

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/YdsH5Y8NSPfsQD6BWQRJV9C>

DOI: 10.1590/1980-6248-2021-0129

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2023 by UNICAMP/FE. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

Experiências, percepções e expectativas de estudantes na escola gerencialista da rede estadual paulista ^{1 2 3}

Experiences, perceptions and expectations of students in managerial school of Educational network of São Paulo

Experiencias, percepciones y expectativas de estudiantes en la escuela gerencialista de la red estatal de São Paulo

Ramos, Rubia de Araujo ⁽ⁱ⁾

Goulart, Débora Cristina ⁽ⁱⁱ⁾

Márcia Aparecida Jacomini ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5658-6755>. ramos.arubia@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Escola de Filosofia, Letras e ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais, Guarulhos, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4285-3330>. debora.goulart@unifesp.br

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Escola de Filosofia, Letras e ciências Humanas, Departamento de Educação, Guarulhos, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2936-3174>. jacomini.marcia@unifesp.br

¹ Editor responsável: Cristiane Machado. <https://orcid.org/0000-0002-3522-4018>

² Normalização, preparação e revisão textual: Ailton Junior (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

³ Apoio: Este artigo foi produzido com dados da pesquisa Política Educacional na Rede Estadual Paulista (1995-2018), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processo nº 2018/09983-0.

Resumo

Neste artigo, analisamos a experiência dos estudantes nas ocupações de escolas no ano de 2015 e suas percepções e opiniões sobre a política educacional do estado de São Paulo no período de 1995 a 2018. Realizamos estudo documental e bibliográfico sobre a política educacional paulista e entrevistas com ex-estudantes da rede estadual de ensino, que participaram das ocupações de escola. Adotamos como referenciais para nossas análises o conceito de experiência na compreensão do material empírico e a influência da Nova Gestão Pública (NGP) sob o neoliberalismo para compreender a política educacional. Verificamos que em suas vivências, os(as) estudantes formularam críticas e expectativas a respeito dos programas e projetos da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP), contrapondo-se ao gerencialismo e à NGP ao defender uma escola universal, plural e democrática.

Palavras-chave: política educacional, gerencialismo, nova gestão pública, escola pública, estudantes

Abstract

This paper analyses the students' experience in relation to schools occupancy movements in 2015 and their perceptions and opinions on educational policy of the State of São Paulo from 1995 to 2018. We conducted a documentary and bibliographic research on São Paulo's educational policy and interviews with former high school students who participated in schools occupancy. The concept of "experience" is used for the analysis of empirical material and the notion of New Public Management (NPM) under the influence of neoliberalism is used to understand educational policy. We verified that students, based on their experiences, formulated criticisms and expectations regarding the programs and projects of the São Paulo State Secretariat of Education (SEE-SP). They are criticisms that defend a universal, plural and democratic school as opposed to managerialism and the New Public Management.

Keywords: *educational policy, managerialism, new public management, public school, students*

Resumen

Neste artículo analizamos la experiencia de los estudiantes en relación a las ocupaciones escolares en 2015 y sus percepciones y opiniones sobre la política educativa del Estado de Sao Paulo de 1995 a 2018. Realizamos un estudio documental y bibliográfico sobre la política educativa de Sao Paulo, y entrevistas con ex alumnos del sistema escolar estatal que participaron en ocupaciones escolares. Adoptamos como referencias para nuestros análisis el concepto de experiencia en la comprensión del material empírico y la influencia de la Nueva Gestión Pública (NGP) bajo el neoliberalismo para comprender la política educativa. Verificamos que en sus vivencias, los/las estudiantes formularon críticas y expectativas a respecto de los programas y proyectos de la Secretaría de Educación del Estado de Sao Paulo (SEE-SP), oponiéndose al gerencialismo y a la Nueva Gestión Pública al defender una escuela universal, plural y democrática

Palabras clave: *política educativa, gerencialismo, nueva gestión pública, escuela pública, estudiantes*

Introdução

Neste texto, analisamos as experiências de estudantes da escola pública na rede estadual paulista. Dialogamos com suas vivências fora do ambiente escolar e nos referenciamos na literatura sobre os sentidos da escola para jovens que estudam em instituições públicas de educação básica.

Partimos das contribuições de Lima sobre a configuração das relações escolares e a corrosão do processo educativo com o aprofundamento da Nova Gestão Pública (NGP) e o gerencialismo na educação, e dialogamos com a concepção de racionalidade neoliberal de Dardot e Laval (2016). Para a análise da experiência estudantil em escolas da rede estadual, utilizamos o conceito de experiência desenvolvido por Thompson (1987), que a considera como elemento de mediação, constitutivo da formação de consciência das classes subalternas e de processos de luta. Trata-se da vivência das pessoas nos diferentes aspectos da vida social indissociáveis das relações sociais, políticas e culturais.

Investigar o que estudantes pensam a respeito de suas experiências vividas na escola pública nos permite acessar efeitos das políticas educacionais sobre esses jovens, cuja formação básica foi numa escola orientada pelo gerencialismo.

Buscamos, portanto, compreender como os programas e projetos educacionais implantados na rede paulista, entre 1995 e 2018, foram vivenciados por alunos do ensino médio e que opinião formaram sobre a escola quanto à qualidade do ensino e aos processos educativos. O tempo da política é diferente do tempo da experiência dos estudantes, levando-nos a apontar os eixos principais da primeira no período que tem início em 1995 e a experiência dos estudantes em 2015, considerando as diversas trajetórias escolares de nossos entrevistados. Diversos programas implantados desde 1995 tiveram seu desenvolvimento modificado e/ou adensado na prática, a depender de como os princípios do gerencialismo se enraízam e/ou tem resistência, tanto na rede, quanto em cada unidade escolar. Por isso, escolhemos um conjunto de elementos de determinadas políticas que são vivenciados pelos(as) estudantes em 2015, ainda que tenham início muito antes, como é o caso exemplar da adoção do currículo único em 2009 e dos cadernos do Projeto São Paulo Faz Escola (SPFE).

Além da pesquisa documental, que nos permitiu conhecer a política educacional em termos de sua elaboração e implantação; e da pesquisa bibliográfica, que subsidiou nossas

análises, foram realizadas entrevistas com estudantes que cursavam o ensino médio no ano de 2015 e que participaram do movimento de ocupação de escolas contra a proposta de reorganização feita pelo governo paulista (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016; Catini & Mello, 2016; Januário *et al.*, 2016; Medeiros & Januário, 2017). O material de análise consiste em 11 entrevistas⁴ com jovens entre 18 e 23 anos, seis mulheres e cinco homens, dispersos na Grande São Paulo da seguinte forma: cinco residem na zona leste, um na zona oeste, um na zona norte, um em Osasco e um em Guarulhos. No momento da entrevista, apenas um não estudava, sendo que dentre os demais, cinco estavam em universidades públicas, quatro em instituições de ensino superior privadas e um em formação pós-médio. A amostragem não-probabilística teve como base estudantes que estiveram em diferentes ocupações na Grande São Paulo, de modo a captar a diversidade deste acontecimento político (Medeiros & Januário, 2017), aos quais chegamos por meio da técnica bola de neve (Vinuto, 2014), em que os primeiros contatos levam aos demais. Este procedimento foi importante, pois havia, em 2019, quando realizamos as entrevistas, uma espécie de esgotamento do contato dos ex-ocupantes com pesquisadores(as) e, em grande medida, devido à procura insistente por depoimentos e entrevistas, visto que houve uma alta produção acadêmica sobre o assunto.

As entrevistas semiestruturadas tiveram como método a análise de conteúdo (Bardin, 2016). Foi feita uma pré-análise que nos orientou quanto à formulação de hipóteses, indicadores gerais; seguida pela exploração referenciada pela literatura sobre a política educacional e as ocupações estudantis; culminando na análise propriamente dita, com a construção de relações entre o contexto e a expressão de ideias e opiniões; culminando nas quatro categorias que organizam a nossa análise, que serão apresentadas em seguida.

O artigo discute inicialmente as principais características da política educacional paulista nos 24 anos referidos, especialmente no que tange às justificativas e medidas para melhorar a qualidade do ensino. Em seguida, analisamos o conteúdo das entrevistas com base nas seguintes categorias: educação como *eficiência e desempenho*, como *instrumental e individualista*, como *formação e pluralidade*, como *experiência coletiva e democrática*. Nas considerações, finais tecemos algumas interpretações sobre o significado da escola orientada pelo gerencialismo nas vivências escolares e na formação de estudantes do ensino médio.

⁴ As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2019, gravadas e transcritas. Neste artigo analisamos as informações referentes às experiências, percepções e opiniões dos estudantes sobre a escola no que se refere à qualidade da educação. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp nº 0947/2019

A qualidade do ensino na política educacional paulista

“Frustração de ter passado pela escola e descobrir que sabe pouco”, esta é a síntese da experiência de aprendizagem escolar relatada por um dos entrevistados.

Desde a primeira gestão analisada (1995-1998), a principal justificativa para a implantação dos principais programas e projetos têm sido a melhoria da qualidade do ensino. A princípio, ela se vinculava à implantação de “um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares, que lhe permitisse conhecer a real situação em que estas se encontram” (São Paulo, 1995, p. 8).

Em sintonia com a Reforma do Estado, realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira –PSDB), a primeira gestão deste partido no estado iniciou um novo ciclo de políticas educacionais vinculadas ao gerencialismo, com mudanças no arcabouço institucional-legal das políticas educacionais para operar uma mudança cultural e, assim, garantir uma nova forma de gestão educacional norteadas pela NGP (Pereira, 2011). As principais medidas adotadas pela gestão de Teresa Neubauer na Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP)⁵, no período de 1995 a 2002, foram: (i) a reorganização da rede, com a separação das escolas para atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental e dos anos finais e ensino médio, o sistema unificado de matrícula e o fechamento de centenas de escolas; (ii) a intensificação da municipalização do ensino fundamental, que contribuiu para uma expressiva diminuição da participação da rede estadual no total de matrículas da educação básica no estado – em 1995 ela era responsável por 73% das matrículas e em 2018 por 36%⁶; (iii) a adoção da progressão continuada, medida que juntamente com a criação das classes de aceleração, visava diminuir os altos índices de reprovação e melhorar o fluxo escolar; (iv) a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). A gestão de Gabriel Chalita (2002-2006) buscou arrefecer os descontentamentos causados pelas medidas implantadas por Rose Neubauer, tanto no que se referem à forma quanto ao conteúdo, adotando a denominada Pedagogia do Afeto e o Programa Escola da Família (PEF), sem, contudo, romper com os aspectos centrais das medidas adotadas na gestão anterior. O PEF pretendia promover maior interação da comunidade escolar e atender a demanda de

⁵ Embora, desde 2019, conforme Resolução SE nº 18, a sigla da Secretaria da Educação seja Seduc-SP, neste artigo usaremos aquela que consta nos documentos consultados, SEE-SP.

⁶ Dados organizados pela pesquisa, com base no Censo Escolar do Inep (1995-2018).

comunidades que sofriam com altos índices de violência nas escolas, por meio da promoção de atividades culturais e de lazer aos finais de semana.

Foi novamente numa gestão comandada por uma intelectual orgânica⁷ do PSDB, a professora Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009), que a rede passou por mudanças profundas, desta vez especialmente relacionadas ao currículo e à gestão da escola. Sob a justificativa de baixo desempenho dos estudantes nos resultados no Saresp, criado em 1996, a SEE-SP assumiu como política principal de sua gestão a adoção de um currículo centralizado, com maior direcionamento e controle do trabalho pedagógico.

Como parte do Programa Qualidade da Escola (PQE) (São Paulo, 2008a) houve uma reformulação do Saresp e a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), definindo um bônus aos profissionais da educação. Por meio do Projeto São Paulo Faz Escola (SPFE) instituiu-se uma proposta de currículo centralizado, com conteúdo comum diretamente vinculados ao Saresp. Este currículo oficial chegou às escolas por meio dos denominados Cadernos⁸ do professor, do gestor e do aluno, material com conteúdo e orientação didática para o trabalho em sala de aula.

Entre as justificativas para a adoção de currículo único centralizado estava a ideia de que experiências internacionais, tendo em vista os resultados dos países no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), indicam “que ... sistemas educativos de sucesso incorporam em suas práticas educativas a gestão de resultados, a definição clara de currículos e seus objetivos e o controle sistemático de qualidade por todos os interessados” (Fini, 2014, p. 371).

O currículo centralizado com uso de material homogêneo, permite maior controle da coordenação pedagógica e direção escolar sobre os processos de cumprimento do currículo oficial na escola com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes no Saresp, haja vista que as provas externas são baseadas no material oficial, o que leva à gestão por resultados.

Todavia, essa forma de enfrentar o problema desconsidera a complexidade de um trabalho que requer conhecimento, criatividade e atenção à relação com os estudantes e reduz conhecimento, habilidades e atitudes à competência de implementar um currículo definido alhures. Como já sinalizado por Jacomini, Gil e Castro (2018, p. 442),

⁷ Nos referimos ao conceito de intelectual orgânico de Antonio Gramsci (2014).

⁸ No início do Programa o material era denominado Jornal do Aluno e Revista do Professor.

Entre o conteúdo e a metodologia de ensino estabelecidos nos livros didáticos, nas apostilas ou em qualquer outro material que orientam o trabalho do professor existem dois sujeitos que dão vida ao processo educativo e que impossibilitam um controle total do ato de ensinar e aprender por parte de qualquer instância externa à escola. Há um espaço de criação, que marca a especificidade de cada professor na relação com os estudantes que não pode ser controlado pelo Estado por meio de materiais didáticos, apostilas etc.

Entre outros, a desconsideração destes elementos, essenciais ao desenvolvimento do processo educativo, por sucessivos governos, contribui para cada nova gestão da SEE-SP concluir que, não obstante os esforços anteriores, a qualidade do ensino paulista não corresponde ao estabelecido nas políticas, que tentam medi-la por meio de índices. Assim, a despeito do entusiasmo da SEE-SP em divulgar uma melhora no desempenho dos estudantes no Saesp em 2009, atribuída ao SPFE, o Idesp continua atestando que as políticas educacionais não estão cumprindo as promessas de seus idealizadores de melhorar a qualidade do ensino⁹.

As duas gestões seguintes (2011-2018) introduziram novos elementos da concepção gerencialista, especialmente com a adoção da gestão baseada no Método de Melhoria de Resultados (MMR), importado do mundo corporativo, que consiste no planejamento estratégico seguindo etapas predeterminadas para identificar os problemas, planejar e implementar soluções, cuja novidade está no fato de a escola só poder elencar problemas e propor soluções que sejam de sua governabilidade, impedindo-a de ampliar o escopo de atuação na política educacional.

Destarte, tem-se uma forma de gestão em que a SEE-SP, em parceria com instituições do setor privado¹⁰, formula a política educacional e as escolas a implementam e são responsabilizadas (*accountability*) pelos resultados. Lógica que não tem produzido o resultado quantitativo de aprendizagem esperado pelas diferentes gestões da SEE-SP, e medido pelas avaliações em larga escala no período estudado, em parte pelas resistências ativas e passivas que ocorrem no cotidiano escolar.

⁹ Em 2018, o Idesp (rede estadual) para o 9º ano do ensino fundamental foi 3,38 e para o ensino médio 2,51. A meta para aquele ano era, respectivamente, 3,98 e 3,02. Recuperado de http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2018.asp?ano=2018

¹⁰ Para realizar o Programa Educação Compromisso de São Paulo (São Paulo, 2011), do qual o MMR faz parte, a SEE-SP firmou convênio com a Associação Parceiros da Educação (APE), conforme Processo Administrativo SEE-SP nº 2.737, em 2014.

Denominamos de resistências passivas aquelas em que, sem se contrapor formalmente às políticas educacionais, a comunidade escolar constrói subterfúgios para não as implementar, ou pelo menos não conforme orientações oficiais. As resistências ativas são aquelas em que profissionais da educação e/ou estudantes se recusam a implementar determinada política e lutam coletivamente, a exemplo do que ocorreu em 2015, com a ocupação das escolas contra a proposta de reorganização das escolas públicas estaduais (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016).

Antes mesmo da atuação de resistência secundarista, no primeiro semestre de 2015 os professores realizaram a greve mais longa da categoria, com 92 dias de paralização, numa clara demonstração de que a carreira do magistério paulista não estava se tornando uma das mais atrativas do país, como anunciado por Herman Voorwald¹¹ em 2011. A paralização, organizada pelo Sindicato Apeoesp, teve como pauta de reivindicação: reajuste salarial, melhores condições de trabalho, valorização da carreira e o não fechamento de salas de aula a partir da reforma educacional, que acarretaria na demissão de cerca de 20 mil professores e na superlotação de salas de aula. No segundo semestre do mesmo ano, o anúncio da reorganização da rede de ensino, com fechamento de quase cem escolas e a mudança de milhares de alunos para outras, levou à ocupação de centenas de escolas por estudantes, indicativo de que a comunidade escolar não estava satisfeita com política da SEE-SP.

Em resposta ao movimento dos estudantes, além do recuo em relação à reorganização, a SEE-SP implementou no ano de 2016 o “Projeto Gestão Democrática da Educação: a escola é sua” (São Paulo, 2016) que, embora tenha aberto um canal de diálogo e de participação da comunidade escolar, o fez de maneira tutelada com a criação dos grêmios estudantis, que foram, em grande parte, formados sob orientação e “controle” de diretores, desconsiderando ou deliberadamente evitando que a experiência de organização horizontal das ocupações repercutisse de modo mais amplo na participação dos estudantes nas escolas. Malgrado a consulta para a construção de uma proposta de gestão democrática realizada em 2016, a participação dos estudantes foi proporcionalmente muito inferior àquela dos profissionais da educação. Conforme indicado no estudo de Jacomini et al. (2019), entre os profissionais da educação houve 55% de participação dos gestores, 33% dos funcionários de escola, 29% de professores, enquanto apenas 9% do total de alunos matriculados naquele ano participou do processo.

¹¹ Secretário de Educação do estado de São Paulo no período de 2011 a dezembro de 2015.

A riqueza da experiência que colocou os estudantes no centro das discussões sobre a educação pública e gestão democrática foi desvalorizada pela SEE-SP, e por muitas escolas (França, 2019).

A partir desta breve síntese de políticas educacionais no período, passamos à análise do conteúdo das entrevistas para compreender as experiências e opiniões de estudantes sobre a educação na rede estadual de ensino.

Desencontro entre políticas educacionais e expectativas de estudantes

Na literatura sobre os sentidos da escola média para os jovens, há compreensão de que esta instituição de ensino é um espaço de tensão potencializado pelo encontro de esferas da vida juvenil: os estudos, o trabalho, a família, as culturas (Dayrell et al., 2009; Nakano & Oliveira, 2007). Por um lado, os estudantes criticam as condições precárias das instalações escolares, a carência de materiais e espaços educativos e apontam o despreparo dos docentes para lidar com as questões juvenis, além de se pronunciar sobre o absenteísmo dos professores. A inadequação das metodologias, de conteúdos desvinculados de seu cotidiano e a defasagem dos materiais didáticos é apresentada como um desincentivo à atenção às aulas e à aprendizagem. De outro, estão bastante atentos a uma discrepância entre o discurso escolar de inserção profissional com a ampliação da escolarização e o desemprego e subemprego juvenil (Corrochano et al., 2017) com especial atenção às desigualdades no mundo do trabalho a partir do gênero e da raça (Proni & Gomes, 2015).

A insistência na escolarização como chave de entrada na vida profissional e decorrente mobilidade social e sociabilidade estável, persistiu como eixo de políticas públicas que, ao não diminuir a fila para os jovens, gera frustração e desânimo, mas também raiva e indignação (Medeiros & Januário, 2017). Sentimentos que são potencializados por uma escola competitiva e pautada no desempenho individual, que ao mesmo tempo que disciplina, controla o comportamento e os corpos juvenis (Santos, 2017), o que ocorre por uma forte hierarquia e rigidez escolar e fraca ou até ausente participação estudantil nas decisões escolares.

O conflito é latente e, inúmeras vezes, irrompe porque a escola também é detentora das expectativas juvenis. Espaço de sociabilidades, construção de subjetividades, amizades e diversão; de encontro com a diversidade e a diferença, onde reside o desejo de uma transitoriedade mais significativa e menos dolorosa, conduzida pela experiência e saberes docentes, ou seja, a escola contém esperanças de projetos de um futuro melhor.

Cabe então a pergunta: como os jovens estudantes entrevistados experienciaram estes aspectos no percurso escolar e em que medida podemos afirmar que suas experiências se constituem como singularidades advindas da política educacional paulista?

Para responder à questão, analisamos depoimentos dos jovens sobre: avaliação externa (Saresp); infraestrutura do espaço escolar (manutenção e conservação predial, laboratórios e bibliotecas, salas de uso pedagógico); condições de ensino e de aprendizagem (número de alunos por sala, incursões pedagógicas fora da escola); material pedagógico (Cadernos do Programa SPFE, Proposta Curricular de São Paulo e uso dos livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD); e currículo e conteúdo (número de componentes, importância e adequação dos conteúdos abordados, metodologia e relação com docentes), visando compreender como a experiência escolar ocorre em unidades escolares diferentes, mas cuja política educacional se instaura em seus princípios em toda a rede pública, para pensarmos processos de adesão, crítica e/ou confrontação dos(as) estudantes.

A partir do conjunto de programas e projetos da SEE-SP, foram selecionados pelas pesquisadoras um conjunto de elementos da política educacional, considerando a implicação direta na vivência estudantil. A análise de conteúdo nos levou à categorização, de forma que construímos as categorias de educação como *eficiência e desempenho* e educação *instrumental e individualista*. Ambas são criticadas fortemente pelos estudantes em contraposição às categorias de educação para *a formação e a pluralidade* e educação como *experiência coletiva e democrática*.

A categoria de educação como *eficiência e desempenho* mostra como os entrevistados reconhecem na escola: (i) o incentivo à incorporação de ações voltadas ao cumprimento de metas; (ii) do que decorre a centralidade das avaliações externas; (iii) em contraposição à melhoria das condições de infraestrutura das unidades escolares.

Esta categoria nos permite analisar como as escolas são afetadas pelas avaliações externas e como os estudantes desvelam a formalização dos objetivos educacionais, de maneira

que a avaliação se tornou um instrumento de governação política e técnica de gestão (Lima, 2015).

A realização de provas externas para verificar a aprendizagem é vista pelos estudantes como uma forma limitada de avaliação do processo educativo, como diz um dos jovens:

Então, eu acho que, de alguma forma, o Saresp cumpre a função dele. Porque ele vai meio que medir isso. Só que essa medição para mim é muito subjetiva, porque eu acho que o conhecimento não é capaz de ser avaliado dessa forma. Sobretudo porque isso envolve inclusive questões psicológicas. Às vezes o conhecimento que você obtém em dado momento não vai se manifestar no momento da prova, entendeu? (Entrevistado 1).

A avaliação como instrumento para orientar o processo de ensino e de aprendizagem, a relação entre professor e estudante e as relações escolares em sentido mais amplo voltam-se, basicamente, à quantificação de aprendizagens, visando atingir metas elaboradas fora do âmbito da unidade escolar.

*E era muito engraçado. Um pouco até triste, assim o porquê dessas provas... de como que funcionava. **Porque a escola queria ter uma nota boa.** E aí, o que eles combinavam com os alunos? Se você vier fazer a prova, você já tem um pontinho. Então, todo mundo já ia porque vai ter pontinho (Entrevistada 8, grifo nosso).*

A inversão de prioridade nas relações intraescolares, induzida pelo benefício pecuniário mediante cumprimento de metas de desempenho quantificado, corrói a possibilidade de uma gestão democrática, cujo projeto educativo é construído e assumido coletivamente pela comunidade escolar.

Tipo, a escola vai e recebe a melhor nota, mas você vê que não é assim. Só naquela prova que, às vezes, acabou tendo um acompanhamento ali antes de acontecer a prova em si para tirar uns bons resultados para que a escola tenha uma nota um pouco maior do que as outras escolas. E tem a questão do benefício. Que a gente vê essa questão do benefício, mas aí você não vê no que transformou nesse benefício. A escola recebe mais dinheiro. E esse dinheiro vai ser para o quê? (Entrevistado 4).

A avaliação, que é necessária para o acompanhamento do processo educativo, ao focar nos resultados do Saresp, contradiz esta finalidade e inspira processos alheios ao sentido formativo, como a preparação para os testes, em nome das metas que, como métrica da aprendizagem, tornam-se “o sentido e a finalidade” da escola (Ravitch, 2009). A pressão para

participar das provas do Saesp, por meio da retribuição de “ponto bimestral” nas disciplinas e, em alguns casos, o auxílio dos docentes “tirando dúvidas durante a prova”, mesmo após uma “revisão” para sua realização, são exemplos da lógica que este tipo de avaliação externa tem produzido nas escolas. Conhecedores das vantagens pecuniárias advindas do cumprimento de metas de aprendizagem pela unidade escolar aos docentes e gestores, para os jovens toda a sequência pedagógica perde o sentido e eles se sentem desprestigiados em suas necessidades. Parece escapar ao alcance das percepções e compreensões dos estudantes que diretores e professores também estão presos nesta racionalidade que, em troca de bônus que complementa a baixa remuneração, se submetem à restrição de sua autonomia didático-pedagógica, visto que a função social mais importante da escola é a formação, da qual a aprendizagem faz parte, mas não tem finalidade em si mesma.

O esforço para a adesão dos estudantes às provas, ainda que a participação seja episódica, não tinha o mesmo peso quando se tratava de condições mínimas de infraestrutura para o estudo.

Era lotada a sala. Apesar que, se você falar de carteira e cadeira, até tinha. Tinha o suficiente para todo mundo. Mas era muita gente, né. E se você falar assim de estrutura, assim, de cadeira e carteira, tinha. Eu nunca precisei pedir em outra sala não. Agora, você falar, por exemplo, não tinha ... Tinha janela sem vidro. Tinham salas sem cortina, então como eu estudava de manhã, atrapalhava um pouco o sol. Nem todos os ventiladores funcionavam ... o espaço entre uma cadeira e a outra era corredorzinho, né (Entrevistado 2).

E, no [nome da escola], o elevador... Tipo, chovia, virava uma cascata lá Tinha, mas não funcionava. Deve estar enferrujado lá. Os cabos ... (Entrevistado 3).

Tinha biblioteca, só que era junto com uma parte onde ficava a sala de vídeo Eles tinham uma biblioteca... Não era um espaço, mas eles tinham um espaço que deveria ser considerado a sala de Química. Mas não tinha equipamento para praticar a Química lá (Entrevistado 4).

As condições precárias de infraestrutura das escolas comprometem a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e, também, a formação dos estudantes, contudo, elas recebem menor atenção dos governos se comparada àquelas relacionadas à testagem e construção de índices. Lima (2019) aborda a constituição de uma educação contábil, metrificada e obsessiva pela testagem que garante um consenso em torno de regimes meritocráticos, competitivos e, supostamente, eficazes.

Apesar da crítica dos defensores da NGP à burocracia, observa-se a burocratização por meio de uma gestão racionalista técnico-instrumental, que tem na avaliação objetivista, quantitativa, um instrumento competente. Assim, ocorre uma hiperburocracia que aumenta o controle sobre os processos educativos, deixando-os “occos”, visto que o objetivo é resultado e os sujeitos tornam-se objetos de provas e testes elaborados, analisados, e cuja consequência é mais centralização e menos autonomia, ainda que esta apareça como responsabilização dos sujeitos que estão na ponta do sistema (Lima, 2015, 2019).

Assim, a direção escolar se torna “um executivo subordinado perante as autoridades políticas, embora, por outro lado, mais poderoso diante da generalidade dos atores escolares, agora vistos como seus subordinados” (Lima, 2019, p. 10), como salientam nossos entrevistados.

*A diretora falava pra gente que eles corrigiam as provas, então eles iam saber quem aprendeu e quem não aprendeu, e quem não aprendeu ia se lascar, né? **Eles sempre usaram esses vocabulários, mais pra deixar o pessoal com medo mesmo, né?** (Entrevistada 5, grifo nosso).*

O código do desempenho pode ser nesse tipo de gestão marcado à ferro, mas aparece como técnica de um dispositivo neutro, afastando a escola da transmissão da cultura como bem comum, pois tudo que não seja operacional, útil e eficaz, é dispensável.

Contra a humanização na apreensão da cultura que se dá na relação socio-político-cultural entre sujeitos, eminentemente conflituosa e viva, age um conjunto de dispositivos que “despolitiza a ação política” (Lima, 2015, p. 1342) e desestabiliza os referenciais profissionais docentes com a perda do sentido como agente da cultura e formação intelectual dos estudantes. A escola como instrumento técnico, portanto, não trabalha com os conflitos inerentes à prática pedagógica, das relações de poder na escola, dos enfrentamentos, inclusive, esperados, que são constitutivos de espaços educacionais, tratando o conflito como desvios, ou seja, como comportamento individual desviante da adaptação esperada.

A racionalidade econômica e técnico-instrumental com a metrificacão que se sobrepõe ao processo educativo é, também, uma irracionalidade pedagógica (Lima, 2019, p. 14) que tem como consequência a perda de sentido das atividades escolares.

A categoria *educação instrumental e individualista* foi construída a partir da relação dos estudantes com o conhecimento por meio do currículo, metodologias e relação com os docentes.

Acho que, no meu contexto, nunca achei que seria desinteressante, nem Física, nem Química... Quer dizer, esse problema é que dentro da escola não funciona. Dentro da escola não funciona porque a política voltada a ensinar essas coisas não está voltada a lidar com questões de contexto dos alunos, não está centrada em dar realmente a educação de base. Assim, sabe, te dar um mínimo de base do... Existe um cronograma e, o aluno, independente ou não de ele ter aprendido no Fundamental A e B, tem que aprender C e D ali (Entrevistado 9).

A noção de direito à aprendizagem que veio substituindo o direito à educação nos últimos 30 anos pelos organismos internacionais tem eliminado o polo do ensino do processo de ensino e de aprendizagem que pressupõe sujeitos em relação na construção de um conhecimento (Biesta, 2013). A supremacia da aprendizagem subtrai a relação e o docente como sujeito político e profissional para construir uma ação dirigida do indivíduo – no caso, o aprendiz –, movido por um interesse próprio, na direção da aquisição de competências flexíveis e, por isso, mais úteis e eficazes. Como afirma Laval (2019, p. 52), “essa concepção estritamente individualista é condizente com os pressupostos da teoria liberal ortodoxa: o indivíduo possui recursos próprios que ele tenta incrementar ao longo da vida para aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais”.

Sempre tem aquela ideia mais básica de que a escola só serve como uma instância de coesão social para o movimento de trabalho. E, também, eu acho que era mais essa linha de pensar que esses espaços não tinham uma proposta que visasse a gente sair desse modelo (Entrevistado 9).

Com a imposição do consenso da educação como serviço e destinada a usuários/consumidores, a educação passa a se resumir à aprendizagem de competências predefinidas em órgãos centrais e/ou externos ao sistema educacional (como fundações privadas, por exemplo), de forma que a organização escolar se estruture voltada para a eficiência e eficácia deste tipo de escolarização restrita, por ser/estar sujeitada às demandas do mercado.

E... então acho que existia um ponto muito maçante assim, na oferta de matérias e, também, na... assim, na expectativa que se gerava em cima da gente assim, essa cobrança de desempenho, de alcançar meta, o resultado (Entrevistada 10).

Para um vestibular da vida ou para um ingresso no mercado de trabalho não. Eu acho que não pelo menos. Porque as coisas que eu desenvolvi profissionalmente não dependeu do meu aprendizado na escola. Não dependeu da escola. E para o acesso à universidade também não tive nenhuma formação (Entrevistado 1).

Neste ponto, há duas tensões que fazem subir os termômetros nas escolas reais: (i) a educação voltada a interesses particulares se defronta com os currículos centralizados, uniformizados e passíveis de avaliação estandarizada e (ii) os estudantes não se reconhecem na pressuposição dos objetivos normatizados pela noção de aprendizagem utilitária e pela promessa de ganhos pessoais advinda da escolarização, sobretudo porque a cotidianidade educativa a contesta a todo momento. Daí a necessidade de a aprendizagem se tornar fácil, atraente, o que, por sua vez, a torna superficial e até banal.

Os jovens reconhecem na padronização dos materiais didáticos do PSFE uma limitação para os estudos, cuja centralidade para a atividade pedagógica torna-se inútil, visto que há interesses diversos e abordagens múltiplas que poderiam ser desenvolvidos pelos docentes se o controle sobre o processo pedagógico não fosse central em uma escola cujo foco é a quantificação da aprendizagem e os dados da avaliação externa.

A minha intenção é falar que existe um currículo que é excluído da escola e que eu acredito, na minha concepção, que ele precisa estar dentro da sala de aula Mas eu acho que a gente deveria sim fazer um parâmetro de igualdade assim nas disciplinas. Eu não tiraria nada. Mas eu tentaria fazer algo muito em equidade assim das matérias Coisas específicas tem utilidade para alguém (Entrevistado 2).

Eu acho que a escola se propõe a ser umas coisas que nem isso ela está fazendo direito. Se a escola se propõe a formar um indivíduo para – se a gente pensar por essa lógica – passar no Enem, para passar em uma prova, não está funcionando. Então, na verdade, qual é essa demanda que a escola quer atender, né (Entrevistado 2).

Com a ênfase na aprendizagem, subjaz uma redução do currículo para as competências voltadas à qualificação do capital humano, o que Lima (2019, p. 7) chamou de perspectiva vocacionalista, dirigida para “as competências-chave de que cada indivíduo deverá apropriar-se fornecem valor acrescentado para o mercado de trabalho”.

Mas se a escola não tiver como projeto de escola e de educação de você formar um indivíduo para a sociedade e para a sua individualidade, se for só passar numa prova, você se limita a um currículo também dentro dessa lógica, que nem para isso atende (Entrevistado 1).

Hoje a gente já tem um currículo reduzido Dentro das áreas que, pode se falar, Matemática e Português é o que mais tem aula, ainda assim é um currículo enxugado (Entrevistado 2).

A corrosão das relações educativas e a exacerbação da gestão formalista e tecnocrática se confrontam com as expectativas dos estudantes que procuram na escola um lugar para descobertas e desenvolvimento intelectual e pessoal. “*A maioria das coisas que eu aprendi na minha vida foi pelo fato de eu ter a iniciativa de pesquisar sobre. Porque a escola era muito limitada*” (Entrevistado 3).

Mas a experiência cotidiana os torna parte submetida aos dispositivos de performance mensurável, “*tendendo a conceitualizar o aluno como uma ‘matéria-prima’ moldável por meio de processos de ‘produção’ escolar*” (Lima, 2015, p. 1344).

A intensa instrumentalização da educação escolar para o mercado, na forma de capital humano, corrói as possibilidades de exercício democrático de forma que o controle e a desumanização sejam sentidos de maneira intensa pelos(as) estudantes.

E era tratamento muito opressivo. Não tinha um diálogo entre a direção, entre os coordenadores e o aluno Gostava de alguns professores, né. Tipo, em particular, tinha uns outros professores que cumpriam o papel do Estado. Esse Estado que sucateia o ensino (Entrevistado 3).

No entanto, a escola é, também, processo político e cultural que se opõe à instrumentalização nas relações entre sujeitos, individualmente, e nos coletivos, na construção de suas subjetividades em que emergem os sentidos de pertencimento, amizade, comunidade, que abrem possibilidades individuais e coletivas. Estes são os sentidos da categoria *educação para a formação e a pluralidade* que emerge na disputa cotidiana por uma educação cujo sentido é portador da instabilidade, da dinâmica cotidiana, da esperança e da expectativa.

Para mim, a escola estava me dando tédio. Eu ia para a escola e tinha tédio. Então, eu preferia ficar conversando com meus amigos, causando, rindo e chegar em casa e pesquisar. Eu acho que, no lance do espaço de encontro, sim. A perspectiva era de que eu ia conhecer muita gente doida. Porque, tipo, é o Ensino Médio. O pessoal mais velho e tal (Entrevistado 3).

Tal como Apple afirma (2006, p. 136), em busca do equilíbrio social e da manutenção do sistema, “há forte tendência para a conformidade e negação de que seja necessário haver conflito”, quando, em verdade, “os conflitos devem ser considerados como uma dimensão

fundamental e frequentemente benéfica da dialética da atividade que rotulamos de sociedade” (Apple, 2006, p. 140).

Uma dimensão do conflito vincula-se ao processo de subjetividade dos jovens atores a partir das experiências culturais e políticas (Castro & Matos, 2009) vividas no movimento de ocupação. Relatos obtidos por meio das entrevistas indicam o lado criativo e gerador de sujeitos políticos que nascem do dissenso, isto é, da crítica, da contestação e busca de ruptura da ordem social vigente (Rancière, 1996). Groppo e Silva (2020) observam importantes processos de subjetivação política¹², como, por exemplo, a emergência da pauta feminista no interior do movimento e o debate sobre equidade, indicando que as ocupações tiveram impacto subjetivo considerável sobre os estudantes.

Para Groppo e Silva, a ação coletiva do movimento de ocupação das escolas permitiu a subjetivação política e a emergência de percepções de desidentificação em relação aos papéis de subalternidade, isto é, de questionamento da ordem. Assim, os estudantes, compreendidos como pouco relevantes do ponto de vista da ação política, se colocam e se descobrem como sujeitos políticos, como atores centrais.

Os choques entre o gerencialismo e a tentativa de uma educação significativa fazem emergir a hostilidade, a recusa.

Era isso. E aí acabando entrando mais nesse ponto da ocupação também com o modo de ensino. Porque a gente acaba questionando aquilo e acabava vendo que não era mais agradável. E a gente sempre questionava tudo (Entrevistado 4).

A experiência de ocupação permitiu a desidentificação em relação ao modelo de ensino, sobre efeitos de políticas educacionais orientadas pela lógica gerencialista, mas também em relação à imagem do estudante passivo diante dos imperativos da estrutura de ordem da educação institucional. A relação entre a experiência de ocupação e o processo de subjetivação política (Rancière, 2014), conforme Groppo e Silva (2020) afirmam, estaria na criação de mecanismos para a formação de novos papéis sociais, de identidades até então “apagadas”.

¹² O conceito de subjetivação política, de Jacques Rancière (1996), permite tratar de atores, ações e espaços políticos não convencionais. O termo diz respeito à noção de política enquanto dissenso, perturbação e ruptura das estruturas. Trata-se do processo de desidentificação com o papel social atribuído e de descobertas sobre o que deveria ser, sobre o si mesmo a partir da ação coletiva de litúgio e desclassificação da realidade (Rancière, 1995, p. 66).

A normatização das regras, a formalização dos conteúdos e a uniformização dos comportamentos é desafiada pelo encontro dos sujeitos e suas histórias, potência que se amplifica na diversidade.

Eu acho que uma coisa muito importante que eu acho que eu trouxe pra vida, foi ter contato com pessoas diferentes. Porque quando a gente está dentro de casa, a gente conhece só um tipo de pensamento e uma forma de viver, né? E aí é isso, uma série de pessoas de vários lugares, com histórias super diferentes que você vai aprendendo as histórias (Entrevistada 5).

Os elementos avaliados como formativos para os estudantes vão além da concepção de formação para o trabalho, para a competitividade ou para o sucesso pessoal, e, em certo sentido, contrapondo-se a esta, ressaltam que o desenvolvimento pessoal e único está umbilicalmente relacionado ao meio escolar e o que dele se espera.

Eu acho que a escola deveria ser um lugar que acolhe. Acho que a escola deveria ser um lugar que acolhe as mais diversas adversidades, né? É isso. A escola deve acolher a diversidade e talvez, a partir dessa diversidade do indivíduo, colocar um caminho, né? Seja esse caminho de transformação do ambiente, do indivíduo, de ideias. Acho que a escola deveria ser um lugar onde o estudante se sentisse acolhido. E não segregado (Entrevistado 2).

Nota-se, no depoimento, a escola sendo valorizada como uma vivência familiar, tão aconchegante quanto desconfortável, quando foi ameaçada pela reorganização em 2015 (Goulart et al., 2017).

Foi um negócio que veio daqui eu acho. Que é você ocupar um negócio que “Pô, isso aqui faz parte da minha comunidade. Isso aqui é meu”, sabe? Eu faço parte disso aqui. E aí é a minha casa. Como assim vocês vão desmontar minha casa? (Entrevistado 2).

Assim, apesar dos problemas vinculados às imposições do modelo gerencialista, a experiência vivida na escola, pelos estudantes, proporciona o que nomeamos como *educação coletiva e democrática*. Ocorre uma resignificação do espaço escolar, no sentido de que o movimento de ocupação das escolas, contrário à reorganização escolar, teria permitido aos estudantes mobilizados, ainda que temporariamente, participar de momentos decisórios de interesse coletivo e da organização da escola, envolvendo ações práticas do cotidiano, estratégias de luta, como a organização das aulas e oficinas que compuseram programações dentro das ocupações, mas também proporcionou a percepção dos estudantes a respeito do apoio de

diferentes grupos da sociedade civil (Medeiros et al., 2019) e a reação de gestores, da polícia militar e parcelas conservadoras da sociedade paulista (Patta, 2017; Tavolari et al., 2018).

Conforme afirma Ramos (2020), as narrativas dos estudantes que participaram do movimento de ocupação, no contexto de 2015-2016, indica um ganho do movimento político, isto é, um ganho de percepção e consciência sobre os domínios do espaço público, “da consciência do direito de participação da vida coletiva, do engajamento necessário à construção da sociedade na qual se deseja viver” (Ramos, 2020, p. 228).

Um elemento importante neste ponto, a respeito da *educação coletiva e democrática*, é a vivência nos grêmios estudantis, que possibilitou a construção de lutas coletivas no interior e fora da escola, como indicam as falas dos entrevistados: “O Grêmio tomou uma proporção tão grande na vida das pessoas Então é ali que a gente vai se organizar” (Entrevistado 2) e “Quando a gente foi fazer todo o processo de luta, chegou um momento que a gente chegou ao que seria provavelmente a própria educação pública, no geral. E que a demanda de resolver isso vão ser de gestões mais democráticas” (Entrevistada 9).

Por outro lado, ao mesmo tempo que os grêmios estudantis aparecem como um modelo de gestão democrática almejada pelos alunos, esbarram em conflitos com a direção escolar e gestores públicos e os seus modelos de “democracia”, que afasta a participação dos atores socioeducativos nos projetos de tomadas de decisões (Lima, 2014).

Tinha um projeto que vinha para a gente... Gestão Democrática o nome, eu acho... Acho que Gestão Democrática. E o Gestão Democrática era no período da diretora que eu falei que ela tinha um certo receio e tal. E aí, ela sentou e a gente começou: “O que a gente pode fazer?” Porque ela falou que aquilo era a democracia, então ela colocou um representante de cada sala e ali era a Gestão democrática dela (Entrevistada 8).

Embora muitas escolas já tivessem a experiência do grêmio estudantil antes do contexto da mobilização secundarista, em 2015, a organização da ação coletiva contra a reorganização escolar impulsionou diversas questões (Campos, 2019), como a falta de transparência na gestão da educação estadual e a ausência da gestão democrática e participativa (Arelaro et al., 2016; Moraes & Ximenes, 2016; Ribeiro, 2018). Alguns entrevistados colocam que, por meio das ocupações, houve uma consciência coletiva de que a escola pertencia à comunidade escolar, em um sentimento de solidariedade e projetando uma educação que se contrapunha ao individualismo: “Foi um trabalho coletivo de todo mundo. Todo mundo. Acabou agregando um valor muito

sentimental, de consciência mental” (Entrevistado 4) e “*Tipo, não é eu. Não é só eu. É tipo o meu irmão aqui do lado, é a minha irmã ali, é a professora que sai quando bate o sinal*” (Entrevistado 3). Apesar da precarização das condições de funcionamento, os estudantes mantiveram com a escola uma relação positiva de pertencimento e, com isso, reivindicaram o direito constitucional à universalidade de uma educação de base com qualidade, igualdade e com respeito à diversidade de posições e de interesses dos estudantes, professores e comunidade (Morales & Ximenes, 2016).

Para pensar a categoria da *educação coletiva e democrática*, o movimento secundarista, com predomínio de repertório autonomista, é certamente importante compreendermos como as escolas ocupadas construíram formas de tomadas de decisões e de tarefas que priorizassem a auto-organização e a horizontalidade (Rede Escola Pública e Universidade, 2019). As ocupações foram geradas de modo que as decisões de interesse coletivo eram sempre tomadas em assembleias e a dinâmica do dia a dia da escola ocupada era organizada respeitando o princípio da horizontalidade e a ideia de construir uma imagem positiva do movimento, passando seriedade que contrastasse com a imagem de “invasores” e de “vândalos”, criada pela grande mídia e pelo governo (Campos, 2019; Canesin, 2018).

As decisões coletivas sobre os rumos da luta e suas organizações, sobre os conteúdos das “aulas públicas”, por exemplo, e demais atividades políticas e culturais eram feitas, em geral, de modo rotativo¹³ (Catini & Mello, 2016).

Mas no tempo a gente se preocupava muito em ter uma ação coletiva e muito horizontal. Não existia uma hierarquia ou, sei lá, quem era mais politizado era então a liderança. Não, não tinha nada disso. Todo mundo tinha que ter, cumprir um papel comum, sabe? Entre todos assim ... As convicções que eu tenho hoje em relação à cooperação, à solidariedade, é... o quanto que eu acredito e me disponho a construir as coisas de uma forma autogestionável, na horizontalidade, e acredito no poder popular assim, naquele que é construído na base, com a base. Ele vem muito por conta da experiência com as ocupações, porque eu vi nas ocupações que é possível construir as coisas de uma forma coletiva (Entrevistada 10, grifo nosso).

A partir destas experiências de autogestão e horizontalidade, houve a promoção de mudanças importantes nas relações entre os estudantes, como a ruptura com as relações de

¹³ Sendo a autogestão e a horizontalidade as marcas do cotidiano nas ocupações, as tarefas eram debatidas e assumidas pelos ocupantes de forma coletiva e, em muitas, os estudantes alternavam suas funções, numa espécie de revezamento.

gêneros que reproduzissem estereótipos. As meninas puderam ocupar posições de liderança, enquanto os meninos fizeram tarefas de limpeza e alimentação. Com isso, há um olhar para a diversidade, sobre questões de igualdade de gênero e da comunidade LGBTQI+ (Campos et al., 2016; Moresco, 2019).

... nós éramos majoritariamente mulheres. E foi muito interessante, porque nós é que ficamos com as tarefas mais voltadas ao desenvolvimento político da luta, relações exteriores com outras ocupações, a cuidar da dinâmica mais política e reflexiva do movimento. Enquanto os meninos eles por eles não estarem tão amadurecidos quanto a gente nos debates, eles acabaram se encarregando das tarefas mais práticas. Então é a limpeza, é fazer a comida, é... E isso não foi algo determinado, isso não foi, “ah, porque sei lá, questões de compensação histórica, vamos dividir as tarefas assim”. Não, foi natural. Tanto que a gente só observou no decorrer das ocupações, que existia inversão de papéis dentro das organizações (Entrevistada 10).

Nota-se que os jovens estavam construindo um projeto de escola desejada, buscando formas alternativas à capitalização da educação, contrapondo-se, mesmo que indiretamente, ao gerencialismo e à formação de capital humano, enquanto conjunto de habilidades, destrezas, aptidões e conhecimentos que o indivíduo deve “acumular”. É necessário mencionar que esse processo desenvolvido no interior do movimento secundarista não ocorreu sem conflitos entre os estudantes. Embora nossas entrevistas não tenham captado situações de desentendimento, episódios de preconceito e resistência às ideias mais progressistas no interior do movimento são conhecidos pela literatura (Campos, 2019; Marin, 2017; Patta, 2017; Ramos, 2020), sobretudo em relação às propostas ligadas ao feminismo. Feita esta observação, é possível afirmar que, de modo geral, os/as estudantes pensaram um projeto de escola que considera o diverso e que se contrapõe à constante “busca pela eficiência”, que acaba por homogeneizar os(as) estudantes através de testes padronizados, que colocam em seus índices o objetivo do processo educativo.

*Talvez a gente estava meio que se opondo à ideia de escola. Então, eu acho que ninguém sabia o que queria construir em si. Era um fato. **Mas não queria continuar com aquele modelo. Então a gente sugeriu uma oposição ao modelo.** Então, as coisas também surgiam de um modo muito prático. Então, para mim, a minha educação, quando eu penso no eixo que eu pensei naquele momento, eu diria que era o modo que a gente estava interagindo era construir a educação (Entrevistado 4, grifo nosso).*

... é que assim, acho que o sentido da educação hoje se esvaziou, né? ... E eu penso que a principal coisa que eu mudaria era, justamente, tra... é trazer o sentido de volta pra... pro (sic) ensino, pra (sic) educação, pra (sic) construção do conhecimento **Que no fim a gente só percebeu que a gente lutava por esse tipo de escola porque ela foi construída durante as ocupações, que é uma escola horizontal, autogestionada, popular e aberta, crítica.** Então... eu acho que a própria luta foi levando a gente pras nossas motivações assim, foi revelando quais eram os nossos desejos (Entrevistada 10, grifo nosso).

Portanto, a proposta dos jovens seria construir aulas e atividades que surgissem de demandas dos estudantes. Dialogando com a comunidade escolar, compreendendo a escola como espaço público vivo e pulsante, como espaço de palestras, oficinas, artes e diversidade e pluralidade de ações educativas (Rede Escola Pública e Universidade, 2019). Nesse sentido, construíram aulas ressignificadas, enquanto crítica a forma escolar do capitalismo (Catini & Melo, 2016).

*A questão em si das aulas públicas, eu acho que um elemento que faltava, porque existia também a questão de que a gente tinha carência de informação, carência de debate. Aqueles professores que se dispunham a construir essas aulas públicas, eu acho que eles não percebiam também que era uma forma de formação eu diria, né Do tipo, muitas das questões ali surgiram como propostas de demanda dos alunos. Então eu diria que... Por isso que eu acho que eu pensaria também que ali foi um processo de educação, porque eram demandas estavam surgindo durante o processo ... E aí a gente... e assim conseguia **criar relações pela comunidade e com saberes que não eram só saberes escolares, né? Saberes... é... de pessoas licenciadas ou diplomadas. Saberes variados de diversos tipos de pessoas que se dispusessem a fazer isso, né?** E nas escolas periféricas é... foi até mais legal esse processo. Porque realmente é uma relação mais comunitária (Entrevistado 9, grifo nosso).*

Ao adotar medidas centradas em avaliações em larga escala, a SEE-SP deixa pouco espaço para propostas efetivamente democráticas de organização, contrariando a participação de professores, estudantes e toda comunidade escolar nas propostas de plano pedagógico e no próprio cotidiano da escola, ainda que haja a existência formal de Conselhos e Grêmios Estudantis (Arelaro et al., 2016). Os estudantes, no cotidiano das ocupações, procuraram se mobilizar contra tais políticas educacionais, elevando a importância da participação estudantil na construção do processo educativo.

Com o enfraquecimento do movimento de ocupação, muitos estudantes buscaram, por meio de grêmios, dar continuidade à militância estudantil e ao processo de construção de uma educação coletiva e mais democrática. Escolas que já tinham agremiação buscaram fortalecer a

organização a partir da experiência do movimento, e muitas escolas que não tinham grêmios passaram a organizá-lo. A proposta dos estudantes era construir grêmios fortes para promover maior participação dos estudantes nos diversos assuntos da vida escolar.

Apesar dos esforços da organização dos estudantes, o projeto da “gestão democrática” de José Renato Nalini (2016-2018), para supostamente incentivar a formação de grêmios sob orientação de gestores escolares, serviu de ferramenta para controlar e reprimir a organização autônoma e participação dos alunos. O projeto *Gestão Democrática: a escola é sua* foi apresentado como ação de ampliação da participação dos alunos, com a pretensão de que todas as escolas da rede pública estadual formassem seus grêmios estudantis. Sob aparência da abertura ao diálogo, a política anunciada¹⁴ teria sido, na prática, uma medida intervencionista e autoritária, servindo como ferramenta de controle e reforço do modelo gerencialista (Ramos, 2020).

Considerações finais

As políticas educacionais são normalmente amparadas no argumento da sua necessidade e urgência, tendo como sujeitos centrais os estudantes, embora seja recorrente a ausência de participação destes em sua definição, implantação e avaliação. Buscamos, neste texto, dialogar com estudantes sobre a política educacional paulista que fez parte da trajetória escolar de todos(as) os(as) entrevistados(as), cotidianamente.

Nos chamou atenção que, no campo crítico, também são poucos os estudos que tratam da visão/avaliação/ação dos estudantes sobre a política educacional, seja ela em um sentido mais amplo, como intentamos aqui realizar, seja direcionada a um programa específico.

Para tanto, buscamos, por meio de entrevistas, captar como estudantes experienciaram as políticas educacionais no cotidiano escolar em diversas dimensões: educativa, socializadora, formativa, considerando a conflituosidade como parte das relações entre os sujeitos escolares, no interior das escolas, entre estes e as esferas intermediárias da SEE-SP que se pautaram por

¹⁴ O anúncio e proposta do programa, publicado no dia 16 de fevereiro de 2016, pode ser consultado no site da Secretaria da Educação: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-anuncia-formacao-de-gremios-em-todas-as-escolas-com-voto-direto-de-alunos/>

uma gestão gerencialista, no período estudado, como ordenamento dos programas e orientações mais corriqueiras.

Se as críticas são inúmeras e a insatisfação é evidente, a afirmação da formação e das relações escolares entre iguais com sua diversidade é também elemento que se inscreve na tensão que estes(estas) estudantes imprimem às escolas. O que pode parecer para diversos docentes bagunça irresponsável, pode ser lida, aqui, como transbordamento curioso.

Nossas análises sobre a experiência dos estudantes em relação às ocupações de 2015 e suas percepções e opiniões acerca das políticas educacionais nos permitem afirmar que as propostas educativas voltadas à eficiência e ao desempenho, numa chave instrumental e individualista, contrastam com uma demanda que se manifesta de formas diversas por uma educação orientada pela formação integral e pela pluralidade alicerçadas na experiência coletiva e democrática. Essas contradições, ao mesmo tempo em que denunciam a inadequação das políticas educacionais a estudantes de escolas públicas, oriundos das classes populares, indicam possibilidades de “invenção” de uma escola com outras possibilidades educativas.

Referências

- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Artmed.
- Arelaro, L. R. G., Jacomini, M. A., & Carneiro, S. R. G. (2016). Limitações da participação e “gestão democrática” na rede estadual paulista. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1143-1158.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Bresser-Pereira, L. C. (2011). *Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional* (2a ed). Editora 34; ENAP.
- Campos, A. (2019). Escolas de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações secundaristas em São Paulo. In J. Medeiros, A. Januário, & R. Melo (Orgs.), *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)* (pp.79-102). Editora 34.

- Campos, A. M., Medeiros, J., & Ribeiro, M. M. (2016). *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta.
- Canesin, E. M. (2018). *Comunicação e esfera pública: análise da cobertura do jornal Folha de S. Paulo (versão online) sobre a reorganização escolar (2015) e as ocupações secundaristas*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo].
- Castro, L. R., & Mattos, A. R. (2009). O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude. *Análise Social*, 193, 793-823.
- Catini, C. R., & Mello, G. M. C. (2016). Escolas de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1177-1202.
- Corrochano, M. C., Abramo, H. W., & Abramo, L. (2017). O trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões, limites. *Revista Latino-Americana de Estudios del Trabajo*, 35(22), 135-169.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Dayrel, J., Nonato, B. F., Dias, F. V., & Carmo, H. C. (2009). Juventude e Escola. In M. P. Sposito (Org.), *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)* (pp. 57-126). Argvmentvm.
- Fini, M. I. (2014). Currículo e avaliação: uma articulação necessária a favor da aprendizagem. In B. Negri, H. G. Torres, & M. H. G. Castro (Orgs.), *Educação básica no estado de São Paulo: avanços e desafios* (pp. 359-388). Seade/FDE.
- França, R. K. A. (2019). *O diretor escolar frente ao protagonismo estudantil do movimento "não fechem minha escola" no grande ABC Paulista*. [Dissertação de mestrado, Unifesp].
- Goulart, D. C., Pinto, J. M. R., & Camargo, R. B. (2017). Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. *ETD - Educação Temática Digital*, 19, 109-133.
- Gramisci, A. (2014). *Quaderni del carcere. Quaderno 12 (1932). Volume Terzo. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana*. Einaudi.
- Groppo, L. A., & Silva, R. M. (2020). Experiências e subjetivação política nas ocupações estudantis no Rio Grande do Sul. *Estudos Avançados*, 34(99), 409-424.

- Jacomini, M. A., Arelaro, L. R. G., Perrella, C. S. S., Carneiro, S. R. G., & Penna, M. G. O. (2019). Democratic Management in Brazilian Schools: Practices of resistance. In S. Riddle, & M. W. Apple (Orgs.), *Re-imagining education for democracy* (pp. 190-202). Routledge.
- Jacomini, M. A., Gil, J., & Castro, E. C. (2018). Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. *RBP/AE*, 34(2), 437-459.
- Januário, A., Campos, A. M., Medeiros, J., Ribeiro, M. M., & Perrone, M. K. (2016). As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. *Fevereiro*, 9, 35-76.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque público à escola*. Boitempo.
- Lima, L. C. V. S. (2014). A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação e Sociedade*, 129(35), 1067-1083.
- Lima, L. C. V. S. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41, 1339-1352.
- Lima, L. C. V. S. (2019). Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. *Educação e Sociedade*, 40.
- Maaschelein, J., & Simons, M. (2018). *Em defesa da escola: uma questão pública* (2a ed.). Autêntica.
- Marin, T. (2017). As vozes da reorganização escolar na cobertura dos portais UOL e Folha de S. Paulo. *Revista do EDICC*, 3(3), 126-137.
- Medeiros, J., & Januário, A. (2017). *Desrespeito, indignação ou injustiça: o que motivou os secundaristas paulistas a ocuparem suas escolas?* [Artigo apresentado]. 18º Congresso Brasileiro de Sociologia. Recuperado de <http://www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/resumos/PDF-eposter-trab-aceito-0897-1.pdf>
- Medeiros, J., Januário, A., & Melo, R. (2019). Sociedade civil, esferas públicas e desobediência civil: uma comparação entre dois movimentos de ocupação de escolas. In J. Medeiros, A. Januário, & R. Melo (Org.), *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)* (pp. 320-345). Editora 34.

- Moraes, C. S. V., & Ximenes, S. B. (2016). Políticas educacionais e a resistência estudantil. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1079-1087.
- Moresco, M. C. (2019). Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+. In J. Medeiros, A. Januário, & R. Melo (Org.), *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)* (pp. 271-290). São Paulo: Editora 34.
- Nakano, M., & Almeida, E. (2007). Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1085-1104.
- Pacheco, R. T. B. (2004). *A Escola Pública e o Lazer: um estudo de caso do programa parceiros do futuro – SEE/SP*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
- Patta, C. (2017). *Contestando a ordem: um estudo de caso com secundaristas da Zona Leste paulistana*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
- Pereira, B. P., & Lopes, R. E. (2016). Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação e Realidade*, 41(1), 193-216.
- Proni, M. W., & Gomes, D. C. (2015). Precariedade ocupacional: uma questão de gênero e raça. *Estudos Avançados*, 29(85), 137-151.
- Ramos, R. A. (2020). *Movimento autônomo secundarista de São Paulo: conflitos, processos sociais e formação política*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Rancière, J. (1995). Politicsm identification and subjectivization. In J. Rajchaman (Ed.), *The Identity in Question* (pp. 63-70). Routledge.
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento: política e filosofia*. Editora 34.
- Rancière, J. (2014). *Nas margens do político*. KKYM.
- Ravitch, D. (2009). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Rede Escola Pública e Universidade. (2019). Produção do conhecimento e a luta contra a barbárie na educação. In F. Cassio, (Org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 193-198). Boitempo.

Ribeiro, J. C. C. (2018). *Ocupar e resistir: sentidos e significados atribuídos por alunos ao movimento de ocupação de uma escola pública paulista*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

São Paulo. (1995). Comunicado SE, de 22 de março de 1995. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 8-10. Recuperado de https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f1995%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f23%2fpag_0008_DRTVKGS3M471De4E9O66SFO9NLE.pdf&pagina=8&data=23/03/1995&caderno=Executivo%20I

São Paulo. (2008a). *Resolução n. 74, de 6-11-2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE*. Recuperado de <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200811060074>

São Paulo. (2008b). *Resolução SE 76, de 7 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Médio, nas escolas da rede estadual. SEESP*. Recuperado de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=09/06/2021%2010:39:58

São Paulo. (2011, 3 de dezembro). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção 1, 14*. Recuperado de <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>

São Paulo. (2016). *Projeto Gestão Democrática da Educação: a escola é sua*. Recuperado de www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica

Souza, A. O. (2009). *Programa Escola da Família: é possível educar para a cidadania?* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].

Tavolari, B., Lessa, M. R., Medeiros, J., Melo, R., & Januário, A (2018). As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015–2016): entre a posse e o direito de manifestação. *Novos Estudos Cebrap*, 37(2).

Thompson, E. P. (1987). *A formação da classe operária inglesa* (vol. III). Paz e Terra.

Verger, A. (2019). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, 14(1), 9-33.

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 44, 203-220.

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 03 de dezembro 2021; aceito para publicação em 02 de fevereiro de 2022.

Autor correspondente:

Ramos, Rubia - Rua Cora Coralina, 100 - Cidade Universitária Zeferino Vaz, Barão Geraldo, Campinas - São Paulo - Brasil - CEP 13083-896.

Contribuições de autoria:

Jacomini, Marcia - Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Metodologia (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Ramos, Rubia - Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Metodologia (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Goulart, Débora Cristina - Conceituação (Igual), Curadoria de Dados (Liderança), Análise Formal (Igual), Aquisição de Financiamento (Suporte), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração do Projeto (Igual), Recursos (Suporte), Software (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita – rascunho original (Igual), Escrita – análise e edição (Igual).