

Quando os movimentos sociais e a sociedade civil influenciam a política educacional: um ponto cego na sociologia da educação

When social movements and civil society influence educational policy: a blind spot in the sociology of education

Quand les mouvements sociaux et la société civile influencent les politiques éducatives : un angle mort de la sociologie de l'éducation

Sergio Martinic

Universidad de Aysén, Chile

Naira Muylaert

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Pedro Pinheiro Teixeira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Este artigo analisa os movimentos estudantis no Chile e no Brasil. O artigo descreve o contexto em que esses movimentos surgiram e suas principais demandas e impactos nas políticas educacionais. Apesar das diferentes realidades, destacamos os aspectos comuns desses movimentos. Conceitualmente, supõe-se que esses movimentos refletem novos modos de ação coletiva e socialização política dos estudantes, impactam o debate público e influenciam políticas, regulamentações e recursos alocados no campo da educação.

Palavras-chave: movimentos sociais; ocupação das escolas; políticas educacionais; Brasil; Chile.

Abstract

In this article, we analyze student movements in Chile and Brazil. The article describes the context in which these movements arise in both countries and their main demands and impacts on educational policies. Despite the different realities, we highlight the common aspects of these movements. Conceptually, it is assumed that these movements reflect new modes of collective action and political socialization of students, impact public debate and influence policies, regulations and resources allocated in the field of education.

Keywords: social movements; occupation of schools; educational policies; Brazil; Chile.

Resumé

Dans cet article, nous analysons les mouvements étudiants au Chili et au Brésil. L'article décrit le contexte dans lequel ces mouvements apparaissent dans les deux pays, ainsi que leurs principales revendications et leur impact sur les politiques éducatives. Malgré des réalités différentes, nous soulignons les aspects communs de ces mouvements. D'un point de vue conceptuel, nous partons du principe que ces mouvements reflètent de nouveaux modes d'action collective et de socialisation politique des étudiants, qu'ils ont un impact sur le débat public et qu'ils influencent les politiques, les réglementations et les ressources allouées dans le domaine de l'éducation.

Mots clés: mouvements sociaux; occupation des écoles; politiques éducatives ; Brésil ; Chili.

1 Introdução

Desde 1990, houve um aumento no número de matrículas no ensino médio na América Latina. Em 1991, 17% dos jovens estavam matriculados em escolas secundárias. Essa porcentagem subiu para 40% dez anos depois e para cerca de 75% no início de 2020. Ao mesmo tempo, as matrículas em universidades aumentaram muito. Em 2013, essas matrículas representavam 28% da população em idade de cursar o ensino superior (18 a 24 anos), uma taxa duas ou três vezes maior do que a proporção de alunos matriculados no ensino superior nas décadas de 1980 ou 1990 (Ferreira *et al.*, 2017). Esse aumento no número de matrículas impõe novas demandas aos sistemas escolares e universitários em termos de acomodação de perfis de alunos novos e mais diversificados. Como resultado, os sistemas educacionais estão sendo incentivados a implementar práticas inclusivas para garantir que todos possam aprender de acordo com seu aprendizado prévio inicial, bem como suas características sociais e raciais. A organização institucional e as interações pedagógicas nas escolas, faculdades e universidades estão sob forte pressão para mudar. Essa massificação e diversificação da população estudantil deu origem a um interesse renovado na educação e na escolarização entre essas populações e, de modo mais geral, levanta questões sobre o papel e o lugar dos jovens em sociedades que estão passando por mudanças (Carli, 2014).

Em 1978, Juan Carlos Portantiero, um importante sociólogo argentino, apontou que o envolvimento político dos estudantes estava ligado às discrepâncias entre a crescente massificação do ensino superior e as dificuldades do sistema em oferecer aos formandos um caminho para a ascensão social. Grande parte dos movimentos estudantis do século XX era formada por estudantes que criticavam a cultura institucional das universidades e sua desconexão com as realidades sociais mais amplas. A socialização política dos estudantes ocorreu principalmente no contexto universitário. Suas demandas se

concentraram principalmente nas aspirações por melhores condições de estudo e, além da universidade, por mudanças mais estruturais na sociedade argentina. Nas últimas décadas, os protestos estudantis evoluíram. Eles incorporam novas demandas, formas de organização e protesto. Os protestos estudantis de hoje são uma extensão da luta contra a desigualdade nos cursos universitários e incluem outras considerações ligadas à discriminação com base na origem social, etnia, gênero ou orientação sexual. Esses movimentos também estão adotando novas formas de organização. Novas lideranças estão surgindo fora das associações e organizações estudantis tradicionais (Buchbinder, 2010; Carli, 2014). Esses protestos se consolidam com o tempo, pelo menos até que suas demandas sejam atendidas. Mas como eles podem ser caracterizados? Como uma ação coletiva ou um movimento social? Algumas reivindicações são materiais e de escopo mais ou menos limitado, como transporte gratuito, bolsas de estudo mais altas ou melhoria da infraestrutura escolar. Outras, por outro lado, são caracterizadas por demandas políticas de maior alcance e visam a uma mudança social maior. Portanto, podem ser assimiladas a um movimento social mais amplo de aspirações democráticas. Todo um grupo de jovens está se mobilizando, desde estudantes do ensino superior até alunos do ensino médio. Neste artigo, analisamos as características dessas mobilizações no Chile e no Brasil entre 2006 e 2017, que são exemplos de ação coletiva e movimentos sociais de um novo tipo.

2 Aspectos conceituais: movimentos sociais e ação coletiva

Este artigo documenta o debate acadêmico sobre as distinções entre movimentos sociais e ação coletiva. Os movimentos sociais surgiram a partir da mobilização de trabalhadores, demandas econômicas, melhorias nas condições de trabalho e remuneração. Os primeiros estudos sobre movimentos sociais se concentraram nessas questões. Entretanto, quando os estudos começaram a ir além dos limites das fábricas e das questões trabalhistas e começaram a abordar outros setores da sociedade, surgiram novas orientações conceituais para documentar essas novas lutas sociais. Essas orientações estão notadamente na esteira do trabalho de Alain Touraine (1984) e seu grupo de pesquisadores, constituindo um campo conceitual no qual a conduta coletiva de resistência a crises e as lutas políticas contra sistemas institucionais seriam formas importantes de ação coletiva. No entanto, elas não têm as propriedades dos movimentos sociais (Sposito, 2014), que se caracterizam mais por novas formas de olhar para as relações sociais como um todo. Com aspirações menos ambiciosas, a ação coletiva trata de fazer exigências que afetam o sistema político e institucional, sem o objetivo de provocar grandes mudanças sociais.

Gohn (2011) reconhece que há uma diferença entre ação coletiva e movimentos sociais ao apresentar e analisar os principais movimentos sociais ocorridos no Brasil. Segundo essa autora, na década de 1990, com o avanço das políticas neoliberais e a crise econômica, surgiram várias ações coletivas: “atuando mais como grupos de pressão do que como movimentos sociais estruturados” (Gohn, 2011, p. 343). Entre essas ações coletivas, Gohn (2011) destaca, por exemplo: as manifestações pela paz e contra a violência urbana; a greve dos caminhoneiros; as manifestações contra as reformas do Estado e as privatizações; o movimento dos aposentados do sistema previdenciário. Spósito (2014) também explica essa diferenciação usando como exemplo a luta das mulheres na sociedade contemporânea. De acordo com Spósito, os movimentos de mulheres com demandas por direito ao aborto e igualdade salarial são ações coletivas. Por outro lado, quando se referem a “uma nova relação entre homens e mulheres, a fim de superar a relação de opressão entre homens e mulheres” (p. 107), as formas de atuação são mais semelhantes aos movimentos sociais.

Assim, a definição conceitual de movimentos sociais incorpora, de acordo com Spósito (2014), um elemento inegociável que é a ruptura com as estruturas sociais existentes e a proposta de um novo modelo de relações sociais. Esses elementos inegociáveis não estão presentes no conceito de ação coletiva, cujos objetos de luta têm escopo mais limitado. Para Augusto, Rosa e Resende (2016), as ações coletivas atuais negam as estruturas hierárquicas dos modelos de representação e apresentam novas características: horizontalidade, autogestão, ausência de lideranças formais¹ e, para usar a expressão de Alonso e Mishe (2016 apud Gohn, 2018, p. 123): “autonomia, transversalidade temática, foco na expansão das liberdades e na generalização do uso das redes sociais digitais”. Esses dois autores desenvolvem elementos semelhantes aos de Perez e Souza (2017), Gohn (2018) e Augusto, Rosa e Resende (2016) nas análises contemporâneas das formas de ativismo juvenil.

O estudo de Corrochano, Dowbor e Jardim (2018, p. 56) destaca essas características dos protestos dos jovens. Citando dados da pesquisa “Agenda Brasil 2013”, esses autores afirmam que os estudantes optam por: “formas e canais de ação menos tradicionais e menos institucionalizados”. Os estudos realizados no Chile também mostram características semelhantes. As formas de organização e comunicação desses jovens são muito diferentes das dos movimentos tradicionais ou daquelas associadas a partidos

¹ A noção de liderança aqui se refere a um representante formalmente eleito e hierarquicamente definido em uma organização formal, como um sindicato.

políticos, sindicatos e outras formas de organização (Chavez; Heimer, 2017; Cummings, 2015; Donoso, 2020; Varas; Betancourt; Rodríguez, 2020). Outra característica definidora da ação coletiva é o ciberativismo, ou seja, o uso de tecnologias de informação e comunicação, especialmente a Internet, não apenas no discurso, mas também nas práticas de ação coletiva e movimentos sociais. A Internet revolucionou a maneira como a sociedade se comunica, a maneira como os indivíduos interagem e a maneira como a opinião pública é influenciada.

Este artigo descreve as características das mobilizações de estudantes do ensino médio que ocorreram no Chile (2006) e no Brasil (2015-2016). Apesar das diferenças nos contextos sociais e políticos, é possível identificar características comuns e típicas das ações coletivas. As manifestações políticas dos alunos do ensino médio no Chile podem ser definidas como ações coletivas focadas em problemas imediatos e locais. Por exemplo, o preço do transporte escolar, os problemas de infraestrutura e a falta de recursos de apoio nas escolas públicas. Entretanto, à medida que se estendem ao longo do tempo e adquirem maior presença e apoio na sociedade, essa ação coletiva é uma extensão da memória de um movimento estudantil que desafiou fortemente a ideologia neoliberal.

No Brasil, a ocupação das escolas foi baseada em demandas semelhantes às do Chile, mas a natureza das demandas era diferente². Essas mobilizações têm características que permitem que sejam consideradas ações coletivas, uma vez que a ação dos alunos se constitui em um grupo de pressão (Gohn, 2011) que exige respostas das autoridades públicas e demandas detalhadas. Além disso, o objetivo da ocupação das escolas não é propor mudanças estruturais na sociedade. A ocupação das escolas visa a mudanças políticas e institucionais no sistema educacional, mas não faz parte de uma revolta mais geral na sociedade brasileira. As mobilizações de jovens chilenos, conhecidas como a “Revolta dos Pinguins”, e as ocupações de escolas por estudantes em várias cidades brasileiras, incluindo o Rio de Janeiro, desafiam a ideia de que os estudantes têm pouco interesse em política e são incapazes de agir (Spósito, 2014). A seguir, descrevemos as características e a evolução dessas ações coletivas.

² Por meio da ocupação de escolas, os alunos de uma escola assumem o controle de seu prédio e de sua infraestrutura. As atividades de aprendizado são paralisadas e somente as pessoas autorizadas pelos organizadores e líderes da ocupação podem entrar na escola. Dentro da escola, os alunos organizam assembléias e atividades culturais.

3 A ocupação de escolas no Brasil

As ocupações das escolas brasileiras ocorreram entre 2015 e 2016 em um contexto político, econômico e social de conflito nas três esferas de governo (municípios, estados e federação) e foram marcadas por dois momentos. No primeiro, os estudantes questionaram as políticas educacionais implementadas pelos governos estaduais sem qualquer consulta ou debate com a comunidade escolar, a despeito do princípio da gestão democrática consagrado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação. Esse foi o caso das ocupações que ocorreram nos estados de São Paulo, Goiás e Rio de Janeiro. Em segundo lugar, as reivindicações foram motivadas por uma rejeição das políticas promovidas pelo governo federal, e não apenas pelas políticas educacionais dos governos estaduais. Isso levou outras instituições educacionais, inclusive as de nível federal, a aderir ao movimento de ocupação das escolas públicas. Por exemplo, universidades, faculdades federais e escolas técnicas aderiram às ações de ocupação das escolas.

Nesse segundo momento, os estudantes se posicionaram, principalmente, contra três propostas educacionais do governo federal: 1) O Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241, que propunha o congelamento dos gastos públicos com saúde e educação por 20 anos. Essa PEC foi aprovada pelo Congresso e pelo então presidente Michel Temer em 15 de dezembro de 2016; 2) A Medida Provisória (MP) 746, que propunha a reforma do ensino médio. Essa medida foi aprovada pelo então presidente Michel Temer e foi renomeada como lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017; 3) O Projeto de Lei Escola sem Partido, conhecido como “Lei da Mordça”. Esse projeto de lei visa proibir todas as formas de doutrinação ideológica por parte dos professores em suas práticas de ensino em sala de aula. O projeto de lei sustenta que as escolas não devem ensinar valores morais opostos aos das famílias dos alunos, especialmente com relação a religião, sexo e sexualidade. Projetos de lei com o mesmo teor do Escola sem Partido, ou inspirados nele, foram apresentados desde 2014 em várias cidades e estados, além da esfera federal. Em 2020, a Justiça Federal julgou inconstitucional um desses projetos de lei, alegando que ele violava a liberdade de ensino e o pluralismo de ideias (Cappelli, 2020). No entanto, grupos conservadores continuam a se mobilizar em torno das ideias do projeto. Como resultado, os estudantes brasileiros do ensino médio ocuparam escolas públicas, seja por problemas locais ligados aos problemas específicos dos sistemas públicos de ensino (primeiro momento) ou por problemas gerais ligados aos problemas da educação nacional (segundo momento). No total, 1.154 unidades de ensino foram ocupadas em 22 estados do país e no

Distrito Federal, de acordo com a pesquisa publicada pela Ubes (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) em 26 de outubro de 2016.

3.1 A ocupação das escolas no Rio de Janeiro

No estado do Rio de Janeiro, o movimento está no primeiro momento das ocupações e teve início quando os alunos decidiram apoiar a greve dos professores, iniciada em março de 2016. Os professores tinham três reivindicações principais: 1) Remuneração (reajuste salarial e pagamento do 13º mês do ano anterior); 2) Denúncia das condições desfavoráveis de trabalho, seja pela falta de determinados profissionais da educação, como supervisores e funcionários de escola, seja pela precariedade da infraestrutura das escolas; 3) Oposição à proposta de reforma da previdência dos servidores públicos. A ocupação das escolas foi lançada alguns dias após o início da greve dos professores em 21 de março de 2016. Um total de 82 escolas foram ocupadas (Tomaz, 2019). Além das escolas, os alunos também ocuparam a sede da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e seus prédios administrativos em outras partes da cidade. Sob o lema “Ocupa Tudo”, o movimento ganhou força com o apoio de outras unidades escolares localizadas em diversas cidades do estado do Rio de Janeiro, como Petrópolis, Arraial do Cabo, Nova Friburgo, Barra Mansa, Nova Iguaçu, Macaé, São João de Meriti, Campos dos Goytacazes, entre outras. Ao todo, foram ocupadas escolas em 23 municípios.

Além das demandas específicas relacionadas às singularidades de cada uma das escolas, as mobilizações estão estruturadas em torno de uma base de demandas comuns, tais como a qualidade da merenda; a adequação da infraestrutura; maior participação de alunos, famílias, funcionários e professores na tomada de decisões da escola; transparência na gestão; mudança curricular; fim do sistema de avaliação em larga escala no sistema de educação pública do Rio de Janeiro (SAERJ³); eleição direta para o cargo de diretor; aumento do número de horas de trabalho para as disciplinas de sociologia e filosofia e para suprir a falta de professores em várias disciplinas. Essas reivindicações foram explicitadas por meio de vídeos produzidos pelos alunos durante as ocupações das escolas e publicados na Internet, em canais do YouTube e perfis do Facebook (Tomaz, 2019). O diálogo e as

³ Avaliação realizada pelo governo estadual em todas as escolas de sua rede para monitorar o desempenho dos alunos e das escolas.

negociações que ocorreram entre os alunos, a Seeduc (Secretaria de Estado de Educação⁴) e o Ministério Público foram, na maioria dos casos, conflituosos. Em algumas situações, foi necessária a presença da polícia militar. Apesar disso, o movimento conseguiu atender a algumas de suas reivindicações. A lei nº 7299, de 3 de junho de 2016, por exemplo, aprovada durante o movimento, introduziu o princípio da eleição de diretores nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, substituindo assim a nomeação administrativa pelas autoridades governamentais. Os requisitos de infraestrutura foram negociados entre os alunos e o Ministério Público, a fim de atender às necessidades específicas de cada escola (Tomaz, 2019). Além disso, foram descontinuadas as avaliações externas organizadas pelo governo estadual como parte do SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), que incluíam avaliações quinzenais e anuais de diferentes disciplinas. Também foram feitas exigências de transparência nos gastos públicos com educação e de que as opiniões dos alunos e da comunidade escolar como um todo fossem levadas em conta nas decisões de cada unidade (Tomaz, 2019).

4 O movimento estudantil do ensino médio no Chile

Em abril de 2006, estudantes do ensino médio iniciaram uma mobilização social que rapidamente se tornou o maior protesto desde a restauração da democracia em 1990 (Cummings, 2015; García, 2009). O movimento é conhecido como a “Revolução dos Pinguins” - um apelido devido à aparência do uniforme escolar chileno - e é formado principalmente por estudantes do ensino médio público com idade entre 14 e 18 anos. O movimento nasceu de uma série de demandas locais e, à medida que foi crescendo e se consolidando, integrou demandas nacionais e críticas ao modelo educacional e seus princípios neoliberais. A organização se baseou em associações⁵ de estudantes de escolas, mas essas logo foram superadas pelas bases, que formaram assembleias e nomearam porta-vozes para o diálogo com outras organizações e com as autoridades públicas. Os porta-vozes, por sua vez, participavam de assembleias territoriais organizadas pelos municípios nas cidades e interagiam com as autoridades do Ministério da Educação (Granados; Herrera, 2020). As reuniões ministeriais contaram com a participação de cerca de cem porta-vozes estudantis que responderam às assembleias em diferentes regiões e

⁴ O Brasil é um país federal. Os estados brasileiros são entidades autônomas e a autoridade política é exercida por um governador eleito. O governo estadual é administrado por Secretarias de Estado. A SEED é a Secretaria de Estado da Educação.

⁵ Centros de Alunos, Associações de Estudantes, Grêmios Estudantis.

estabelecimentos de ensino públicos e privados. O movimento culminou em 30 de maio de 2006, quando um milhão de estudantes participaram de várias manifestações em todo o país e da ocupação de 950 escolas (Cummings, 2015; Ruiz, 2015).

As demandas dos estudantes combinavam demandas tradicionais (por exemplo, problemas de infraestrutura nas instituições; fim das taxas para os exames de seleção das universidades; transporte público gratuito) com demandas políticas mais amplas. As primeiras se referiam à “agenda curta” e as últimas à “agenda longa”, que se concentrava principalmente na revogação da Lei Orgânica Constitucional da Educação (LOCE), que institucionalizou os princípios de mercado ou quase-mercado no sistema escolar e universitário do país. A isso se somou a crítica à “municipalização das escolas”⁶ e à “jornada escolar integral”⁷, que foram políticas educacionais muito importantes implementadas entre as décadas de 1980 e 1990, respectivamente (Cox, 2012; Donoso 2010; Rodríguez *et al.*, 2018). Assim, os protestos estudantis chilenos, embora correspondam a ações coletivas que visam a soluções de curto prazo, também têm uma visão política que aspira a revogar a lógica neoliberal da organização do sistema educacional (Garretón *et al.*, 2010; Saura; Mateluna, 2020). A principal bandeira do movimento estudantil era “educação de qualidade para todos”, que ganhou o apoio de uma grande proporção da opinião pública e das famílias (Aguilera, 2009, p. 16). Essa demanda ajudou a destacar a questão das desigualdades e das condições de aprendizado nas instituições educacionais.

O movimento foi um ponto de virada na agenda do primeiro governo de Michelle Bachelet (2006-2011), que, para canalizar o protesto, criou um Conselho Consultivo Presidencial para a Qualidade da Educação com representantes dos setores estudantis e uma ampla gama de partes interessadas no sistema educacional (Aránguiz, 2012; Bellei; Cabalin, 2014). Ao mesmo tempo, no início de junho, o presidente anunciou grandes

⁶ Política iniciada em 1980 no contexto da ditadura de Pinochet. Os estabelecimentos educacionais públicos e os professores deixaram de pertencer ao Ministério da Educação e sua propriedade e administração foram transferidas para os municípios. No Chile, a maioria dos municípios é pequena e desigual em termos de recursos e capacidade técnica para administrar escolas e faculdades. Essa política aumentou a segregação e as desigualdades entre as escolas.

⁷ Essa política, iniciada em 1997, aumentou a duração da jornada escolar em 30% na educação básica e secundária. A política envolveu a melhoria da infraestrutura, alimentação escolar e mais recursos para as escolas. O tempo extra na maioria das escolas foi dedicado a aulas de artes da linguagem e matemática com os mesmos professores. Em seus protestos, os alunos apontam que essa política é “mais ou menos a mesma” e que ela antecipou o tempo de trabalho dos alunos.

reformas destinadas a atender às demandas dos alunos. Essas reformas incluíram mudanças no Ministério da Educação, melhorias na infraestrutura das escolas públicas, um aumento substancial no número de refeições escolares oferecidas, passe livre para o transporte e inscrição gratuita para o Teste de Seleção Universitária (que até então era pago pelas famílias). A partir do final de 2006, e durante os três anos seguintes, o Congresso do país debateu iniciativas legislativas destinadas a implementar as propostas do Conselho Consultivo e os acordos firmados entre os diversos atores sociais e políticos. No Parlamento, foi aprovada uma nova lei sobre educação geral, substituindo a LOCE de 1990, promulgada em outubro de 2009; uma lei para garantir a qualidade da educação, promulgada em 2011 e, finalmente, uma lei para fortalecer a educação pública, em 2012 (Cox, 2012).

Embora os protestos tenham tido um impacto e modificado certos aspectos da política educacional, eles não conseguiram mudar a lógica neoliberal do sistema educacional (Saura; Mateluna, 2020). As novas leis propõem mudanças substanciais na forma como o sistema escolar é regulamentado, mas o sistema de financiamento por vouchers não foi revogado, e o papel da concorrência entre escolas e a liberdade de escolha para as famílias continuam sendo aspectos centrais do modelo neoliberal que vem funcionando no país desde meados da década de 1980. Apesar das limitações das mudanças feitas, há um amplo consenso de que o movimento conseguiu desafiar a “episteme neoliberal” e suas implicações para a reestruturação do papel do Estado e do sistema educacional. Na verdade, ele está desafiando princípios como o financiamento, a concorrência entre escolas públicas e financiadas pelo Estado, a seleção de alunos e a falta de supervisão e controle públicos da educação privada financiada pelo Estado. O movimento rompe com a fragmentação e a despolitização dos alunos promovidas pelas políticas neoliberais e cria novas oportunidades para repolitizar e organizar os alunos de acordo com suas demandas, considerando a educação como um direito e não como um bem de consumo em um mercado educacional (Rodriguez *et al.*, 2018).

Por outro lado, o movimento conta com amplo apoio, pois está ligado a uma demanda arraigada entre as famílias: educação de qualidade para todos, não apenas para aqueles que podem pagar por ela. A educação tem estado no centro das políticas e é o principal meio de mobilidade social. Ao questionar os fundamentos do sistema educacional, o movimento está questionando as desigualdades nos resultados e as oportunidades para a maioria da população ter acesso a uma educação de qualidade que permita que seus filhos ingressem na universidade e alcancem a mobilidade social que

esperam. Em outras palavras, a aspiração e a esperança de que os filhos concluam o ensino médio são praticamente universais no Chile, em um contexto marcado pela inércia de fortes desigualdades sociais. Assim, por exemplo, entre as mães que só conseguiram concluir a educação básica, 25% acreditam que seus filhos irão para o ensino superior, entre as que concluíram o ensino médio, 68% têm essas expectativas, enquanto entre as mães que concluíram o ensino superior, 96% acreditam que seus filhos também irão para o ensino superior (Bellei; García-Huidobro, 2016).

No Chile, a Revolução dos Pinguins marcou uma etapa importante em termos de mobilização social e popular, dada a capacidade dos estudantes de reivindicar e apoiar muitos setores e sindicatos chilenos, mesmo fora do campo da educação. Não só foi um dos primeiros sinais de mobilização social após a ditadura, mas também houve um renascimento e uma diminuição do medo por parte das novas gerações que não haviam experimentado as consequências de uma ditadura que havia limitado e reprimido severamente qualquer expressão de descontentamento ou mobilização durante anos.

5 Comparação dos dois movimentos

Os dois movimentos ocorreram em contextos diferentes e em épocas diferentes. Entretanto, é possível identificar características comuns. Para isso, é necessário fazer uma retrospectiva de algumas características dos contextos em que os dois movimentos ocorreram, para comparar o conteúdo das reivindicações, as condições sociais em que surgiram, as formas de organização e manifestação e o impacto das mobilizações na resolução de problemas e na transformação de políticas públicas. O quadro a seguir apresenta algumas das características das manifestações analisadas de acordo com as categorias definidas.

Quadro 1 – Comparação dos movimentos estudantis brasileiros e chilenos

País e ano	Chile (2006)	Brasil (2015-2016)
Movimento	Revolução dos Pinguins	Ocupação das escolas
Contexto	Sistema escolar regulado pelo mercado Desigualdades no aprendizado e nos recursos entre a educação pública e privada	Políticas neoliberais do governo federal (Temer) Desigualdades nos resultados de aprendizado
Causas e demandas	Agenda curta (infraestrutura, passe escolar, PSU gratuito, cantina) Crítica à política: escola em tempo integral, municipalização, Agenda longa: mudança da lei orgânica constitucional da educação (LOCE) e do modelo de mercado	Demandas locais (qualidade das refeições, adequação da infraestrutura, maior envolvimento da comunidade, mudança de currículo, fim do sistema de avaliação em larga escala do ensino público (SAERJ), eleição direta para o cargo de diretor da escola etc.).
Condições de intervenção	Mudança de governo e discurso do novo governo (M. Bachelet) com foco na qualidade da educação e na participação social; Expectativas de participação; Alto apoio social.	Políticas estatais sem consulta ou discussão com as comunidades escolares; A greve dos professores começou em março de 2016; Alto apoio social.
Estratégias de ação	Ocupação de escolas, manifestações de rua, redes sociais, meios de comunicação, eventos artísticos e culturais, apresentações ou ocupações de órgãos públicos, sedes de partidos políticos oficiais e organizações internacionais (UNESCO; CEPAL).	Ocupações de escolas (1.154 escolas em 22 estados e no Distrito Federal), manifestações de rua, estratégias de comunicação e performances com cidadãos (vídeos; redes sociais)
Organização estudantil	Horizontal, reuniões e porta-vozes	Horizontal
Consequências	Criação do Conselho Consultivo Presidencial Nova lei geral sobre educação, melhoria na infraestrutura das escolas públicas um aumento no número de refeições oferecidas, cartões escolares gratuitos no transporte público e um teste de seleção para a universidade. Posteriormente, foram publicadas a lei sobre garantia de qualidade e a lei sobre o fortalecimento da educação pública.	Emendas à lei (Lei nº 7299), eleição do cargo de Diretor da Rede Estadual do Rio, suspensão do SAERJ, maior transparência nos gastos públicos, solução dos problemas de infraestrutura para cada escola.

Fonte: Elaboração própria.

➤ Contextos

Em ambos os países, as manifestações ocorreram em um cenário em que a educação ocupava um lugar central nas políticas e nos orçamentos dos governos da época. Na época, ambos os países estavam experimentando um aumento no número de vagas disponíveis no ensino médio e no ensino superior, bem como um orçamento maior para o setor educacional, o que aumentou as expectativas em termos de educação e criou novas tensões na organização e no funcionamento das instituições educacionais. As declarações públicas definem a educação como o principal meio de mobilidade e justiça social, o que

implica uma melhoria nas condições de aprendizado e a rejeição da ideologia neoliberal dominante nas políticas educacionais. No caso do Chile, o sistema de regulamentação do mercado produziu profundas desigualdades na oferta e nos resultados educacionais para as novas gerações. Os alunos das escolas secundárias públicas têm um desempenho acadêmico inferior ao dos alunos das escolas públicas e têm cinco vezes menos probabilidade de ingressar no ensino superior.

No caso do Brasil, o movimento de ocupação das escolas foi gerado no contexto de uma crise política devido ao impeachment (31 de agosto de 2016) da ex-presidente Dilma Rouseff. Por decisão legislativa, Michael Temer assumiu a presidência do Brasil e, no contexto de uma crise econômica, promoveu reformas neoliberais e privatizações em vários setores estratégicos, apelando para a necessidade de ajuste fiscal. Duas medidas em particular intensificaram o conflito social na educação. Em primeiro lugar, o aumento do número de horas de ensino de 800 para 1.400 e a remoção de arte, educação física e filosofia do currículo obrigatório. Em segundo lugar, a proposta de emenda constitucional (PEC) nº 241/2016, que congela os gastos públicos, indexados à inflação, pelos próximos 20 anos, afetando assim o salário mínimo dos professores. Diante desse cenário de reformas, em outubro de 2016, surgiu o movimento de ocupações de escolas em São Paulo, que depois se espalhou para o Rio de Janeiro e outras cidades do país. Mais de mil escolas foram ocupadas por estudantes em 22 estados e no Distrito Federal, ocupações organizadas pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBE), que é a maior entidade de representação estudantil (Rodriguez, 2018).

➤ Condições causais

As condições causais referem-se aos eventos ou situações que contribuem para desencadear os movimentos e estão diretamente ligadas às demandas dos atores. Em ambos os países, os principais eventos dizem respeito à situação precária da educação pública, que se reflete, entre outras coisas, em problemas de infraestrutura, qualidade e quantidade de refeições, custos de transporte e desigualdades nos resultados de aprendizagem. Algumas das demandas são locais e podem ser resolvidas rapidamente, enquanto outras são de médio a longo prazo e exigem mudanças nas políticas ou, como no caso do Chile, mudanças no conceito de educação definido na legislação geral. No Brasil e no Chile, as demandas locais estão ligadas a problemas imediatos que afetam os alunos. Por exemplo, a qualidade das refeições, problemas de infraestrutura e transporte escolar. Outra categoria de demandas diz respeito a mudanças na política educacional. Por exemplo,

mudanças no currículo e a eleição de diretores de escolas no Brasil, críticas à extensão da jornada escolar e políticas de municipalização da educação no Chile. Por fim, há demandas de longo prazo ligadas a mudanças na forma como as políticas são regulamentadas. Por exemplo, a rejeição da lei que regulamenta o sistema educacional no Chile (LOCE) e o questionamento das políticas neoliberais no Brasil.

➤ Condições conjunturais

As condições intermediárias são fatos que contribuem para o desenvolvimento de movimentos. Entre elas, destacam-se no Brasil a greve dos professores e as críticas às políticas e mudanças anunciadas pelo governo Temer. No Chile, os protestos começaram três meses após a posse da presidente Michelle Bachelet, acompanhada de um discurso sobre o governo cidadão. Os estudantes aproveitaram a oportunidade para expressar suas reivindicações e exigir o envolvimento na resolução das mesmas. Em ambos os países, o apoio e o respaldo que geraram entre a população contribuíram para o desenvolvimento das manifestações, com o corolário de estabelecer um equilíbrio de poder com as autoridades. À medida que os protestos cresciam e se consolidavam na arena pública, suas demandas se estendiam a outros setores da sociedade. Esse é particularmente o caso do Chile, com a distinção entre uma “agenda curta” e uma “agenda longa”, com profundos desafios ao modelo neoliberal de política educacional imposto durante a ditadura de Pinochet (1973-2009) em meados da década de 1980.

Os movimentos dos estudantes do ensino médio são fortemente apoiados porque suas demandas estão ligadas às expectativas de suas famílias e da sociedade. A maioria das famílias quer que seus filhos alcancem um nível de educação mais elevado do que o de seus pais e deseja que eles ingressem na universidade. Diante dessas altas expectativas, as experiências de desigualdade ou discriminação na qualidade da oferta e dos processos educacionais são obstáculos para a realização dessas aspirações. Até certo ponto, as manifestações estudantis são um protesto contra as promessas não cumpridas de igualdade na educação.

➤ Estratégias de ação

Em termos de estratégias de ação e expressão, os movimentos secundários analisados revelam novas formas de organização e socialização política dos estudantes. Em ambos os casos, as organizações não eram tradicionais e correspondiam àquelas definidas pelos conceitos de ação coletiva e movimentos sociais. Em ambos os países, os

manifestantes usaram a mesma gama de táticas de pressão para atingir seus objetivos: várias manifestações de rua, ocupações de estabelecimentos de ensino, comícios e marchas em massa. As táticas de pressão mais eficazes foram as ocupações de escolas.

➤ Organização

As ações coletivas dos alunos analisados são organizadas de forma não tradicional, favorecendo a horizontalidade e as relações democráticas entre os participantes. Essas ações também mantêm uma distância dos partidos políticos e dos líderes tradicionais. Há três motivos principais para isso: a) o baixo nível de institucionalização da participação política dos jovens no Brasil e no Chile; b) a impermeabilidade dos canais e partidos políticos tradicionais para os jovens, levando-os a buscar canais e formas de organização política alternativos; e c) a maneira como as formas tradicionais de participação política operam não corresponde ao tipo de compromisso desejado pelos jovens, entre outros.

➤ Consequências

Ambos os movimentos tiveram efeitos significativos em nível local e nas políticas estaduais (no caso do Brasil) e nacionais (no caso do Chile). No caso do Brasil, o movimento levou a melhorias na infraestrutura escolar e no fornecimento de alimentos. Também teve um impacto nas mudanças de políticas, como as alterações na Lei 7299, que permite a eleição do diretor da rede pública de estabelecimentos educacionais estaduais. Foram aprovadas normas para regulamentar a transparência dos gastos públicos, entre outras coisas. No caso do Chile, os alunos encontraram uma solução para muitas de suas demandas locais, principalmente relacionadas ao transporte escolar, à infraestrutura e à qualidade dos recursos de aprendizagem. Mas o principal impacto foi uma mudança na forma como o sistema educacional é regulamentado, permitindo maior controle público sobre as regulamentações de mercado em vigor. Um Conselho foi criado pelo Presidente da República, que reúne os atores relevantes no campo da educação e faz recomendações importantes para mudanças nas políticas. Essas sugestões formaram a base para a alteração da Lei Geral de Educação, o fortalecimento da educação pública e a criação de novas instituições para apoiar as escolas e controlar a contribuição econômica do Estado para a educação privada no país.

6 Conclusões e discussão

As manifestações dos alunos do ensino médio no Brasil e no Chile foram ações coletivas com suas próprias particularidades em termos de contextos sociais e políticos, organização, demandas e formas de comunicação. É interessante notar que o movimento estudantil no Chile teve uma influência direta nas manifestações no Brasil. Segundo Gohn (2019), os panfletos do movimento secundarista chileno serviram de modelo e inspiração para os estudantes brasileiros, tendo sido traduzidos e divulgados por ativistas de outros movimentos sociais com vínculos com os estudantes. O autor argumenta, entretanto, que há diferenças nos processos históricos dos dois países. Enquanto no Chile as ocupações foram anteriores à crise política e econômica, no Brasil elas coincidiram com ela. Em ambos os países, e de acordo com um fenômeno comum na América Latina, desde os anos 90 do século passado, uma crise de legitimidade do sistema institucional e, em particular, da política, veio à tona. Isso se reflete em uma atitude desiludida entre os jovens com relação à participação eleitoral e ao envolvimento em organizações ou outros canais institucionais de participação.

As manifestações analisadas representam uma ruptura com a participação institucionalizada e abrem novos espaços e novas formas de articulação e expressão pública de suas demandas. As propostas de democratização e politização apresentadas pelas ocupações de escolas (em São Paulo e no Rio de Janeiro, por exemplo) e pelos estudantes secundaristas chilenos foram baseadas em suas experiências cotidianas em suas escolas e em formas flexíveis de organização e assembleias. Nesses espaços organizacionais, conforme confirmado pela pesquisa de Corsino e Zan (2017), encontramos a articulação de uma forte autonomia estudantil e a construção de um tipo de espaço de diálogo baseado na democracia, no reconhecimento igualitário, ou seja, alcançado por meio de salas de aula abertas, oficinas, assembleias e delegações de representação ou porta-vozes que mudam e circulam rapidamente dentro dos movimentos. Os alunos que participam desses protestos adquirem um papel de protagonistas que contribui para a formação de novas identidades coletivas e influenciará as trajetórias de vida futuras. A experiência de ocupar escolas, a oportunidade de interagir com as autoridades e de ser reconhecido e valorizado pela opinião pública são experiências de socialização, aprendizado e exercício da cidadania. A riqueza dessas experiências adquire um valor especial para alunos de famílias de setores vulneráveis, que tradicionalmente são invisíveis na esfera pública e discriminados no sistema educacional. Esses movimentos são eventos ou marcos em um movimento de longo prazo. De fato, todos os movimentos sociais, por mais esporádicos e sem

precedentes que possam parecer, estão vinculados às demandas e trajetórias de outros movimentos semelhantes que ocorreram ao longo do tempo.

Referências

ARÁNGUIZ, L. H. *Participación ciudadana en el diseño de políticas públicas: el caso del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación*. Tesis para optar al grado de Magister en gestión y políticas públicas – Universidad de Chile, Santiago, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

AUGUSTO, A.; ROSA, P. O.; DA ROCHA RESENDE, P. E. Capturas e resistências nas democracias liberais: uma mirada sobre a participação dos jovens nos novísimos movimentos sociais. *Estudos de Sociologia*, v. 21, n. 40, 2016.

BELLEÏ, C.; CABALIN, C.; ORELLANA, V. The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, v. 39, n. 3, p. 426-440, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>

BELLEÏ, C.; GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2016.

BUCHBINDER, P. *¿Revolución en los claustros? La reforma universitaria de 1918*. Buenos Aires: Sudamericana, 2008.

CAPPELLI, P. STF julga inconstitucional lei de Alagoas inspirada no movimento Escola Sem Partido. *O Globo*, 22 ago. 2020. Disponível à l'adresse suivante: <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-julga-inconstitucional-lei-de-alagoas-inspirada-no-movimento-escola-sem-partido-24601475>. Acesso em: 10 maio 2024.

CARLI, S. Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, v. 65, n. 60, p. 41-50, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038005.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

CORROCHANO, M. C.; DOWBOR, M.; JARDIM, F. A. A. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? *Laplage Em Revista*, v. 4, n. 1, p. 50-66, 2018.

CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 19, n. 1, p. 26-48, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647751>.

COX, C. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, v. 21, n. 1, p. 13-42, 2012.

CUMMINGS, P. M. M. Democracy and Student Discontent: Chilean Student Protest in the Post-Pinochet Era. *Journal of Politics in Latin America*, v. 7, n. 3, p. 49-84, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1866802X1500700302>

CHAVEZ ERAS, A.; FLOREZ GUZMAN, M. H. Desigualdad Educativa y el Neoliberalismo en la Educación Chilena. *INNOVA Research Journal*, v. 2, n. 3, p. 167-175, 2017. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n3.2017.220>

DONOSO, A. Movimiento estudiantil chileno de 2011 y la lógica educacional detrás de su crítica al. *Educação e Pesquisa*, v. 46, e220720, p. 1-18, 2020.

FERREYRA, M. M. *et al.* *Em uma encruzilhada: educação superior na América Latina e no Caribe – direções em Desenvolvimento-Desenvolvimento Humano*. Banco Mundial: Washington DC, 2017. Disponível à:
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovPT.pdf?sequence=8&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2024.

GARRETÓN, M. A. “Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile”. *Polis*, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682011000300006>

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais e Educação na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

PEREZ, O. C.; SOUZA, B. M. Velhos, novos ou novíssimos movimentos sociais? As pautas e práticas dos coletivos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 41., 2017, Caxambu. *Anais [...]*, Caxambu: ANPOCS, 2017.

PORTANTIERO, J. C. *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*, México: Siglo XXI, 1978.

RODRÍGUEZ, H. *et al.* La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. *Sophia*, v. 25, n. 2, p. 259-286, 2018. DOI: <http://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.09>

RUIZ, C. *De nuevo la sociedad*. Santiago: LOM, 2015.

SAHLBERG, Saura, G.; MATELUNA, H. Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educar Em Revista*, v. 36, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918>

SPOSITO, M. P. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. (ed.). *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais*. Niterói: EdUFF, 2014. p. 97-130.

TOMAZ, A. da S. L. *Ocupação de três escolas estaduais no Rio de Janeiro: ação coletiva, reivindicações e conquistas*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

TOURAINÉ, A. Les mouvements sociaux : objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique ? *Revue française de sociologie*, v. 25, n. 1, p. 3-19, 1984.

VARAS GONZÁLEZ, R. A.; BETANCOURT SÁEZ, M. E.; RODRÍGUEZ MANCILLA, H. M. El movimiento estudiantil secundario en Chile abordado desde la complejidad. *Sophía*, n. 29, p. 209-233, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.07>

Submetido em: 06/03/2025