

DA DITADURA À “DEMOCRACIA” – POLÍTICA, EDUCAÇÃO, BUROCRACIA E OCUPAÇÕES DE ESCOLA NO CHILE E NO BRASIL EM UMA PERSPECTIVA ANARQUISTA

*Guilherme Xavier de Santana*³²

Doutorando em História Comparada no Programa de Pós-Graduação em História Comparada do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC-IH-UFRJ)

RESUMO

A proposta do artigo é analisar aspectos da política institucional e educacional de forma comparada de Brasil e Chile a partir de uma perspectiva libertária. O recorte histórico que fizemos vai das ditaduras militares até o fenômeno das ocupações de escolas que ocorreram no século XXI.

Palavras-chave: Ciência Política – Educação – Burocracia - Democracia – Ocupações de escola.

ABSTRACT

The purpose of the article is to analyze in a comparative form aspects of institutional and educational policy in Brazil and Chile from a libertarian perspective. The historical cutout we made here goes from the military dictatorships to the phenomenon of school occupations that took place in the 21st century.

Keywords: Political science – Education – Bureaucracy – Democracy – School occupations.

INTRODUÇÃO

No presente artigo iremos problematizar os conceitos ditadura, democracia e plutocracia aplicados à conjuntura de governo, liderados por militares e após a saída destes dos altos cargos do executivo no Brasil e Chile até chegarmos na contemporaneidade.

Também vamos aprofundar de forma breve algumas políticas educacionais e o papel da escola enquanto instituição pública construída a partir de um modelo burocrático, hierárquico e europeu, e que atuam por meio da intervenção de órgãos oficiais do governo (como secretarias ou ministérios da educação, por exemplo).

32 Doutorando em História Comparada no Programa de Pós-Graduação em História Comparada do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC-IH-UFRJ); bolsista da CAPES; membro-pesquisador do Observatório do Trabalho na América Latina da UFRJ (OTAL-UFRJ) e do Coletivo de Pesquisas Decoloniais e Libertárias da UFRJ (CPDEL-UFRJ); Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) na linha de Políticas e Instituições Educacionais.

Por fim, debateremos como o recente fenômeno das ocupações de escolas nos dois países representaram uma quebra de paradigma político e social diante do modelo não só da escola, mas da educação em geral (mesmo que num curto período), devido às características de organização e táticas de enfrentamento à ordem institucional realizadas pelos secundaristas.

DITADURAS E PLUTOCRACIAS NO CHILE E NO BRASIL: UMA INTERPRETAÇÃO ANARQUISTA

Alguns países da América Latina passaram, durante algumas décadas, viveram por meio de regimes políticos dos quais os militares assumiram o poder por meio de golpes e imprimiram formas de governar extremamente autoritárias, fechando congresso e centralizando as decisões nas mãos das cúpulas das forças armadas aliadas ao empresariado local e internacional.

Iremos analisar a partir da ótica anarquista de forma breve a história política e educacional dos dois países objetos da nossa pesquisa. Nosso foco será a partir de um prisma das governanças institucionais, no qual Moraes chama o poder exercido pelos militares de governança penal.³³

Portanto, afirmamos que os períodos compreendidos entre 1964 e 1985, no Brasil, e 1972 e 1990, no Chile, foram liderados politicamente pelos governantes penais de seus países.

Algumas fontes históricas comprovam que os Estados Unidos ajudaram a financiar os golpes militares tanto no Brasil, quando tinha João Goulart, quanto no Chile, que teve Salvador Allende, ocupando o cargo de presidentes nos dois países. Sobre o assunto, alguns textos do Instituto de Estudos Latino Americanos da Universidade Federal de Santa Catarina (IELA-UFSC) nos revelam interessantes fatos sobre essa articulação política.

O texto, publicado em nome do Coletivo Ofensiva Socialista³⁴ no site do IELA –UFSC, diz que

Em 1964 duas ditaduras na América do Sul tiveram intervenção direta das forças armadas e do governo norte americano: Brasil e Bolívia. Nos dois casos os governos passam a adotar políticas privatizantes, retirar direitos trabalhistas, proibir as greves, criminalizar os comunistas e receber empresas estrangeiras interessadas em uma mão de obra barata e que trabalhava sob o “tacão de ferro” dos militares. As tentativas de resistência dos mineiros e operários bolivianos, das ligas camponesas e trabalhadores no Brasil foram reprimidas com prisões ilegais, torturas, assassinatos e todo tipo de crueldade. Em 1967, na Guerrilha de

33 Composta por oficiais superiores das forças armadas ou equivalentes, das polícias estaduais, federais, tribunais penais civis e militares, e todas as forças de repressão militares ou civis e milicianos apoiados ou negligenciados por essas mesmas forças (Moraes, 2018: 67)

34 Disponível em <https://iela.ufsc.br/noticia/ditadura-na-america-latina-rapinagem-norte-americana>. Acessado em agosto de 2021.

Ñancahuazú que tentava libertar a Bolívia da ditadura, foi morto o revolucionário argentino Ernesto Che Chevara pelas forças da CIA (Socialista, 2017).

Já a respeito do contexto chileno (e não só), o mesmo texto revela que

Em 1973, o Uruguai e o Chile sofreriam com os golpes orquestrados pela burguesia nacional e internacional. No primeiro caso a ditadura seria a única forma de impedir a ameaça representada pelo Movimento de Liberação Nacional – Tupamaros (MLN-T), a verdade é que a partir da ditadura, a esquerda uruguaia foi completamente dizimada. O país que em 1973 organizou a maior greve geral da sua história passaria a viver anos de extrema repressão aos trabalhadores. No caso chileno, o presidente Allende, com apoio da unidade popular (grupo formado por vários partidos de esquerda), tentava aplicar algumas reformas no intuito de diminuir a extrema desigualdade do país, Allende foi eleito, não era um revolucionário, mas um social democrata. O golpe que colocou o general Augusto Pinochet no poder por sete anos deixava clara a intenção dos empresários e governos que o orquestraram. A ditadura chilena aplicou o neoliberalismo, aliou-se totalmente aos EUA e Inglaterra, fez reformas privatizantes na educação e na previdência, ajudou a trazer empresas transnacionais que recebiam várias benesses e isenções fiscais, enquanto os trabalhadores sentiam o arrocho salarial e a carístia. Para manter as empresas estrangeiras e a elite chilena mais reacionária lucrando muito, o governo utilizou de toda forma de violência, chegando a prender pessoas em estádios de futebol e promover milhares de fuzilamentos (Socialista, 2017).

Ainda sobre o mesmo assunto, o escritor uruguaio Eduardo Galeano (2010), em seu clássico “As veias abertas da América Latina”, apresenta dados importantes sobre a interferência econômica e política na região no mesmo período que os governantes penais ascendem ao poder. Os dados que Galeano mostra são os seguintes:

Segundo o International Banking Survey, em 1964 havia 78 sucursais de bancos norteamericanos ao sul do rio Bravo, e em 1967 já eram 133. Tinham 800 milhões de dólares de depósitos em 1964, e em 1967 já somavam 1 bilhão e 270 milhões de dólares. Em 1968 e 1969, a banca estrangeira avançou com ímpeto: o FirstNational City Bank, atualmente, conta com nada menos de 110 filiais semeadas em dezessete países da América Latina. O número inclui vários bancos nacionais adquiridos pelo City nos últimos tempos. O Chase Manhattan Bank, do grupo Rockefeller, adquiriu em 1962 o Banco Lar Brasileiro, com 34 sucursais no Brasil; em 1964, o Banco Continental, com 42 agências no Peru; em 1967, o Banco do Comércio, com 120 sucursais na Colômbia e no Panamá, e o Banco Atlântida, com 24 agências em Honduras; em 1968, o Banco Argentino de Comércio. A revolução cubana tinha nacionalizado 20 agências bancárias dos Estados Unidos, mas os bancos se recuperaram com juros daquele duro golpe: só em 1968, mais de 70 novas filiais de bancos norte-americanos foram abertas na América Central, no Caribe e nos menores países da América do Sul (Galeano, 2010).

Tanto no Brasil quanto no Chile a estimativa foi de milhares de pessoas mortas e presas, as liberdades políticas foram cerceadas, questões cotidianas, como a liberdade de expressão e outros aspectos, foram cassados e aconteceram perseguições a setores que contestavam a ordem vigente de vigilância constante e repressão a determinados indivíduos e grupos de pessoas.

No campo das ciências humanas e sociais em geral, o período posterior aos militares no poder, segundo diversas correntes e autores, é chamado de democracia nos dois países aqui pesquisados. Porém, a partir da ideia de Moraes (2018), vamos trabalhar com o conceito de que os regimes políticos brasileiro e chileno são, na verdade, plutocracias.

Como já dito, entendemos que não vivemos numa democracia e achamos importante reforçar a diferença entre sufrágio universal e ideais democráticos, no sentido mais amplo do termo. O estatuto do voto e, por consequência, da representação política não são sinônimo de democracia.

Moraes (2018), em seu artigo “Nossos sonhos não cabem em vossas urnas”³⁵, nos mostra isso ao longo da história no seguinte trecho:

Ao longo do tempo, os princípios democráticos foram substituídos por outros de origem oligárquica, como a representação e a eleição. A representação era originariamente, portanto, uma forma oligárquica, uma representação das minorias privilegiadas às quais os poderes soberanos reconheciam uma autoridade social (Rancière, 2014). Na Inglaterra, o costume de eleger representantes remontava pelo menos ao século XIII, tornando-se prática padrão que os homens, proprietários, escolhessem seus representantes parlamentares (Manin, 1997). Naquela época, nunca teria ocorrido a alguém que esse sistema tivesse alguma correlação com a democracia (Graeber, 2015) (Moraes, 2018).

Consideramos significativo que tanto no Chile quanto no Brasil as ocupações ocorreram em períodos em que quem governava eram partidos de tradição progressista. Na política chilena, quem governava era uma coalizão cujos principais partidos de esquerda estavam compondo o governo de Bachelet, enquanto no Brasil quem governava em âmbito federal era o Partido dos Trabalhadores.

São realidades diversas, e na política brasileira as escolas estaduais (que foram em sua maioria as escolas ocupadas no país) possuem gerência política dos governos estaduais de forma relativamente independente do governo federal, mas vale a lembrança de dialogar com a noção das plutocracias, pois em ambos os governos de esquerda o povo não esteve no poder em nenhum momento. Basta acompanhar as alianças com setores do empresariado e outros atores políticos conservadores ao longo dos governos petistas em geral e o de Bachelet, no país vizinho.

Por isso, afirmamos que as estruturas que envolvem a representação e a votação de tempos em tempos não significam que o povo esteja governando ou participando ativamente das decisões políticas da região que habita. Logo, refutamos o rótulo de que vivemos em uma democracia, mesmo que esta seja chamada de representativa por autores e correntes políticas de diferentes matizes.

Na linha da tradição libertária que busca aproximar o ideal democrático dos princípios e ações políticas anarquistas, reforçamos e defendemos que democracia só se consolida a partir de um autogoverno, ou seja, da autogestão popular e da participação direta nos processos de decisão, sem representantes em parlamentos ou estabelecimentos daqueles que fazem parte da governança política da sociedade. Mais à frente iremos aplicar e relacionar a noção de democracia com o movimento de ocupações (Graeber, 2015; Moraes, 2018).

35 Disponível em <https://otal.ifcs.ufrj.br/nossos-sonhos-nao-cabem-em-vossas-urnas-descrenancagacao-da-representacao-plutocratica-no-brasil-votos-nulos-em-branco-e-abstencoes-ressignificados/>. Acesso em Outubro de 2020.

Problematizaremos a seguir a escola enquanto instituição, a introdução da escola pública enquanto política de estado, seu formato e suas implicações práticas na vida das pessoas envolvidas no processo educacional e no espaço escolar.

ESCOLA – INSTITUIÇÕES BUROCRÁTICAS E HIERÁRQUICAS

O estabelecimento das relações de poder efetuadas entre corpo docente e diretorias de ensino diante dos corpos discentes (ou estudantes em geral) nos espaços institucionais – representados por creches, escolas, universidades e outros exemplos que se enquadram no que chamamos de educação formal – se insere no que já mencionamos de governança sociocultural (Moraes, 2018).

Analisamos de forma breve a história das primeiras políticas educacionais no Chile e no Brasil, como foram implementadas e seu forte caráter elitista sem participação popular nas decisões das políticas colocadas em prática.

Fora isso, vale reforçar a influência dos ideais educacionais europeus desde o século XIX chegando até o século XX. Daí, percebemos quão excludente e colonizada sempre foram tanto as políticas no campo da educação quanto a ideia e o projeto de escola. Isso se reflete não só em Brasil e Chile, mas em diversos países da América Latina, África e Ásia.

Essa construção histórica e que se baseia estruturalmente nos ideais propagados por países do centro do sistema capitalista (leia-se alguns países europeus e Estados Unidos) vem sendo intensamente debatida e desconstruída por autores e autoras que fazem parte de uma corrente de pensamento recente na história acadêmica: as teorias decoloniais.

Iremos citar e pontuar algumas reflexões da teoria decolonial que cabem e dialogam diretamente com o que estamos trabalhando a respeito da construção da ideia de escola e educação pública na realidade chilena e brasileira.

Para falarmos de decolonialidade, vale trazer Moraes (2020) para o debate num primeiro momento, citando e caracterizando o colonialismo que, em suas palavras, seria

(...) uma prática capitalista, empreendedora, apoiada e financiada por diferentes Estados (reinos) europeus. Enquanto a Coroa e seus empreendedores ficavam com a maior parte do dinheiro, os militares e paramilitares faziam o jogo sujo, pois foram eles com suas armas que guerrearam, conquistaram, humilharam, mataram, torturaram e escravizaram os colonos, os sub-humanos. Foi um sistema estritamente racista ao idealizar a ideia de raça (Morrison, 2019) e de cor aos outros, atentando contra africanos (black, pretos, negros), vermelhos (indígenas), amarelos (asiáticos). O único que não tinha cor era o branco (Moraes, 2020, p. 8).

Já nos introduzindo ao campo da teoria decolonial, Ramon Grosfoguel (2016) enfatiza que a construção epistemológica dos debates nas universidades em quase todo o mundo, que

historicamente chamamos de ocidental, são centralizados por poucos países como França, Inglaterra, Itália, Estados Unidos e Alemanha. Além disso, as referências teóricas que temos no meio acadêmico são, em sua maioria, de homens brancos dessas nações.

O autor porto-riquenho diz que essa construção de saber comete o que Boaventura de Souza Santos chama de epistemicídio³⁶. Grosfoguel (2016) ainda relaciona tal ideia com o racismo e sexismo na produção de conhecimento ao longo do tempo no campo acadêmico e em diversos locais do mundo.

Nem os povos nativos nem a população negra sequestrada da África para ser escravizada no continente que chamamos de América tiveram participação no processo que colocou em prática as políticas educacionais e que depois veio a inaugurar as primeiras escolas públicas tanto no Brasil quanto no Chile. Isso precisa ser destacado após nossa descrição histórica a respeito da história da educação nos dois países.

Ao falar da construção do conhecimento nas universidades, Grosfoguel diz que

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial.

No fim do século XVIII, quando as ditas universidades deixaram de ser cristãs e teológicas e se transformaram em seculares e humboltianas, utilizou-se a ideia antropológica kantiana de que a racionalidade está encarnada no homem branco ao norte dos Pirineus. A Península Ibérica foi relacionada ao estigma da irracionalidade, ao lado dos povos de pele negra, vermelha e amarela. As pessoas “sem racionalidade” foram epistemologicamente excluídas das estruturas de conhecimento das universidades. É a partir da estrutura kantiana que o cânone da universidade ocidental é fundado (Grosfoguel, 2016: 43).

Podemos dizer que essa análise do sociólogo porto-riquenho pode ser atribuída a toda forma de implementação de políticas educacionais não só no ensino superior, mas em todas as esferas da educação formal, ou seja, as escolas públicas também foram fundadas a partir deste paradigma.

Aníbal Quijano (2005) – outro autor que busca se pautar e debater na área da teoria decolonial – busca entender de que forma as relações de poder entre os países europeus e suas colônias ocorreram, e como se deram as relações sociais, políticas e históricas de seus colonos brancos e da população que serviu de mão de obra explorada durante esse período (e até os dias atuais).

O intelectual peruano também resgata o jeito e o discurso de caráter racista que legitimou a matança de povos nativos e escravizados, em geral na América Latina. Para o autor, esse processo se

36 “Epistemicídio” é um conceito, elaborado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, que trata da destruição de formas de conhecimento e culturas que não são assimiladas pela cultura do Ocidente branco.

deu para além do período da colonização e se estendeu quando esses territórios se tornaram estados-nação, ou, em outros termos, quando viraram independentes, politicamente falando.

Podemos observar o desenvolvimento dessa ideia quando Quijano diz que

(...) nas outras sociedades ibero-americanas, a pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido nem sentido nenhum interesse social comum com os índios, negros e mestiços. Ao contrário, seus interesses sociais eram explicitamente antagônicos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos, e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia (Quijano, 2005).

Após mostrar como se pautou historicamente a construção das instituições educacionais na América Latina, que pode se estender a outros locais colonizados e explorados pelas chamadas potências econômicas e políticas do sistema capitalista, vamos continuar e centrar nosso debate em um aspecto que acreditamos que seja complementar ao racismo e sexismo epistemológico.

Tal enfoque a se explorar seria a escola enquanto uma instância social e política extremamente burocrática e hierárquica. Esse tema é trabalhado por alguns autores ao longo do tempo, dentre eles o filósofo francês Michel Foucault (2014). O pensador busca descrever em sua obra “Vigiar e punir: o nascimento da prisão” como o espaço escolar se enquadra no que o próprio chama de sociedade disciplinada (ou de controle).

Foucault faz comparações interessantes e pertinentes com outras instituições como o sistema prisional, quartéis e as fábricas. A própria lógica do espaço e as relações de poder estabelecidas com rigidez disciplinar e hierarquias delimitadas são bem apresentadas pelo filósofo (Foucault, 2014).

Além disso, o autor faz uma genealogia da história da escola enquanto instituição social e mostra como ela vai se transformando com o passar do tempo a partir da sua formalização, divisão de séries, matérias específicas, formas de convivência dentro do próprio espaço escolar, etc. Nas palavras do intelectual,

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tomou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o tempo escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 2014: 144).

Ainda sobre questões que dizem respeito à organização, disciplina e vigilância no ambiente de colégios, o autor complementa a ideia da seguinte forma:

As disciplinas organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteurais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação

e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações obrigatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia dos tempos e dos gastos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois se projetam sobre essa organização características, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (Foucault, 2014: 145).

Outro autor importante que trata da educação e de toda a relação com produções de hierarquias e burocracias é Mauricio Tragtenberg (2012). Dentre tantos apontamentos que o intelectual busca aprofundar em suas obras, trouxemos justamente a crítica feita sobre as relações de poder no espaço escolar.

Tragtenberg revela que a escola é uma instituição que se constrói por meio de práticas políticas concentradas na disciplina, que nesse caso se transforma em vigilância. Essa “patrulha” se estende às práticas de ensino através de castigos, sanções e outros meios de manter essa hierarquia intacta. Sobre isso, o autor salienta que

A escola, ao dividir os alunos e o saber em séries e graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. Os que não aceitam a passagem hierárquica de uma série a outra são punidos com a “retenção” ou a “exclusão” (Tragtenberg, 2012: 78).

E sobre a questão que dialoga diretamente com a noção clássica de “vigiar e punir” na sociedade de controle no espectro do espaço educacional – explanada anteriormente por Foucault no trabalho –, Tragtenberg diz que

Dessa forma a escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite conhecimento e controle perpétuo de sua população, através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos. É a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Faz com que as pessoas aceitem tal situação. É dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor (Tragtenberg, 2012: 79).

Cervi (2013) aprofunda como, ao longo da história, foram sendo criadas políticas e cargos com base em formação de pessoas para administrar a escola como instituição. Tais políticas são chamadas a todo instante de gestão, e são influenciadas pela linguagem e pela prática empresariais.

Mas a autora nos mostra que, por trás de um discurso que exalta a democracia e a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educacional, há ações que avançam no sentido de controlar, vigiar e conter os corpos que discordem de tais práticas no cotidiano (Cervi, 2013).

Nesse sentido, Cervi nos traz elementos importantes que corroboram com a reprodução que a escola aplica enquanto ambiente disciplinador, e avança ainda mais na ideia de sociedade de controle. Segundo a autora,

Enquadrar indivíduos: isso é o que interessa. A escola, não apareceu numa bela manhã de sol e, como diz a expressão popular, “nasceu para todos”. Não, ela não nasceu para todos, porém, aos poucos, pretende atingir todos, enquadrar todos. Alcança até mesmo os que, embora

afastados fisicamente dela, reconhecem-se a partir dela: “sou analfabeto, eu não estudei”. Na instituição escolar, o aluno era – e ainda é – confinado. (Cervi, 2013: 30-31)

Por fim, vale destacar o que Passeti diz ao apresentar a obra de Cervi. A construção do ambiente disciplinador, obediente e que reforça a governança sociocultural não é algo recente. Logo, podemos dizer que está imbricado com o projeto de educação pública e o formato das escolas em geral no país. Sobre o assunto, o autor diz o seguinte:

A ditadura civil-militar, desde o final de 1964, soube como investir na escolarização para a obediência à autoridade superior ao conhecimento convencional. Considerava a criança como questão de segurança nacional e construiu uma educação escolar revestida com afinidades indissociáveis da proposta para o que der e vier construída por Francisco Campos no Estado Novo. (Passeti apud Cervi, 2013)

Vamos agora debater as ocupações de escola enquanto fenômeno político de contraponto e contestação a todo esse modelo de escola tradicional, e que rompe alguns paradigmas já quase naturalizados de como é e pode ser ou funcionar uma escola.

O ROMPIMENTO DE PARADIGMA DO ESPAÇO ESCOLAR NO PERÍODO DAS OCUPAÇÕES

Em nossas pesquisas a respeito de como se estrutura o sistema de ensino no Chile, conseguimos perceber que o ensino formal, ou regular, é composto pelos seguintes níveis: educação infantil, educação especial, educação do ensino secundário e o ensino básico adulto regular.

O nível da educação pré-escolar, ou parvularia, atende as crianças de até cinco anos de idade, em instituições públicas e privadas, enquanto o nível da educação básica tem a duração de oito anos e atende estudantes de seis a 13 anos de idade. Na sequência, a educação média, com duração de quatro anos, atende aos estudantes de 14 a 17 anos (Carmo; Zaidan Filho; Miyachi, 2014).

Já no Brasil, o sistema educacional foi adaptado ao período posterior à saída dos militares da governança política (1964 até 1985), e se caracteriza por se constituir de forma autônoma entre os três níveis de governo e pela descentralização das políticas educacionais (pelo menos no nível das leis e com relação às instituições). O sistema se estrutura da seguinte forma: temos a educação básica e a educação superior, sendo a primeira formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio.

De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto aos estados cabe a competência sobre os ensinos fundamental e médio. O governo federal é responsável pelo sistema de educação superior. Cabe ao governo federal exercer a função redistributiva e supletiva, prestando assistência técnica e financeira aos estados e municípios (Carmo; Zaidan Filho; Miyachi, 2014).

No plano cotidiano e do funcionamento da instituição escolar de forma geral, a educação pública e seu formato na América Latina foram fundados por seus governantes – os quais, em sua maioria, foram da elite econômica, de origem branca e influenciada pela construção de uma política educacional europeia - ao longo da segunda metade do século XIX, e se consolidaram politicamente e oficialmente no decorrer do século XX.

Alguns autores que buscam aprofundar as teorias decoloniais nos revelam o caráter de como se formaram as universidades nas regiões colonizadas, como a América. O ensino básico de forma abrangente não foi diferente; também se baseou numa educação que não privilegiou os saberes nativos e nem dos povos africanos e que sempre teve em sua formação ideológica pressupostos racistas e sexistas (Grosfoguel, 2016).

Essa estrutura escolar extremamente burocrática, hierárquica, com divisão de cargos que ajudam a fortalecer a governança sociocultural, e que não tem participação de todos os atores que convivem no ambiente escolar, acaba por se tornar complexa em muitos aspectos.

Sobre o assunto, Tragtenberg é assertivo ao dizer que

O sistema burocrático estrutura-se nas formas de empresa capitalista como também na área da administração pública; seu papel essencial é organização, planejamento e estímulo.

O sistema burocrático estrutura-se em nível de cargos, que por sua vez articulam-se na forma de “carreira”, onde o diploma acreditativo, tempo de serviço e conformidade às regras constituem precondições de ascensão. Seu modo de recrutamento e sistema de promoção são definidos por ela, como sigilo, como mecanismo de comunicação intraburocrático, diluído nas diversas áreas de competência.

Um dos aspectos estruturais do sistema de educação burocrático é que os usuários não controlam de modo algum a gestão dos fundos que dedicam à coletividade (Tragtenberg, 2004: 46-47).

Essas instâncias burocráticas que Tragtenberg retrata dialogam diretamente com o que Cervi discorre quando se constrói ao longo da história a cultura de gestão democrática nas escolas públicas, que na verdade enfatiza a disciplina, o controle e corrobora com a noção de sociedade de controle (Tragtenberg, 2004; Cervi, 2013).

Nesse sentido, vale mencionar o processo de ocupações de escolas que ocorreram no Chile em 2006 e no Brasil nos anos de 2015 e 2016. Zibas (2008) resume que da seguinte forma as mobilizações estudantis no país vizinho:

No início das mobilizações, em 2006, a primeira pauta de reivindicações dos estudantes era muito simples e carecia da dimensão política que veio a ganhar mais tarde. Constava principalmente dos seguintes itens: gratuidade do exame de seleção para a universidade, passe escolar grátis e sem restrições de horário para transporte municipal, melhoria e aumento da merenda escolar e reforma das instalações sanitárias em mau estado em muitas escolas. Essas questões foram quase imediatamente equacionadas ou atendidas pelo governo da presidenta Bachelet. Todavia, a ampliação do debate nas assembleias estudantis e a adesão de outros agentes políticos, como o sindicato docente, vieram dar maior profundidade e amplitude à pauta inicial, que passou a incluir, entre outros pontos, a anulação da Lei

Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) e a modificação ou anulação da JEC³⁷ (Zibas, 2008: 202-203).

Com relação às ocupações de escola no Brasil o processo começou com a juventude de São Paulo contra o projeto de Reorganização Escolar do governador Geraldo Alckmin (PSDB)³⁸, depois tivemos a mobilização dos secundaristas no estado de Goiás contra a militarização das escolas e a inserção das Organizações Sociais (OS) na participação da administração das escolas estaduais no fim de 2015 e início de 2016³⁹. Já em março de 2016 iniciou-se o processo de ocupação nas escolas do Rio de Janeiro concomitante ao período de greve da categoria⁴⁰.

Lembramos aqui que foram mais de mil escolas ocupadas pelo país em 2016 e em diversos estados por conta de diversas pautas mas principalmente contra o projeto de reforma do ensino médio do governo Michel Temer⁴¹.

Achamos importante analisar as ocupações estudantis enquanto não só movimento social, mas a sua efetivação como contraponto que na prática ressignificou o espaço escolar como um todo durante o período de mobilização. Vamos primeiramente dialogar com as noções de ação direta, autogestão e democracia direta, problematizando como essas três práticas políticas se construíram entre a juventude secundarista que ocupou suas escolas.

Entendemos que quando ocorre o fenômeno das ocupações escolares podemos interpretar de diversos ângulos esse acontecimento. Aqui vamos retomar os conceitos de ação direta e autogestão de maneira combinada e complementar.

É importante lembrar que, na tradição da teoria libertária, essas duas práticas políticas sempre são aplicadas de forma conjunta, e não faz sentido imaginar a prática autogestionária sem ser a partir da ação direta, e nem ações diretas que não sejam autogeridas pelas pessoas. Sempre pensando do prisma anticapitalista e sem dependência das instituições do estado, conduzimos nossa análise.

A partir do momento que os estudantes resolvem, de forma coletiva, se auto-organizar, com pautas políticas definidas entre os próprios, ocupam as suas escolas como forma de protesto e por algum momento gerem aquele espaço, passam a redefinir o ambiente escolar em diferentes aspectos.

37 JEC significa Jornada Escolar Completa.

38 Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>

39 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/contra-novo-modelo-de-gestao-alunos-ocupam-23-escolas-em-goias>

40 Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/ocupacao-de-escolas-e-legitima-diz-secretario-de-educacao-do-rj.html>

41 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>

Além disso, quebram paradigmas e rompem com a lógica burocrática e disciplinar. Temos, ainda, o enfrentamento às governanças socioculturais a partir do protagonismo estudantil (Moraes, 2018).

Quando a juventude assume as escolas, não há direção e nem a divisão de trabalho com corpo de funcionários e docentes. Ou seja, há uma ruptura com a lógica disciplinadora e burocrata que nos acostumamos a presenciar nas escolas. O espaço escolar é tomado pelo grupo de pessoas que tradicionalmente em diversos exemplos não participa das decisões políticas que as escolas tomam enquanto instituição: os estudantes.

Essa situação nos leva a problematizar e debater o conceito de democracia, dessa vez para além dos pressupostos da representação como buscamos falar no tópico anterior do terceiro capítulo do trabalho.

Sobre a noção de democracia direta, trazemos o intelectual Moses I. Finley (1988), uma das referências contemporâneas a respeito dos estudos no sentido original de quando surgiu o conceito, ou seja, quando era praticado na Grécia Antiga.

O historiador analisa aspectos diversos da democracia ateniense, aprofunda como se davam os processos de deliberação, construção de assembleias, dentre outros mecanismos de funcionamento da dinâmica política daquele período na Grécia.

O autor em sua obra também busca diferenciar mecanismos de decisões politicamente tomadas pelos gregos na antiguidade e a questão da representação política à qual estamos popularmente acostumados (Finley, 1988).

Com relação a esse ponto e o modelo político existente na prática, nas palavras do autor,

(...) a democracia ateniense era direta, não representativa, em dois sentidos. O comparecimento à Assembleia soberana era aberto a todo cidadão, e não havia burocracia ou funcionários públicos, exceto uns poucos escriturários, escravos de propriedade do Estado que faziam registros inevitáveis, como cópias de tratados e leis, listas de contribuintes inadimplentes e similares. O governo era, assim, “pelo povo”, no sentido mais literal. A Assembleia, que detinha a palavra final na guerra e na paz, nos tratados, nas finanças, na legislação, nas obras públicas, em suma, na totalidade das atividades governamentais, era um comício ao ar livre, com tantos milhares de cidadãos com idade superior a 18 anos quanto quisessem comparecer naquele determinado dia. Ela se reunia frequentemente durante todo o ano, no mínimo quarenta vezes, e, normalmente, chegava a uma decisão sobre o assunto a discutir em um único dia de debate, em que, em princípio, todos os presentes tinham o direito de participar, tomando a palavra. (Finley, 1988: 31)

No entanto, sabemos que o regime político ateniense não estava livre de contradições profundas, como a exclusão da participação das mulheres e a prática da escravidão.

Voltando às ocupações, percebemos como um dos pontos experimentados pela participação escolar, mais significativo do que outros formatos de participação, se aproxima do método de uma democracia direta.

Alguns autores da contemporaneidade que seguem a tradição da filosofia e da prática anarquista buscam também aproximar os ideais democráticos às noções de ação direta e autogestão. David Graeber, por exemplo, entende que a democracia não foi inventada na Grécia Antiga, mas sim a palavra democracia. O antropólogo estadunidense diz ainda que democracia é o processo de deliberação coletiva sob o princípio da participação plena e igualitária (Graeber, 2015).

Podemos fazer um paralelo com o que Graeber diz ao narrar as práticas políticas existentes nas mobilizações que aconteciam ao redor do mundo na primeira década do século XXI e que tiveram um caráter libertário, segundo o autor, com os estudantes que se mobilizaram e ocuparam suas escolas. Nas palavras do autor,

Trata-se de em grande parte de um trabalho em andamento, e originar uma cultura democrática entre indivíduos com pouca experiência nesse tipo de coisa é necessariamente um empreendimento doloroso e instável, repleto de todas as formas de tropeços e falsas partidas, mas – como qualquer chefe de polícia que tenha nos encarado nas ruas pode testar – uma democracia direta dessa espécie pode ser incrivelmente eficaz. E é difícil encontrar alguém que tenha tido uma participação plena em uma ação dessa natureza cujo sentimento em relação às possibilidades humanas não tenha sido profundamente transformado em consequência. (Graeber, s/d. p. 70)

Outro anarquista que exalta e reivindica a democracia direta em seus escritos é o norte-americano Murray Bookchin. O autor entende que a democracia é a gestão direta da sociedade em assembleias face a face, na qual a política é definida pelos cidadãos residentes e a administração é feita a partir de delegação com cargos rotativos, ou seja, a partir de uma autogestão. Bookchin diz também que “devemos recuperar não apenas a dimensão socialista do anarquismo, mas sua dimensão política: a democracia” (Bookchin, 2010).

CONCLUSÃO

Buscamos traçar um breve histórico comparado analisando a política institucional de Chile e Brasil, além de aspectos da política educacional que é exercida no ensino público dos respectivos países. No fim buscamos trazer o exemplo do fenômeno das ocupações de escola como um contraponto político e organizacional das escolas públicas nos períodos letivos recorrentes.

Nosso trabalho defende que o espaço escolar quando esteve nas mãos dos estudantes, sem direção ou coordenação e funcionários, sem professores com horários seriados e pré-definidos,

transforma radicalmente o imaginário escolar cotidiano, que se baseia na disciplina e no controle dos corpos.

Sem fórmula pronta ou lideranças institucionais, os estudantes buscaram lutar por seus direitos e suas pautas por educação a partir de ações diretas, autogestão e com assembleias, decisões feitas pelos ocupantes e por cabeça, colocando em prática a ideia de uma democracia direta.

Os estudantes romperam de forma radical, mesmo que por um curto período, toda a lógica formal de uma educação que sempre serviu mais para aprisionar do que para libertar, como diz o educador Paulo Freire (Freire, 2013).

As ocupações também abriram brechas para pensar outras dinâmicas de um mesmo espaço – que historicamente possui raiz e influência do modelo tradicional europeu -, assim como outras teorias como as decoloniais e o próprio anarquismo possuem epistemologias, conceitos e práticas próprias, que questionam os saberes estabelecidos.

Entendemos, por fim, que todos esses pressupostos dialogam diretamente com a prática da educação libertária, que não começa e nem acaba no espaço escolar, formal e busca quebrar com todas as regras hierárquicas e burocráticas sobre as quais tratamos nesse texto. A prática educacional libertária está para muito além das regras do capital e das formalidades do estado (Passetti; Augusto, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOOKCHIN, Murray. Ecologia social e outros ensaios. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- CARMO, Erinaldo Ferreira; ZAIDAN FILHO, Michel; MIYACHI, Clovis Tatsumi. SISTEMAS EDUCACIONAIS SULAMERICANOS: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE ARGENTINA, BRASIL E CHILE. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.4, n.10, p.84-102, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3650/1957>. Acesso em: agosto de 2021.
- CERVI, Gicele. Política de gestão escolar na sociedade de controle. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.
- FINLEY, Moses I (1988). Democracia antiga e moderna. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: o nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALEANO, Eduardo. As Veias abertas da América Latina. Porto Alegre, L&PM, 2010.
- GRAEBER, David. Um projeto de democracia. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GRAEBER, David. O Anarquismo no século 21 e outros ensaios. Adaptado do e-book editado por Rizoma Editorial,s/d.

GROSGUÉL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso em Outubro de 2020.

MORAES, Wallace de. Governados por quem? Diferentes plutocracias nas histórias políticas de Brasil e Venezuela. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

MORAES, Wallace de. A NECROFILIA COLONIALISTA OUTROCÍDA NO BRASIL. [REVISTA ESTUDOS LIBERTÁRIOS (REL), UFRJ, VOL. 2. N°3; ED. ESPECIAL N°1]. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/34104/19176>. Acesso em Outubro de 2020.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. Anarquismos & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em Outubro de 2020.

TRAGTENBERG, Maurício. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. Educação e burocracia. São Paulo: Editora UNESP, 2012.