente quebrou câmera, quebrou cano, quebrou cadeado, coisas que a gente não fez, porque agente tinha cesso as chaves, tivemos a colaboração de algumas pessoas que trabalhavam na escola, dos trabalhadores terceirizados que nos deixaram com as posses das chaves principalmente de chave da cozinha para a gente poder usar a cozinha, sala de limpeza, de pegar as coisas.

Mudou algo na escola? Entre os estudantes mudou bastante coisa, de professores também, acho que tivemos um, depois até o fim do ano e no começo do ano

seguinte tivemos um retorno muito bom das ocupações, tanto os alunos serem mais engajados e participativos tanto nas aulas como nas questões da escola mesmo, quanto dos professores né, que os professores depois daquele momento eles começaram a perceber que muitas vezes o aluno é ele quer falar mais não se sente a vontade né, muitos professores começaram a abrir né as aulas para que os alunos falassem começaram a fazer aulas de outras formas sem ser no método de aluno e professor diante de uma sala copiando, acho que tivemos um lance bem legal e por incrível que pareça esse diretor estava perto de aposentar né ele já, na verdade um outro, o diretor mesmo da escola ele estava de licença ai ele se aposentou no final do ano no fim da licença e esse diretor ficou de diretor até o fim do ano letivo, até o meio do ano do ano letivo seguinte do ano letivo de 2016, e esse diretor ele teve a audácia de colocar câmeras no banheiro de nossa escola, que inclusive tem matérias, ele colocou câmera no banheiro a gente fez uma paralização e isso foi um retorno muito legal que a gente teve da ocupação, a gente viu que o mesmo pessoal que tava na ocupação foi o mesmo pessoal que ajudou agente na paralização no ano seguinte né dessa câmera no banheiro.

É entre a escola e a comunidade a gente percebeu a participação maior dos pais né nas escolas porque quando tinha um exemplo uma reunião de pais e mestres não era todos os pais que iam, sabe os pais por motivo de tempo, mais ai de pois de tempos os professores começaram a achar horários mais flexíveis para fazer essa reunião, mesmo que não presente os pais fazer uma relatoria da reunião e mandar para os pais via e-mail essas coisas.

O significado do movimento na minha história, eu acho que foi um momento muito importante pra mim esse período de ocupação, eu já me organizava já entendia meio que por cima a importância da escola né, mas acho que a ocupação ela me mostrou que o estudo ele não necessariamente tem que ser dentro de uma sala de aula, a gente aprende em qualquer espaço que agente estiver entendeu, a partir do momento que a agente tem a chance de trocar ideia com alguém a gente aprende muita coisa, muita coisa, agente aprende a ouvir, a gente aprende a falar também né que é importante, tanto ouvir como falar a gente aprende que mesmo sendo diferente todos nós precisamos de direitos básicos, sabe a role da equidade não da igualdade de ser equivalente a todos, de poder garantir de que todas as pessoas independentemente dos seus desafios a gente consiga garantir que todas elas

participem, eu acho que o real significado desse movimento na minha vida foi tudo na verdade, acho que não teria uma palavra ou uma frase que descreveria, mas acho que se tivesse seria tudo, porque realmente foi tudo.

**ENTREVISTA 3** - Me nome é, estou atualmente com 20 anos e eu trabalho como TI.

Eu estudei na escola DR. Elói Miranda Charles em Jundiaí eu estava na 2 série EM na época eu tinha acabado de fazer 16 anos.

Eu decidi participar do movimento da ocupação porque antecedendo a isso a gente fez baixo assinado, manifestações que foram grande parte dos estudantes que aderiram a direção aderiu por conta da reorganização a gente não queria que a reorganização acontecesse, a gente sabia que ela ia acontecer então a gente lutou para que ao menos não acontecesse na nossa escola que era o único meio mais próximo da gente lutar contra isso então a gente não queira essa reorganização porque a maioria dos alunos do Elói moravam né ali nas redondezas e também não queria se deslocar para as redondezas tinha estudado ali basicamente desde a 5ª série estava acostumado com o jeito da escola e com tudo e a agente havia escolhido estudar lá né, se fosse pra escolher eu teria escolhido estudar no Maria de Lourdes da qual é a escola que a gente seria remanejado.

A reorganização teria afetado os alunos que moram e moravam nas redondezas da escola né, do Elói que moram ali nos bairros, a mim não afetaria por questões de locomoção porque eu morava longe de qualquer forma, né mais a questão é que estaria infligindo minha escolha, eu escolhi estudar ali na escola tal e ai vão me remanejar pra outra escola? Como assim? Ninguém perguntou nada ninguém falou nada só vamos trocar ai e sair do bairro.

Em relação a infraestrutura minha escola era muito pequena ele é na verdade então havia apenas 3 três turmas de cada série 3 três quintos, 3 três sextos, 3 três sétimos 3 três oitavos o ensino médio e só haviam 2 dois terceiros E.M A e B, a gente não tinha uma estrutura muito grande mas acomodava o número de alunos que a gente apesar de ser uma escola pequena tinha natureza não era uma escol a assim com tudo coisas grandes prédios grandiosos mas era assim uma escola com bastante natureza então isso era um ponto positivo, lá o ensino sempre foi muito bom porque

ele vinha desta questão de um grande respeito, então quem administrava a escola a diretora na época os coordenadores eles botavam muito medos nos alunos nos pais dos alunos de certa forma isso criou um respeito então a escola era respeitado os professores os coordenadores e diretores eram todos muito respeitados, a qualidade de ensino ela era boa, começou a ficar pior no ensino médio mas querendo ou não uma escola do estado tem professores, professores, tem recursos recursos, tem coordenação e coordenação então, assim não era um ensino ruim era considerado uma ótima escola aqui na cidade onde eu moro, e bom era isso não era um ensino perfeito mas era de um bom ensino sim.

Bom ensino, no sentido de seguir o currículo, seguir as normas, as regras, mais assim nada de diferente então, não havia assim, campeonatos gincanas, feiras, não havia sim nada neste sentido, era sempre um feira cultural, uma amostra cultural que era sempre a mesma coisa, mas enfim era uma coisa diferente que tinha na escola, mas a escola nunca teve anda assim de tão atrativo.

Eu me engajei neste movimento na intenção de fazer algo a respeito, porque o que a gente fazia nas manifestações os abaixo assinado, a direção estava do nosso lado estava todo mundo do nosso lado ai agente ia para a diretoria de ensino, falava dos pontos, mostrava o baixo assinado, falava tudo mais eles não ouviam, não dava ouvidos e daí a gente decidiu tomar algumas medidas para ver se daria certo para a nossa escola não ser reorganizada ai eu me engajei nesse movimento ai justamente buscando isso, não queria que houvesse essa reorganização foi desse modo que eu me engajei nesse movimento buscando realmente né além do que estávamos fazendo para tentar fazer algo a mais.

A escola ficou ocupada um mês.

A rotina na ocupação, ela se iniciou assim com muitas aulas, a gente fala assim oficinas, então todos os dias tinham oficinas ela continuo durante duas semanas, mas a agente viu assim, que só oficinas não dava certo, tipo diminuir as oficinas e fazer outras coisas, mas tinham outras opções criativas, outras coisas bem interessantes, aulas que nós queríamos professores que queriam dar aulas pra a gente dentro da escola ocupada, a gente dormia ali, alguns iam pra casa e depois voltavam, a gente de manhã deram início, os professores saíram pra fora, deixaram só os alunos dentro do colégio, a gente fazia nosso almoço nossa janta, a gente

organizava nossa rotina tirava o lixo limpava como se fosse uma casa mesmo tinham todas essas obrigações, ai depois de um tempo né deu uma chuva né colocamos os professores para dentro do colégio e eles passaram a ficar no colégio também, alguns professores depois acabaram que eles saíram e ficaram só os alunos de novo, a ocupação durou trinta dias, então acho que assim os professores ficaram uma semana na escola uns dez 10 dias talvez.

Contou com o apoio de uma ONG mas não me lembro qual, e eles foram lá fazer um maracatu pra gente e ai no mesmo dia eles organizaram um lual de poesias foi bem interessante coisas que a gente nunca tinha feito eles estenderam um varal lá para gente cheio de poesias e o alunos iam lá e pegavam as poesias e colocaram um microfone para quem queria cantar e queria dançar dançava quem queria fazer teatro fazia eu recitei uma poesia muito legal muitos alunos recitaram poesia a gente contou com o apoio desse pessoal foram uma vez que eu acho que eles foram lá, e com apoio dos pais, da comunidade, o pessoal ali dos bairros dava as vezes comida alimento contou com a ajuda de muitos professores, contou na época que tinha um vereador que era um professor e levava mantimento pra gente e nós mesmos um ajudando o outro ia na rua pedir coisa e era assim.

Com relação ao apoio dos professores os professores que mais nos ajudaram não eram os professores que davam aula pra nós eram professores de fora que nem sei como eles apareceram na verdade é mas os professores da escola em si teve um que ajudou no começo é e depois o movimento começou a tomar uma outra cara que ele não acreditava muito, né não o julgo por isso, e ai né ele passou a não nos apoiar, não que ele não apoiava mais também não apoiava né, falava que os professores da escola sentiam muito medo de alguma coisa de eles apoiarem de depois mandar eles embora e tudo o mais eu também não julgo eles, porque é o sustento é o trabalho é quem pode fazer isso e não tem família para sustentar ou talvez tenha e tenha outros recursos né acabou fazendo acabou contribuindo para quem não podia não contribuiu e os professores que, tiveram professores que falavam mal e a maioria deles entendeu nosso ponto só que eles não se pronunciaram eu sei que eles entenderam nosso ponto os professores mais velho né mais tempo de casa eles não gostaram eles falaram mal falavam coisas na sala de aula, mais assim os mais novos eles entenderam nosso ponto só não se pronunciavam.

Com relação a gestão da escola foi bem difícil e complicado porque nossa diretora foi totalmente contra, é a gestão em si foi totalmente contra, então foi bem difícil lidar com isso, eles foram até a escola várias vezes com mandato deu vários rolos vários B.O graças a Deus não aconteceu nada com a gente, mais foi bem difícil em relação a gestão, uma das coordenadoras quando saiu o pronunciamento do governador falando que reorganização tinha sido cancelada para esse ano e para sei que ano sei lá, ela foi até a escola abraço a gente e os professores que estavam lá a gente chorou ela chorou e ai ela achou que terminaria ali a ocupação, mas a ocupação continuou e depois disso ela passou a não incentivar mais o movimento porque era para a ocupação ter acabado por ali, até que muitas ocupações acabaram, a nossa acabou depois porque tinha poucas ocupações né depois desse pronunciamento.

A minha avaliação é que termos ocupado a escola foi um dos motivos pra ela não ser reorganizada e nossa atitude foi uma das que somou para que não houvesse a reorganização então por um lado nós conseguimos aquilo que a gente queria naquela época, mas por outro lado, a gente perdeu muito em questão de respeito, é alguns alunos entenderam isso, na verdade muitos entenderam isso como se fosse assim a, eles ocuparam a escola eles fizeram o que eles quiseram agora vou fazer também, e ai começaram a culpar a ocupação porque a escola estava muito bagunçada, os alunos não respeitavam os professores, não respeitavam a coordenação, o horário as regras, chegaram a soltar bomba no colégio fazia muito tempo que isso não acontecia, nosso coordenador da época foi embora, então infelizmente, os alunos até talvez professores e a coordenação tenham entendido isso de uma forma errada, a gente não quis mostrar que a gente era rebelde, que a gente queria fazer aquilo que a gente queria, não, a gente queria que a escola não fosse reorganizada que o Estado ouvisse nossa vós e isso aconteceu só que teve um preço, né então, foi o dedo apontado na nossa cara dizendo que isso aqui é culpa da ocupação, mas eu estava na ocupação em momento algum eu desrespeitei alguém lá dentro a gente tinha nossas discussões mais não tinha briga e em momento algum eu cheguei pra qualquer pessoa que estava ali dentro ou mesmo depois da ocupação eu cheguei e falei, agora você pode ser rebelde agora você pode fazer o que você quiser, pode desrespeitar todo mundo, muito pelo contrário, nas assembleias a gente se respeitava, a gente fazia o máximo a gente

era jovem, fazia o máximo para tudo dar certo é então, em momento algum nós queiramos que isso acontecesse né, ninguém chegou e falou pro alunos pra coordenação dos professores, então, vamos fazer bagunça agora, então, isso na minha opinião não foi assim culpa da ocupação, porque falar que foi culpa da ocupação é falar de quem estava lá, que estava no movimento, isso dai não foi culpa minha, isso dai foi culpa de outras pessoas que interpretaram errado, então a ocupação acabou degradando a gestão degradando os professores ai eles passaram ficaram um pouco, como é que eu digo, eles sentiram que eles deveriam tomar mais cuidado com que eles falavam.

A ocupação mudou minha vida, conheci pessoas extraordinárias professores fantásticos, amigos que hoje eu não tenho mais, não são mais meus amigos, mas na época fez toda a diferença de estar próximo, me ensinou muito sobre a vida coisas que a gente faz e nem tudo está ao nosso alcance que não estava no nosso controle mais quando a gente vê algo errado tem que bater o pé, não importa o que os outros falam o que outros façam se é o que você acredita você tem que lutar por isso, então realmente a ocupação mudou minha vida, era uma escola convencional eles não te ensinam isso, eles te ensinam matemática, português, eles não ensinam coisas assim que a gente tem que lutar por nossos ideais tem que ter empatia com as pessoas eles esquecem isso, então mudou quem eu sou, por isso eu sou quem eu sou hoje, eu tive um contato com a ocupação, eu tive um contato muito novo assim, eu tinha acabado de fazer 16 anos, eu sai do 3 colegial eu tinha acabado de fazer 17 era bem nova, então tive o contato muito cedo, ai isso me fez né, no inicio eu fiquei ali bem assim discordando do mundo e depois eu fui amadurecendo fui entendendo as coisas e ter tido contato com isso, posso dizer até com esse tipo de ensino foi uma coisa bem diferente, foi assim bem essencial quando era mais nova porque hoje tendo que trabalhar estudar também né, ajudar em casa fazer outras coisas, seu já sei lidar com coisas desse sentido, eu sei que quando eu falo alto as pessoas vão escutar minha voz, o Estado de São Paulo escutou, o governador escutou, então se eu gritar vão me escutar.