



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

RENATA PAULA DOS SANTOS MOURA

**“A QUEM A ESCOLA PERTENCE?”: REFLEXÕES SOBRE AS
OCUPAÇÕES COMO UM NOVO MODO DE PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS**

Recife

2020

RENATA PAULA DOS SANTOS MOURA

**“A QUEM A ESCOLA PERTENCE?”: REFLEXÕES SOBRE AS
OCUPAÇÕES COMO UM NOVO MODO DE PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alice Miriam Happ Botler.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Jaileila de Araújo Menezes.

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

M929a Moura, Renata Paula dos Santos.
A quem a escola pertence?: reflexões sobre as ocupações como um novo modo de produção de conhecimentos / Renata Paula dos Santos Moura. – Recife, 2020.
245 f.: il.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.
Coorientadora: Jaileila de Araújo Menezes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências.

1. Educação – Ensino público – Ocupação. 2. Ensino público – Ensino Médio – Ocupação. 3. Gestão da escola. 4. Participação Política. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice Miriam Happ. (Orientadora). II. Menezes, Jaileila de Araújo. III. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-075)

RENATA PAULA DOS SANTOS MOURA

**“A QUEM A ESCOLA PERTENCE?”: REFLEXÕES SOBRE AS
OCUPAÇÕES COMO UM NOVO MODO DE PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 10/11/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Jaileila de Araújo Menezes (Coorientadora, Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão (Examinador Externo)
Universidade Federal de Minas Gerais
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Mariana Lins de Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

*Dedico este trabalho as **juventudes**, que mesmo diante das adversidades de “ser jovem” no contexto brasileiro, vivenciam manifestações em prol da justiça social e resistem aos ataques perversos do sistema opressor que cerceia os corpos de formas diversas e tenta os invisibilizar.*

AGRADECIMENTOS

Preciso escrever, porque para mim a escrita é resistência, a palavra é política, o conhecimento é libertador, pensar a escrita é desafiador e potente. Escrever é necessário e visceral. E neste processo de doutoramento posso dizer que tive encontros e desencontros com a escrita, com a minha escrita, com a escrita deles e delas, com a nossa escrita, as mãos se entrelaçavam no ato de escrever. E este trabalho foi construído coletivamente, uma escrita que tem como objetivo rememorar e registrar um movimento político dos/as jovens que ocuparam as escolas secundaristas.

O ato de escrever foi tangenciado por percursos desta pesquisadora em formação, mulher, feminista, pedagoga... A escrita exige tempo, dedicação e certa inspiração... Foi um exercício árduo em tempos de golpe contra a democracia, períodos de um governo ilegítimo, uma eleição que trouxe retrocessos inacreditáveis, duras derrotas, sopros de lutas, ruas, espaços virtuais, *hashtag* que substituíam gritos e cartazes... Pandemia, fogo, queimadas, violências, isolamento social... Têm sido difícil, têm parecido uma turbulência que repercute também no ato de escrever. Sim, impactam na nossa maneira de lidar com a escrita e o desafio de encontrá-la diante de um cenário repressivo e desolador que vivenciamos.

A escrita foi também a minha companhia, o que me fortaleceu, me deslocando para um lugar de reflexão, problematização e até de calma. Não tenho objetivo de encerrar por aqui este estudo, as tantas reflexões trazidas neste exercício que fizemos juntos/as rememorando através das narrativas a participação política que foram as ocupações trazem uma pesquisa que fala sobre um tempo vivido, uma experiência que repercute até os dias atuais na vida de cada um/a dos/as *Ocupas* e podemos dizer que na vida nas/das escolas ocupadas.

Gostaria de enfatizar que uma pesquisa desloca, não sou a mesma que ingressou e iniciou este percurso formativo. O doutorado me permitiu esse deslocamento e uma sensação de ‘encontros’ com questões que carregava desde a minha educação básica. Permitiu-me ‘crescer’, um crescimento com os/as jovens e as diversidades trazidas em suas experiências, um crescimento que extrapola os “muros acadêmicos”, afetando com toda a potência a pesquisadora em formação e os seus desdobramentos de vida que ficam e os que seguirão daqui para frente nesse entrelaçamento de discursos, saberes, vivências

e aprendizagens que é fazer pesquisa. *Pesquisar, ocupar, registrar (memória das Ocupações Secundaristas) e resistir.*

Neste momento de finalização de um ciclo - o doutorado - gostaria de agradecer em especial às pessoas que colaboraram ao longo deste processo. Não é possível nomear todos/as que estiveram de algum modo neste percurso, neste espaço não caberia o nome de todos/as, mas, espero que se sintam representados/as.

Primeiramente, agradeço a *Deus* por todo o apoio de sempre e por me permitir encontrar pessoas tão significativas, gratidão por ter uma vida repleta de encontros potentes. Agradeço a *minha família*, fica difícil expressar em palavras o que sinto por eles/as. Os *meus pais* que sempre me conduziram as escolhas assertivas, exercer o amor com o próximo, à humildade e percorrer pelo caminho da educação, os ensinamentos são muitos. Trabalharam, trabalham arduamente e sempre me mostraram o caminho que deveria seguir, colocando a educação como prioridade, mesmo diante de tantas dificuldades que vivenciamos. Obrigada! As minhas escolhas são a representação da formação que tive por vocês e do incentivo de sempre.

A sensação é de dívida. Gostaria de ter mais tempo com vocês. Agradeço a minha mãe – *Lene* - por me permitir viver ao lado de uma mulher que é ao mesmo tempo é amor e força, mas de uma forma tão única que me faz pensar como é possível. Obrigada mãe! E ao meu pai, *Ednilso*, um homem que prioriza o trabalho pensando na família e tem uma trajetória delimitada de muitas dificuldades e superações, garra, perseverança e é inspiração para mim, assim como a minha mãe. Vocês me permitiram ser a mulher que sou hoje. Eu amo vocês e sou grata por tudo!

Minha avó materna, *Maria Josina*, que me criou e sempre teve o cuidado e dedicação com “o outro”, sou privilegiada por ter sido criada por mulheres tão resilientes. Obrigada vó! A minha avó paterna, *Maria José*, professora da zona rural, que tinha um “abraço casa” que me mostrou que casa de vó é a melhor coisa que pode existir, porque na simplicidade era onde encontrava meu melhor refúgio, lá no interior pude ter uma infância e percorrer por caminhos de uma formação repleta de afetos que me constitui a pessoa que sou. Saudades...

Aos meus irmãos, tenho muito orgulho de ter vocês como irmãos! Meu irmão, *Ednilso Filho* e minha irmã, *Emanoelle*. Só tenho a agradecer toda a força que vocês me deram, as sábias palavras de sempre que me acalmam, agradeço pela torcida e pela presença (mesmo que à distância) nos momentos certos. A minha sobrinha, *Júlia* e ao meu sobrinho, *Levi*, eu gostaria de dedicar mais tempo a vocês, acabo com uma sensação

de cobrança constante enquanto tia. Agradeço por me permitirem vivenciar esses momentos de amor: vocês, meus sobrinhos me fortaleceram durante esse percurso.

Apesar das minhas ausências, agradeço o amor, a paciência, a atenção, o cuidado, o afeto, a presença constante da minha família durante esses anos. Agradeço ao meu companheiro, *Adriano*, meu incentivador de sempre, ele nunca mede esforços para ajudar caminhando do meu lado, é muito importante ter com quem contar, sobretudo, nestes momentos de *idas e vindas do fazer pesquisa*. Obrigada pelo apoio de sempre, amor!

Nossa, são muitos agradecimentos! Momento de relembrar tantos acontecimentos ao longo destes anos... Agradeço também a minha prima-irmã *Priscilla*, minha amiga para todas as horas que me escuta e me apoia e a minha cunhada *Rayanne* pela torcida e a amizade de sempre. Obrigada!

É desafiador descrever em palavras os agradecimentos a *Alice*, minha orientadora, obrigada pela paciência, acolhimento, compreensão, escuta e o cuidado em cada orientação, agradeço pelas leituras cuidadosa e comentários necessários. E por ter topado ser a minha orientadora no mestrado e no doutorado, como sou grata por nosso encontro lá no finzinho de um ciclo que foi a graduação e o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Agradeço também a minha coorientadora, *Jaileila*, que tive a oportunidade de conhecer lá no início da graduação e que me apresentou a pesquisa e os percursos que poderia percorrer na *pesquisa com as juventudes*. Agradecimentos se expandem de momentos de orientações e estão para além das formalidades acadêmicas. Sou grata pela universidade ter me proporcionado esse encontro com mulheres tão potentes e inspiradoras.

Agradeço a disponibilidade na leitura minuciosa e atenta dos professores *Geraldo Leão*, *Alexandre Freitas* e a professora *Mariana Oliveira* que trouxeram contribuições e reflexões de suma relevância para esse estudo. A escuta, olhares atentos e trocas permitiram que a pesquisa tomasse forma neste processo da qualificação, defesa e concretude de um ciclo que é o doutorado.

Não poderia deixar de registrar a presença do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL)*, desde 2008 sou integrante do grupo. O GEPCOL foi onde pude me conectar com a *pesquisa com jovens* e vivenciei/vivencio processualmente o meu reconhecimento enquanto *mulher feminista* que convive em uma sociedade patriarcal e precisa romper cotidianamente as suas estruturas em todas as dimensões, amarras machistas, discursivas, entender que o sistema é opressor a depender do lugar de fala de cada um/a e perceber a importância de uma “leitura” (no sentido

amplo) *crítica, libertadora, decolonial e feminista* que está para além dos moldes tradicionais que nos são impostos.

Agradeço a todos/as *integrantes do GEPCOL*! Fica quase impossível sinalizar os nomes, pois, foram anos de encontros e despedidas neste processo formativo junto ao grupo. Agradeço a professora *Mônica Costa* que conheci através do grupo, assim como a minha amiga *Tábata* que foi um verdadeiro presente que a universidade proporcionou em minha trajetória para além dos muros acadêmicos. Gratidão por tudo amiga! Agradeço também a *Cybelle* e a *Shirley*. Como sou grata pela amizade de vocês três! Ou seja, o *GEPCOL*, criou esse elo e me proporcionou encontros fundamentais na minha formação.

Agradeço a todos/as colegas que conheci no mestrado e doutorado. A ‘mana’ querida *Danila*, companheira de trocas e escutas, juntas questionamos e nos fortalecemos neste processo formativo. Assim como *Jéssica, Kathia, Lindemberg e Elaine*, vocês são um suporte fundamental cada um/a ao seu modo contribui com momentos importantes e significativos. Obrigada pela presença, conversas e desabafos presenciais ou através das redes sociais. Foi fortalecedor, principalmente, neste período de isolamento social devido à pandemia.

Agradeço a *turma 15* da qual fiz parte e pude compartilhar ocasiões não só acadêmico-formativas, como experiências e descontrações agradáveis. Agradeço as/aos *jovens* que participaram direta ou indiretamente do estudo, as/aos *Ocupas* e demais participantes, sem a participação destes/as nada seria possível. Gratidão por participarem deste processo!

À *Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE)* pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço aos/as *professores/as* que participaram do meu processo formativo desde a Educação Básica. Aos/as *docentes* e demais *funcionários* do *Centro de Educação* e do *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)* que colaboraram nesta caminhada. Gratidão à professora *Tatiana Araújo* pelo incentivo de sempre e o apoio, sorrisos, mensagens e aquele abraço apertado repleto de significados. Obrigada a todos/as professores/as que lutam diariamente pela educação! Sou grata por ter tido a oportunidade de compartilhar momentos potentes, excepcionais, educativos e vivenciar desde a graduação, o mestrado e o doutorado na *UFPE*, uma instituição pública que em meio às dificuldades, resiste e permanece construindo ensino, pesquisa e extensão para a sociedade como um todo. O sentimento é *gratidão*.

“Se a **educação** sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Paulo Freire.

“A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos de **mudar a nossa cultura.**” Chimamanda Ngozie Adichie.

“Eu não estou mais aceitando as coisas que eu não posso mudar. **Eu estou mudando as coisas que não posso aceitar.**” Angela Davis.

“É necessário transformar o inimigo interno antes que possamos **confrontar o inimigo externo.**” Bell Hooks.

“Somos herdeiros de uma luta histórica, iniciada por **muitos antes de nós.**” Luiza Bairros.

“Cuidar de mim mesma não é autoindulgência, é autopreservação **um ato de luta política.**” Audre Lorde.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objeto as ocupações secundaristas e suas repercussões na vida escolar e biografia dos/as jovens estudantes. Nosso interesse consistiu em dar visibilidade às ocupações, com o objetivo de compreender o movimento de ocupação da escola pública e suas repercussões no contexto escolar e na vida dos/as estudantes. Para tanto, tomamos como referência o pensamento de Maria da Glória Gohn no que se refere à discussão dos novíssimos movimentos sociais em diálogo com outros autores para desbravar a discussão deste campo e enfatizar as manifestações das ocupações como modo de produção de conhecimentos. Defendemos que o campo-tema juventudes (DAYRELL, 2002) é demarcado por uma vasta discussão que temos o interesse de aprofundar. Corroboramos que “ser jovem” é desafiador, sobretudo, neste contexto desigual, visto que, a depender de que jovem estamos tratando, essas desigualdades serão mais escancaradas e os colocarão em lugares de subalternidade ou fronteiras discursivas que limitam essa a uma categoria etária, biológica, social, legal etc. Buscamos problematizar as distintas percepções de juventudes presentes em momentos históricos significativos e identificamos os diferentes modos de tratamento dessas juventudes em algumas políticas públicas. Analisamos os discursos trazidos em entrevistas junto aos/as *Ocupas* que participaram desta pesquisa de abordagem qualitativa e inspirada no campo das *pesquisas participativas com jovens* (PARKER, 2000; PAIVA, 2000). Participaram do nosso estudo cinco jovens moradores de diferentes comunidades da Região Metropolitana de Recife, que foram ativos/as durante as ocupações secundaristas em diferentes escolas públicas da rede estadual enquanto cursavam o ensino médio. O estudo identificou as distintas experiências vivenciadas por estes/as ao longo do ensino médio e as repercussões da ocupação na vida destes/as. Os/as jovens puderam rememorar, refletir e problematizar sobre os temas abordados, tais quais: juventudes, movimentos sociais, a ocupação secundarista, a escola pública e o seu papel na vida destes/as jovens, participação política (no sentido amplo do tema), resistência, práticas educativas e democracia. Estes foram os principais temas enfatizados em nossa pesquisa, porém acessamos outras vias do discurso a partir dos *(des)encontros* com os/as *Ocupas*. Através da escuta atenta, os dados permitiram encontrar experiências que estes/as passaram a enxergar após as ocupações e a construção ou reafirmação de identidades como jovem, negro/a, gay, feminista etc. A vida escolar não seria mais a mesma após o encontro com os pares e as manifestações em prol de uma educação libertadora que rompesse com a centralização de poder exercida pela gestão educacional e escolar na maioria das escolas da rede. Foram marcantes as experiências de educação não formal em todas as instituições ocupadas, assim como não podemos deixar de frisar a truculência e a violência presente nas ocupações e a diversidade de ações promovidas a partir de grupos contrários ao movimento na tentativa de deslegitimar a mobilização estudantil. Dentre as conclusões a que chegamos, os/as *Ocupas* romperam com o modelo de estudantes esperado pelo sistema educacional e que difere da forma hegemônica de “ser jovem”. Eles/as se rebelaram de modo que passaram a gerir as escolas da maneira que decidiam em discussões e com a formação de redes de colaboração e cooperação. Identificava-se aos poucos a construção de elos, um território comandado pelos/as secundaristas que impulsionou um movimento único e histórico para cada estudante e cada escola, denotando que as juventudes geraram novas e criativas formas de produzir conhecimentos por meio da educação não formal na escola.

Palavras-Chave: Ocupações Secundaristas. Juventudes. Escola Pública. Ensino Médio. Participação Política. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The research presented here has as its object the high school occupancy protest and their repercussions in the school life and biography of the young students. Our interest consisted in giving visibility to the school occupancy protests, with the objective of understanding the public high school occupancy movement and its repercussions in the school context and in the students' lives. For this purpose, we take as a reference the thought of Maria da Glória Gohn regarding the discussion of the newest social movements in dialogue with other authors to open up the discussion of this field and emphasize the occupancy manifestations as a way of producing knowledge. We argue that the youth *theme-field* (DAYRELL, 2002) is marked by a vast discussion that we are interested in deepening. We corroborate that “being young” is challenging, above all, in a context, where wide-open inequalities set places of subordination or discursive boundaries limited to age, biological category, social, legal, etc. We seek to problematize different perceptions of youths present in significant historical moments and identify the different ways of treating youth in some public policies. We analyzed the speeches brought from interviews with the *Ocupas* (Occupies) who participated in this qualitative research inspired by the field of *participatory research with young people* (PARKER, 2000; PAIVA, 2000). Five young people active during school occupancy in different public schools in the state network while attending high school in the Metropolitan Region of Recife participated in our study. The study identified the different experiences lived by them during high school and the repercussions of the occupancy protest in their lives. The young people were able to recall, reflect and discuss topics such as: youth, social movements, the school occupancy, the public school and its role in the lives of these young people, political participation (in the broad sense of the theme), resistance, educational practices and democracy. These were the main themes emphasized in our research, but we access other ways of discourse from the meetings with the *Ocupas*. Through attentive listening, the data made it possible to find experiences they started to perceive after the occupancy protests and the construction or reaffirmation of identities as young, black, gay, feminist, etc. School life would no longer be the same after meeting with peers and demonstrations in favor of a liberating education that broke with the centralization of power exercised by educational and school management in most schools in the network. The experiences of non-formal education in all occupied institutions were remarkable, just as we cannot fail to emphasize the truculence and violence present in the occupancies and the diversity of actions promoted by groups opposed to the movement in an attempt to delegitimize student mobilization. Among conclusions reached is that the *Ocupas* broke with the student model expected by the educational system which differs from the hegemonic form of “being young”. They rebelled in a way that they started to manage schools as they decided in discussions and by creating collaboration and cooperation of networks. It was identified gradually building links, a territory controlled by the high school students that boasted a unique and historical movement for each student and each school, denoting that the youths have generated new and creative ways to produce knowledge through non-formal education in school.

Keywords: Secondary Occupations. Youths. Public school. High school. Political Participation. School management.

RESUMEN

La investigación que aquí se presenta tiene como objeto las ocupaciones en las escuelas secundarias con las repercusiones en la vida escolar y la biografía de los jóvenes estudiantes. Nuestro interés fue dar visibilidad a las ocupaciones, con el objetivo de comprender el movimiento de ocupación de la escuela pública y sus efectos en el contexto escolar y en la vida de los estudiantes. Por tanto, tomamos como referencia el pensamiento de Maria da Glória Gohn sobre la discusión de los más nuevos movimientos sociales en diálogo con otros autores para abrir el debate de este campo y enfatizar las manifestaciones de las ocupaciones como forma de producir conocimiento. Sostenemos que el campo temático de la juventud (DAYRELL, 2002) está marcado por una discusión de amplio alcance que nos interesa profundizar. Corroboramos que “ser joven” es un desafío, sobre todo, en este contexto desigual, ya que, según con qué jóvenes estamos tratando, estas desigualdades serán más abiertas y los colocarán en lugares de subordinación o límites discursivos que limitan a una edad, categoría biológica, social, legal, etc. Buscamos problematizar las diferentes percepciones de jóvenes presentes en momentos históricos significativos e identificar las diferentes formas de tratar a estos jóvenes en algunas políticas públicas. Analizamos los discursos aportados en entrevistas con los *Ocupas* con un enfoque cualitativo e inspirado en el campo de la *investigación participativa con jóvenes* (PARKER, 2000; PAIVA, 2000). En el estudio participaron cinco jóvenes de diferentes comunidades de la Región Metropolitana de Recife, quienes estuvieron activos durante las ocupaciones de la escuela secundaria en diferentes escuelas públicas de la red estatal mientras asistían a la escuela secundaria. El estudio identificó las diferentes experiencias vividas por ellos durante la escuela secundaria y las repercusiones de la ocupación en sus vidas. Los jóvenes pudieron recordar, reflexionar y discutir los temas tratados, tales como: juventud, movimientos sociales, la ocupación secundaria, la escuela pública y su rol en la vida de los jóvenes, participación política (en el sentido amplio del tema), resistencia, prácticas educativas y democracia. Estos fueron los principales temas enfatizados en nuestra investigación, pero accedemos a otras formas de discurso desde los *(des)encuentros* con los *Ocupas*. Los datos permitieron encontrar experiencias que estas personas empezaron a percibir luego de las ocupaciones y la construcción o reafirmación de identidades como jóvenes, negros, gays, feministas, etc. La vida escolar ya no sería la misma después de encuentros con compañeros y manifestaciones a favor de una educación libertadora que rompiera con la centralización del poder que ejerce la gestión educativa y escolar en la mayoría de las escuelas de la red. Las experiencias de educación no formal en todas las instituciones ocupadas fueron notables, así como no podemos dejar de enfatizar la truculencia y violencia presente en las ocupaciones y la diversidad de acciones promovidas desde grupos contra el movimiento en un intento de deslegitimar la movilización estudiantil. Entre las conclusiones a las que llegamos, *Ocupas* rompió con el modelo estudiantil esperado por el sistema educativo y que se diferencia de la forma hegemónica de “ser joven”. Se rebelaron para empezar a gestionar las escuelas de la forma que decidieron en las discusiones y con la formación de redes de colaboración y cooperación. Paulatinamente se identificó la construcción de vínculos, un territorio comandado por estudiantes de secundaria que impulsó un movimiento único y histórico para cada estudiante y cada escuela, mostrando que los jóvenes generaron nuevas y creativas formas de producir conocimiento a través de la educación no formal en colégio.

Palabras clave: Ocupaciones secundarias. Jóvenes. Escuela pública. Escuela secundaria. Participación política. Gestión escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: “Manifestações” iniciais: arrumando o “terreno”.....	12
Imagem 02: E as demandas políticas dos/as jovens na escola?.....	47
Imagem 03: #Ocupado.....	85
Imagem 04: Ocupado.....	93
Imagem 05: Ocupar. Resistir.....	106
Imagem 06: Construindo retratos, pontes e diálogos.....	121
Imagem 07: Discursos que emanam... Entre uma aula e outra.....	154
Imagem 08: A quem a escola pertence?.....	181

SUMÁRIO

1. “MANIFESTAÇÕES” INICIAIS.....	12
2. ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE(S): REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE JUVENTUDE E O ENSINO MÉDIO.....	29
2.1. Adolescência e juventude no Brasil: marcos históricos e conceitual.....	29
2.2. O Ensino Médio e as relações entre os/as estudantes e a escola pública: enfrentamentos políticos.....	46
2.3. O campo-tema juventude(s): “afinal”, quem são esses/as jovens?.....	70
3. OS “NOVÍSSIMOS” MOVIMENTOS SOCIAIS: OS/AS JOVENS E AS EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS.....	77
3.1. Os “novíssimos” movimentos sociais e as (re)construções das manifestações sociais.....	78
3.2. Dialogando sobre coletivos juvenis, participação e formas de resistências.....	85
4. “A QUEM A ESCOLA PERTENCE?”: AS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS E SEUS SENTIDOS.....	94
4.1. “Ocupar é resistir”: redes sociais, mobilização juvenil e “cultura política”.....	106
5. A PESQUISADORA, OS PERCURSOS, AS IDAS E VINDAS DA PESQUISA: FRAGMENTOS DE UM DIÁRIO DE BORDO.....	117
5.1. Pesquisar “com” jovens: construindo retratos, pontes e diálogos.....	121
5.1.1. <i>Tramas e laços construídos nos bastidores do fazer pesquisa.....</i>	<i>130</i>
5.1.2. <i>Os/as jovens da pesquisa: encontros e desencontros.....</i>	<i>133</i>
5.2. Mas, afinal, quem são os/as jovens que ocuparam as escolas?.....	135
6. RELATOS E MEMÓRIAS “VIVAS”: O QUE EXPRESSAM OS JOVENS?.....	144
6.1. Percursos e experiências: os/as estudantes do ensino médio e seus relatos sobre a escola.....	144
6.2. A experiência das ocupações no ensino médio.....	162
6.3. As repercussões das ocupações e as concepções sobre democracia, participação e resistência.....	193

7. BILHETES E CARTAS AOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: A ESCRITA COMO “PRESENTE” E ATO POLÍTICO DE RESISTÊNCIA.....	213
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS.....	228
APÊNDICE.....	239

1. “MANIFESTAÇÕES” INICIAIS...

Imagem 01: “Manifestações” iniciais: arrumando o “terreno”.



Fonte: marcozero.org

Assim como vemos na imagem acima, foram os/as estudantes, através de ações na escola que “mexeram” neste “terreno” que, por vezes, é local de passagem e não de pertencimento destes/as. A partir da experiência da ocupação, os/as estudantes puderam participar de diversas maneiras no cotidiano da instituição. A Imagem 01 nos estimula a iniciar uma reflexão sobre as “manifestações” advindas neste *território* que foi ocupado por jovens para ilustrar uma *(re)organização* desse “terreno” através do que estes/as nos trouxeram e o que foi possível acessar a partir de seus discursos, encontros e desencontros ao longo da pesquisa.

Nos últimos anos, sobretudo, de junho de 2013 ao final de 2016, vivenciamos mobilizações juvenis em torno de algumas pautas relacionadas ao contexto político brasileiro e às graves mudanças que refletem na nossa sociedade de diferentes formas, principalmente, as implicações que tocam diretamente conquistas relativas às políticas sociais. O que estaria no cerne dessas manifestações? As inquietações são inúmeras, iremos tratar neste estudo da relação entre as juventudes e a escola pública. O que nos mobilizou a refletir sobre essa temática foi o processo de ocupações nas instituições públicas de ensino e suas implicações no movimento de se pensar a escola pública como um espaço de direitos para esses/as jovens.

Nesse contexto, centenas de escolas públicas foram ocupadas em diferentes estados pelo Brasil. Os/as próprios/as estudantes se mobilizaram para realizar a ocupação nas escolas. O movimento de ocupação consiste em um ato que surge processualmente em resposta a medidas tomadas pelo Estado que repercutem de alguma maneira na

educação e/ou nas escolas, como por exemplo: a decisão do governo estadual de São Paulo e outras localidades de realocar estudantes e fechar diversas escolas; como a falta de qualidade da merenda escolar ou de infraestrutura; como discussões de projetos de lei para modificar o orçamento destinado à educação pública entre outras. Ou seja, em resposta a essas medidas, os/as estudantes se mobilizam e decidem ocupar a instituição, passando a organizar a dinâmica da escola da maneira deles/as, tendo como argumento: “a escola é nossa”, esses/as estudantes passaram a escrever um movimento inédito na história da educação secundarista em nosso país. As ocupações ficaram conhecidas como “primavera secundarista”.

Vamos evidenciar através do relato desses/as jovens que vivenciaram essas manifestações o que foram as ocupações, os desafios e aprendizagens que carregam desse processo. A primeira delas teve início no dia 03 de outubro de 2016, no Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, que fica em um bairro de São José dos Pinhais no estado do Paraná. O movimento proliferou em diversas escolas nos variados estados brasileiros. Alvim e Rodrigues (2017) realizaram um estudo intenso em relação às ocupações e acompanharam de perto o processo em algumas instituições, participando “(...) em redes de apoio, vigílias nas portas das escolas, realização de atividades com secundaristas e, enfim, entrega de alimentos e produtos de higiene, alguns sutilmente escorregados entre os portões em momentos de proibição policial” (p. 76). Os autores afirmaram que as ocupações compõem uma rede mais ampla de lutas secundaristas. “Coletivos, movimentos e protestos têm se tornado experiências cada vez mais ‘virais’ nos espaços escolares” (p.76).

Primeira flor de junho (ORTELLADO, 2016), primavera secundarista (UBES, 2016), escolas de luta (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), aula de cidadania (KÓKA, 2016), revolução secundarista (OLIVEIRA; PUERTA, 2016), anarquismo temporário (MOREIRA, 2015) ou, quem sabe, um dos gestos coletivos mais arrojados da história atual do Brasil (PELBART, 2016): essas são algumas das maneiras de expressar as potências das resistências secundaristas brasileiras. Nos últimos anos as ocupações escolares varreram o território nacional. Quase todos os estados da federação tiveram escolas ocupadas (ALVIM e RODRIGUES, 2017, p. 76).

As ocupações foram vistas como mobilizações que emergiram contra medidas governamentais – como o projeto de “reorganização escolar” no estado de São Paulo, a instituição do Novo Regime Fiscal (PEC 55/2016) ou a medida provisória de reforma do ensino médio (MP 746/2016). Além disso, trouxeram formas de reivindicar melhorias

nos processos educativos e experimentar outras maneiras de estar e aprender no coletivo. Deste modo, a mobilização inseriu-se num contexto que presenciamos nas últimas décadas de uma luta que não tem sido nada fácil por uma escola pública e de qualidade que atenda as demandas sociais e promova uma educação plena para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Os estudantes secundaristas configuraram um grupo que trouxe uma nova roupagem a partir do processo de lutas e combate a alguns retrocessos e mudanças na política educacional.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC 55) de 2016 visava alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, com a pretensão de fixar as despesas primárias do governo com educação e saúde, por um período de 20 anos. A PEC 55/241 teria impacto, principalmente, no financiamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e inviabilizaria o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE). Dessa maneira, permitiria a transferência de recursos públicos das áreas sociais para o pagamento de juros e redução da dívida pública, estabelecendo um limite para o aumento dos gastos públicos e impedindo a ampliação dos recursos, atrelando-os aos índices da inflação do ano anterior. A medida pretendia também alterar a metodologia de cálculo dos pisos e ao longo de duas décadas reduzir a participação da União no financiamento dos direitos sociais que já vivem sendo subfinanciados (SINTEPE, 2016)¹.

Deste modo, questões relativas às juventudes começaram a vir à tona e a reflexão sobre o sentido que a instituição escolar tem para esses/as jovens passou a circundar as relações e laços que foram se *(re)construindo* dentro desse processo vivenciado nas ocupações Brasil afora. Caminhamos para correlacionar a reflexão em torno do que esses jovens passaram a questionar no espaço escolar após o contato com os movimentos de ocupações e a formação de redes e coletivos juvenis.

Na pesquisa realizada no mestrado em educação estudamos como as ações advindas do movimento *hip hop* – espaço de produção e de transmissão de saberes – dialogam com a gestão da escola pública. Compreendemos que as relações que se estabelecem entre os/as jovens via *hip hop* ocorrem por meio de momentos ricos de trocas não só de conhecimentos, mas também de afeto e experiências de vida (MOURA, 2015). Pesquisamos com os/as estudantes e a gestão escolar de uma escola pública na Região Metropolitana do Recife e identificamos o quanto a relação entre a gestão e a comunidade,

¹ Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE). Fonte: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4451-recife-tem-a-primeira-escola-ocupada>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

através de parcerias e projetos na escola, repercutiram qualitativamente na relação construída entre os/as estudantes e o cotidiano escolar. Notamos a necessidade de nos aproximarmos da discussão a respeito da relação destes/as estudantes e a instituição escolar (pública) e refletimos a respeito de como o grafite (um dos elementos do movimento *hip hop*) foi um articulador no processo de pertencimento estabelecido entre os/as estudantes e a escola, sendo assim, a inserção de oficinas (que eram do interesse dos/as estudantes) no currículo escolar instigou esses/as a serem ativos e participarem de formas diversas na rotina escolar.

Dentre os resultados, o estudo apontou que, em diferentes momentos, a *interface* entre a *cultura de rua* e o *universo formal da escola* foi estabelecida e, na maioria das vezes, só ocorre essa relação devido às parcerias que promovem a inserção dos fazeres do movimento *hip hop* na instituição escolar, objeto de atenção específica da gestão escolar, que passa a falar essa outra “língua” e passa a inserir em suas práticas educativas os *saberes da rua*.

Iremos dar continuidade aos estudos *com* jovens e traçar um percurso reflexivo onde pretendemos analisar as percepções sobre os movimentos de ocupações e suas práticas educativas nos múltiplos espaços de convivência que foram construídos nas escolas ocupadas. Desta maneira, nos interessa problematizar as repercussões das ocupações na escola pública e na vida dos/as jovens estudantes.

Segundo Ana Paula Corti² as ocupações se configuraram como um movimento de “(...) ação direta, quase uma desobediência civil, baseada no contato com movimentos análogos fora do país”, sintetiza. Os estudantes tiveram como referência experiências como a chilena - que teve ênfase em 2006 com os secundaristas e em 2011/2012 com os universitários. Entre os/as paulistas circularam pelas redes sociais (*ciberespaços*) materiais construídos por lá e na Argentina.

Estudos demonstraram que as primeiras ocupações inspiraram os/as estudantes e serviram de embrião ao movimento. A maioria dessas aconteceu justamente em escolas localizadas em regiões periféricas.

A primeira delas foi no Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, que fica em um bairro de São José dos Pinhais. A partir da primeira ocupação, os secundaristas de outros colégios começaram a levar o

² Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e pesquisadora sobre Ensino Médio e juventude. Fonte: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1650/as-ocupacoes-estudantis-e-a-gestao-democratica-no-ensino-medio>. Publicado em NOVA ESCOLA 21 de Dezembro de 2016. Acesso em: 03 de julho de 2017.

debate para suas escolas e outras unidades foram ocupadas em São José dos Pinhais. Em dois dias, o movimento chegou a Curitiba, alcançou mais de 20 escolas e se alastrou pelo Paraná. Nesse meio tempo, os estudantes ganharam mais uma razão para o levante: a aprovação da PEC 241. No dia 11 de outubro, a proposta que congela os gastos primários pelos próximos 20 anos, como saúde e educação, passou em primeiro turno na Câmara dos Deputados, com 366 votos. Com isso, surgiram os primeiros cartazes e faixas contra a proposta nas grades e portões das escolas ocupadas³.

Em seguida, as manifestações chegaram a Minas Gerais. Os/as estudantes mineiros chegaram a ocupar mais de 60 escolas nas primeiras semanas de outubro de 2016, sendo a maioria na região de Uberlândia. As pesquisas trouxeram que na sequência, foram registrados movimentos semelhantes em estados como Rio Grande do Sul, Goiás e Espírito Santo. No total, 19 estados e o Distrito Federal tiveram escolas ocupadas.

Em alguns estados, ocorreram intervenções em institutos federais. Além disso, a repressão em algumas localidades foi mais persistente como em São Paulo, onde rapidamente, a Polícia Militar, a mando do então governador Geraldo Alckmin, reprimiu o movimento. A resistência e luta dos/as estudantes serviam de inspiração para os demais e o movimento, aos poucos, foi se expandindo para diferentes estados. Não podemos deixar de enfatizar a importância das redes sociais neste processo, espaço onde os/as estudantes puderam compartilhar as demandas de cada escola, articular discussões, mobilizar eventos, debater, percebendo que as bandeiras, muitas vezes, dialogaram e ganharam forças neste coletivo favorecido pelo intercâmbio que as redes proporcionaram.

O enfoque contemporâneo sobre as juventudes, que se distancia das concepções funcionalistas do estigma da delinquência e do paradigma das subculturas, vem pontuá-la em sociabilidade de grupos mais ou menos coesos, em que os/as jovens experimentam o sentido de pertencimento, e assim se comprometem com diferentes graus de exigência e poder do grupo. Os movimentos juvenis, ecológicos, feministas, étnico-raciais, dentre outros pós-industriais, têm alertado para a inadequação das formas tradicionais de representação política, e evidenciam novas formas de mobilização coletiva. O sentimento de solidariedade, comum aos movimentos juvenis, não separa as ações coletivas da busca pessoal, nem das necessidades afetivas e de comunicação de seus membros (SILVA, 2011).

³ Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/politica/sob-pressao-da-justica-estudantes-secundaristas-completam-um-mes-de-ocupacoes-nas-escolas>. Acesso em: 03 de julho de 2017.

Porém, foram tempos difíceis e desafiadores no pós 2013, percebíamos intensa movimentação em torno de questionar a barbárie do capitalismo, um crescimento de um conservadorismo atacando os direitos humanos e conquistas em campos mais elementares, puritanismo fundamentalista e ondas de desencanto com a política, ou algumas das formas mais convencionais, em tantas partes do mundo, inclusive no Brasil (CASTRO e ABRAMOVAY, 2018).

No que se refere às juventudes, grande parte dos/as jovens caracteriza-se por estar em movimento, mobilizados em projetos coletivos, muitos/as também por seguirem projetos individuais e é importante enfatizar que não necessariamente estão à esquerda. Identifica-se que a participação de jovens em movimentos neofascistas e neonazistas tem sido registrada em nosso país. Juventudes que tem um traço de enfrentamento, uma demarcação de potência diante de cenários adversos e divergentes, são vistos enquanto indivíduos em um campo político de disputa. Por um lado, ocorrem movimentos de envolvimento da juventude com a extrema direita, por outro observamos também a renovação de coletivos juvenis periféricos, negros, feministas etc. A este respeito, os autores afirmam que, apesar de existirem resistências diversas alinhadas na contemporaneidade:

[...] à crítica da “geopolítica”, ou seja, a um capitalismo que sequestra corpos, realiza-se por “assujeitamentos” das sexualidades e discriminações segundo inscrições étnicas raciais além da exploração básica, a clássica luta de classe no terreno da economia política, apesar de existirem resistências diversas alinhadas na contemporaneidade. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2018, p. 29).

Devemos atentar ao movimento dos/as jovens conservadores, que efetivam uma política de ódio e estão se movendo. Um exemplo é o movimento que assistimos de perto aqui no Brasil na campanha e nas eleições de Jair Bolsonaro, onde grupos neoconservadores tomaram a internet e por vezes as ruas explicitando violência, preconceito, racismo, xenofobia, machismo, entre outros. Jovens que levantam velhas bandeiras nazistas e contemplam de maneira assustadora ideologias fascistas. Sobre esta política de ódio vale enfatizar o que Carla Rodrigues (2018) trata sobre o “biopoder”:

O filósofo Michel Foucault afirma que o Estado só consegue garantir sua função de assassino se funcionar “no medo do biopoder, pelo racismo”. O que ele definiu como biopoder é a forma política de controle sobre os corpos marcados, controle que do meu ponto de vista, se dá preferencialmente sobre os corpos marcados pela subalternidade, ou para falar como Michelle Perrot, sobre os excluídos da história:

operário, mulheres e prisioneiros [...] os feminismos são a constituição histórica da resistência e esse controle estatal sobre os corpos (p. 03).

Neste cenário, enfatizamos que a ocupação de espaços por “vozes públicas plurais sobre direitos” de ditas ‘minorias’ foi se constituindo aos poucos, ou seja, não é necessariamente recente, contudo neste período supracitado se destaca com a tomada das ruas e da internet por um público antes tido como inativo de práticas. Ou seja, antes os/as jovens eram rotulados em não quererem saber de política, serem desinteressados e que os/as que militam se concentram em grupos autonomistas, rejeitando engajamento em partidos e grupos político-partidários (CASTRO e ABRAMOVAY, 2018). Neste estudo citado, as autoras alertam que faltam elementos, pesquisas empíricas mais cuidadosas sobre a diversidade de formas de participação e mobilização de juventudes, pós 2013, considerando que a juventude é uma potencialidade, sendo esse um campo, como todo campo político, clivado por disputas discursivas.

As redes sociais (*espaços virtuais*) também divulgaram o movimento de ocupação para toda a sociedade, através de mídias alternativas que a cada ano ganham mais espaço e propagam as experiências vivenciadas *in loco* e, na maioria das vezes, permitem que a sociedade tenha acesso a distintos posicionamentos que destoam do que é transmitido pelas grandes redes que compõem a nossa mídia (meios como: o rádio, o cinema, a televisão e a imprensa), rompendo o círculo vicioso acríptico que a cultura de massa impõe.

Grande parte dos secundaristas que participavam do processo de ocupação vinha de regiões periféricas ou de famílias de baixa renda. Na época, uma pesquisa feita por professores da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal de São Paulo, junto a uma passeata dos estudantes do ensino médio, mostrou que 46% deles tinha-renda familiar de até três salários-mínimos e 33,6% eram negros ou pardos⁴.

Nesse sentido, percebemos que as manifestações juvenis se configuram como espaço de visibilidade para esses/as jovens, pois eles/as passam a demonstrar de diferentes formas como se posicionam diante das suas demandas. Podemos ver esse movimento dos/as estudantes nas/pelas escolas públicas como um redesenho da relação de distanciamento – vista como preeminente - do jovem com a escola.

A organização dos/as jovens nas escolas no período das ocupações foi através de comissões (limpeza, alimentação, segurança, comunicação etc.) no intuito de viabilizar e gerir de forma qualitativa a rotina escolar; as representações mudavam de acordo com as

⁴ Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/politica/sob-pressao-da-justica-estudantes-secundaristas-completam-um-mes-de-ocupacoes-nas-escolas>. Acesso em: 03 de julho de 2017.

discussões nas assembleias gerais entre membros de diferentes escolas, reforçando a ideia de horizontalidade. Cada escola tinha a sua maneira de estruturar as comissões, porém, o que percebemos no contato com os jovens é que em grande parte delas se organizou através de grupos de trabalho (comissões) que não eram fixos e tinham responsabilidades a serem desempenhadas no dia a dia.

Em algumas instituições grupos de professores/as, funcionários, gestores/as, pais e/ou responsáveis estiveram presentes, oferecendo suporte quando necessário, levando comida e mantendo diálogo, através de diferentes ações. Porém, os protagonistas foram os/as estudantes. Assim como percebemos no acompanhamento do processo e no estudo sobre a temática, as juventudes passaram a *(re)construir* um modelo próprio de gestão em algumas escolas e contaram com uma rede de apoio que foi fundamental ao longo do processo.

A escola começou a passar por um processo de apropriação criativa do seu espaço (COUTINHO e ANDRADE, 2017). As ocupações nos fazem pensar no trabalho de reelaboração de ideais sociais na/da adolescência, como o ideal de escola que recriam e compartilham através desse movimento, ação que só se consolida através da existência de laços de identificação e redes que vão sendo fortalecidas.

As autoras trazem que:

(...) a relação entre o grupo de 'pares' passa a funcionar como uma garantia de reconhecimento de traços identificatórios, de modo que é na fratria que os adolescentes muitas vezes encontram uma ancoragem para o trabalho de elaboração dos ideais na adolescência. No caso das ocupações, esse trabalho incide sobre as possibilidades de reinvenção da escola que coincide com o momento da reinvenção de si e do outro (COUTINHO e ANDRADE, 2017, p. 55).

Assim como tratamos anteriormente, as redes sociais (espaços virtuais cada vez mais utilizados por este público) permitiram que os/as estudantes pudessem se articular com outras escolas, trocando informações e se fortalecendo a partir dessas relações. As mobilizações ganham grande proporção justamente em um período em que diversas pesquisas evidenciam um distanciamento entre o Ensino Médio e sua capacidade de produzir sentidos para a juventude. "Esse descompasso do ensino com a condição, as experiências e o ritmo juvenil mostra um afastamento, um abismo entre o modelo que existe e o que o jovem deseja", afirma Ana Paula⁵, professora do Instituto Federal de

⁵ Fonte: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1650/as-ocupacoes-estudantis-e-a-gestao-democratica-no-ensino-medio>. Publicado em NOVA ESCOLA. 21 de dezembro de 2016. Acesso em: 03 de julho de 2017.

Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e pesquisadora sobre Ensino Médio e juventude em uma entrevista publicada na Revista Nova Escola.

Infelizmente, as instituições de ensino não são vistas na sua singularidade e aos poucos vão se fragilizando, pois, as políticas desconsideram a realidade educacional/escolar e são construídas na maioria das vezes de maneira verticalizada (de cima para baixo) e massificada. Neste contexto, essa fragilidade de identidade tem relação direta com as ocupações, pois reforçam o desejo de melhoria do ensino e o sentimento de pertencimento.

Uma questão central que não podemos desconsiderar é que a expansão rápida e recente das redes de ensino médio, responsabilidade constitucional dos estados brasileiros, que foi acompanhada de uma falta de planejamento e de uma proposta pedagógica debatida coletivamente, ou seja, devemos refletir sobre que ensino médio estamos vivenciando nas instituições públicas de ensino.

Em suma, na pesquisa realizada no mestrado, assim como trouxemos anteriormente, identificamos que a juventude é ativa na instituição já que a gestão abriu as portas para dialogar com as outras linguagens que por vezes não estão presentes no cotidiano escolar. Isto é, ocorreu um movimento processual de abertura da instituição (gestão) para os/as jovens que estavam ali, em que estes passam a ser escutados e consequentemente mais ativos na escola.

Paralelamente, nas ocupações percebemos que existiu forte presença de uma juventude mais autônoma e com capacidade de se posicionar diante de questões político-sociais, algo com que a maioria das instituições escolares ainda apresenta dificuldades de lidar. A mobilização dos estudantes incide a partir de uma conjuntura política que vem contribuindo para a deterioração das escolas públicas. Os/as estudantes se mobilizaram de tal forma que se ‘apossaram’ das escolas e foram protagonistas de um forte movimento social que surpreendeu a sociedade brasileira.

Percebemos na juventude o processo de sociabilidade entre pares via grupos de referência, a exemplo dos coletivos (movimentos sociais), espaços de participação sócio-política e cultural. Vale ressaltar que entendemos que a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2002). A partir

dessas vivências e experiências juvenis, interessou-nos refletir sobre as ocupações e suas repercussões na vida escolar e na vida dos/as jovens estudantes.

No que se refere à participação política dos/as jovens, sabemos que esta não se faz no vazio cultural e histórico (CASTRO, 2008), mas se constrói e se consolida em “sociedades reais” com as marcas singulares de sua história e as dificuldades específicas de seu presente. Castro (2008) trata que no Brasil, assim como em outros países, a cultura globalizada do consumo conduz todos, inclusive os/as jovens, a uma privatização crescente da experiência, em que o importante é a fruição de prazeres ditos “privados”, como as emoções intensas relacionadas a experiências corporais e estéticas orientadas por valores como o bem-estar e a felicidade individuais, a segurança e o conforto.

Porém, por outro lado, enfatizamos que o processo de subjetivação política se pauta por experiências que levam os/as jovens a interrogarem-se sobre o que está inadequado e difícil na convivência humana ao seu redor. Pensar esses jovens no contexto das desigualdades sociais da sociedade brasileira é, sem dúvida, um desafio que deve trazer reflexões inerentes como: “será que esse jovem se reconhece como integrante dessa sociedade, desse conjunto tão desigual e como esse se vê implicado no seu projeto de vida?”. Desse modo, “(...) a participação política não pode desvincular-se das condições subjetivantes que darão forma ao sentimento de pertencimento à coletividade por parte de jovens e de crianças e de como essa coletividade é representada por eles” (CASTRO, 2008, p. 253).

Nos últimos anos percebemos que muitos/as destes/as jovens demonstraram determinação em assegurar seus direitos, lutaram para afirmar participação no cenário político e para visibilizar demandas da juventude brasileira como um todo. As juventudes que vivenciam a educação em seus diferentes aspectos, seja ela formal e/ou não formal, muitas vezes não se percebiam no cotidiano da escola e não conseguiam experienciar o processo de ensino-aprendizagem da maneira que “esperavam” que eles/as vivenciassem.

Porém, a partir das experiências nos coletivos e grupos juvenis passam a se perceber e identificar-se, dialogando com as ações e práticas educativas articuladas ao cotidiano e a realidade destas juventudes. Nas ações advindas das ocupações os relatos e materiais produzidos trazem outras relações construídas no dia a dia, seja através de rotinas pensadas no coletivo, através de formas distintas de *ressignificar* algumas demandas, problematizar questões relacionadas à sua condição social e propor ações em prol da sua comunidade.

Os/as jovens ocupantes estavam engajados em uma participação mais incisiva nos fazeres cotidianos e nas ações políticas relativas a questões sociais (gênero, racismo, desigualdades, violência, entre outras.) e a luta por uma educação pública, laica, inclusiva e de ‘qualidade’ (MOURA, 2015). As juventudes passam a se perceber dentro da escola? As juventudes começam a refletir sobre a escola como um espaço público de direito do/a cidadão/ã? Nesse contexto, iremos refletir sobre algumas das questões colocadas e repensar aspectos relacionados à conjuntura educacional atual a partir dessa relação com os/as jovens ocupantes - que se fizeram/fazem presentes no espaço escolar e passam a se relacionar de maneira diferenciada, se sentindo parte da instituição. Esse exercício reflexivo que é o fazer pesquisa nos leva a trilhar um percurso contínuo de aproximações e distanciamentos diante de algumas dessas indagações.

As juventudes são ativas e isso fica figurado de diversas formas. No imaginário social quase sempre a palavra juventude está relacionada a algo que tem a ver com “movimento”, mas sabemos também da inquietude gerada quando o assunto é lidar com essa tal “juventude”, por exemplo, limitamos muitas vezes os/as jovens a uma classificação etária, uma conceituação descontextualizada, entre outras questões que são acionadas quando lidamos com o tema. Os estudos a respeito da temática “juventude” enfatizam a importância de considerar a complexidade da categoria “jovem”, que se refere ao jovem como indivíduo e sujeito hoje e amanhã, trazendo à tona a referência do conceito de “condição juvenil”, ou seja, iremos considerar as trajetórias, situações sociais e culturais, assim como o capital social e cultural dos/as jovens e dos seus principais espaços de convívio, como a escola.

Alguns autores (ABRAMO, 1997; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; NOVAES, 2009) acabam dando ênfase à combinação dos termos juventude e *juventudes*. Desta forma, ressaltam a singularidade do jovem, de ser jovem, enquanto parte de uma geração que tem uma demarcação temporal/histórica e, ao mesmo tempo, destacam a importância de considerar a multiplicidade social e as identidades pelas quais diferentes jovens se movem.

Quando tratamos de *juventudes*, precisamos atentar para a “diversidade” e como esta pode se confundir com ou camuflar os processos de desigualdades sociais (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015). Os autores problematizam que é de suma relevância, no campo da educação, combinar políticas universais e políticas focalizadas, considerando que existem distintos tipos de jovens.

No Brasil, ainda se observa a ausência de estudos que reconstituam os modos como foram concebidas as ações públicas destinadas aos/as jovens no século XX, embora, de modo geral, sejam perceptíveis algumas imagens, reiterando algumas das orientações latino-americanas (SPOSITO e CARRANO, 2003). Por isso, enfatizamos a relevância desta discussão e da realização de uma pesquisa de estado da arte relacionando as temáticas de juventude e políticas públicas no campo educacional, problematizando o que vem sendo ‘foco’ destes estudos e os temas mais acionados, entre outras questões teórico-metodológicas.

Segundo estudo realizado com a parceria entre o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Escritório no Brasil e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) com Sede no Brasil⁶:

Os jovens catalisam de forma especial as mudanças de paradigmas, a complexidade destes tempos. Os problemas com que se depara a economia política, primeiro os atingem, haja vista que, em todos os países envolvidos na chamada crise atual do capitalismo, as mais altas taxas de desemprego se relacionam à coorte jovem. Eles também são mais bombardeados por apelos a consumos e a pluralidades do prazer ou por pressões por viver em “um eterno presente” (BAUMAN, 2012, entre outros), sendo sensíveis à ampliação das referências quanto a direitos e à orientação por inventar novos direitos (ABRAMOVAY, 2015, p. 23).

Por isso, a importância de relacionar *juventudes*, independente do eixo de preocupações, à interface com o tema da educação, e podemos também citar temas tais como: gênero, cidadania, democracia, subjetividade e sociabilidades. Os dados do estudo supracitado apontam que “no Brasil, desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, a população jovem é de 15 a 29 anos” (Idem, p. 24), considerando para essa organização etária aspectos como o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir, principalmente, o primeiro emprego, como trata o estudo.

As *juventudes* se reúnem em diferentes momentos e manifestação político-cultural, as ocupações nos mostraram que essas mobilizações sustentam suas ações em

⁶ ABRAMOVAY, Miriam. Coord. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** / Miriam ABRAMOVAY, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

modos de resistências que são expressos de diferentes formas como em fazeres artísticos, em momentos de discussão, debates promovidos entre os próprios integrantes dos coletivos, ou em momentos em que reivindicam direitos junto ao poder público, etc. Estudos demonstram ações locais que deram certo (MENEZES e MOURA, 2011; MENEZES; COSTA; FERREIRA, 2010; SILVA, 2011; entre outros), problematizam também que devemos atentar para que tipo de participação e ações são desenvolvidas a nível local, ou seja, o importante é estarmos atentos/as aos detalhes presentes no micro contexto, mas articularmos esse olhar ao macro contexto.

Percebemos que a *internet*, desde a segunda metade da década de 1990 é um novo componente das lutas sociais (MORAES, 2000) e, por ser um espaço interativo e descentralizado, traz aos movimentos sociais a possibilidade de minimizar o monopólio de comunicação e de divulgação das forças hegemônicas, socializando em um espaço alternativo suas reivindicações e ideias, permitindo um maior intercâmbio. Assim, o *Blog* aparece como uma das alternativas de obtenção deste intercâmbio. Dagnaud (2011) trata que algumas características definem a chamada “geração Y”, ou jovens nascidos a partir do início dos anos 1980 até o meio dos anos 1990, como uma geração com tendências a uma moratória social (alongamento do período na casa dos pais, na escola e fora do mercado de trabalho, por exemplo), reafirmando que esta geração acompanhou o avanço do uso da *internet*, o que os define como “nativos digitais”.

Neste sentido, precisamos atentar para a relação destas juventudes com a *internet* e estes outros espaços de convivência e militância que são as redes sociais. Assim, problematizamos no trabalho de conclusão de curso as práticas educativas de um coletivo de jovens grafiteiras no que colaboram - via estratégias de *cyberativismo* - para dar visibilidade as desigualdades de gênero no interior do movimento *hip hop* e demonstramos que a participação das jovens no espaço virtual (*Blog*) e a organização das jovens em um coletivo surgiram como estratégias para fortalecer a participação das mulheres no âmbito do movimento e suas ações educativas em prol do grupo e da comunidade. Através do uso dessa tecnologia elas podem chamar mais jovens para participarem do coletivo, divulgar seus trabalhos, organizar encontros, divulgar bandeiras políticas, entre outras ações (MOURA e MENEZES, 2013).

Nesse contexto, podemos afirmar que a rede tem a capacidade de disponibilizar em tempo real várias atividades, facilitando a divulgação das mobilizações, trazendo a elas um melhor resultado, já que no espaço virtual o poder de decidir sobre o que será acessado é do internauta. Dessa maneira, cada novo usuário acaba tornando-se produtor

e emissor de conteúdo, dando ao ciberespaço um caráter promissor na expansão da divulgação de ideologias e utopias, inclusive as não hegemônicas, ou seja, a essência do virtual é a indefinida e simultânea a vinculação de conteúdos e, desta forma, as contradições não são silenciadas (MORAES, 2000).

Além disso, por ser um espaço democrático e de baixo custo, o espaço virtual permite que os coletivos juvenis possam se expressar, divulgando suas ideias e lutas. Desse modo, é evidente a importância da *internet* para os movimentos sociais como um novo veículo de atuação e mobilização, por ser interativa, descentralizada e não se submeter à hierarquização das grandes mídias (Idem, 2000), permitindo que as lutas sociais ganhem visibilidade.

Logo, inspirada nas redes sociais, a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) criou em 2014 o Observatório Participativo da Juventude (Participatório), um espaço interativo de promoção da participação, produção do conhecimento, mobilização e divulgação de conteúdo, focado nos temas ligados às políticas de juventude (BRASIL, 2014). Para alcançar de forma qualitativa e assim vivenciar os direitos da juventude, tanto do campo quanto das cidades, é preciso uma maior união entre os governos federal, estadual e municipal.

As políticas de juventude comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas mesmo no interior do aparelho de Estado. Deste modo, as políticas podem se aproximar de modelos participativos e democráticos ou se constituírem com base “no que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada, ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 20).

As ações nas ocupações e seus projetos culturais, oficinas, cursos, rodas de debates, aulas públicas, exposições de filmes, documentários, por exemplo, também foram viabilizadas para atender as demandas dos/as jovens estudantes e estes/as construindo ética e estética inovadora no cotidiano das escolas públicas, com o intuito de se colocar como alternativa ao modo de vida dos/as jovens, valorizar a cultura popular e as temáticas que vivenciam cotidianamente nas periferias urbanas.

Nestes termos, este estudo inseriu-se no âmbito dos estudos de sociologia política e procurou tecer interface entre a relação dos/as jovens estudantes com as ocupações de escolas secundaristas. Interessou-nos entender como esses/as jovens passaram a se perceber na escola a partir dessas ações, e vice-versa, como a escola passou a

(re)conhecer estes jovens estudantes. Os diferentes tempos verbais e o cuidado em demarcar minhas colocações em alguns momentos em primeira pessoa fazem parte do processo enquanto pesquisadora em *(re)construção* no encontro com os/as jovens e comigo: mulher-feminista, pesquisadora-professora, entre outros lugares de fala que ocupo e *(re)configuro*.

Precisei exercitar a escrita ao longo desses anos e me desafiar a *(re)desenhar* o percurso teórico-metodológico diante de algumas “amarras” da língua portuguesa coloquial. A variação do tempo verbal também tem direta relação com o caminho percorrido e a estrutura na qual o texto está organizado. Percurso geracional e temporal que os/as nossos/as participantes percorreram e percorrem nas suas trajetórias de vida pessoal-escolar e educacional. Defendo que este estudo foi realizado por vários braços e estes deram o tom (inesperado) para o *(re)desenho* realizado nesse doutoramento.

Nesses termos, o nosso problema de pesquisa considerou a seguinte reflexão: como as ocupações repercutiram e repercutem tanto na vida escolar quanto nas trajetórias de vida dos/as estudantes secundaristas? Desse modo, tivemos como objetivo geral: Compreender o movimento de ocupação da escola pública e suas repercussões no contexto escolar e na vida dos/as estudantes. E como objetivos específicos: 1) Elencar e problematizar as dimensões da escola e da vida escolar dos/as jovens que foram mobilizadas pelo movimento de ocupação; 2) Analisar o movimento de ocupação da escola pública considerando suas especificidades em meio ao campo dos novos movimentos sociais; e 3) Compreender a repercussão da experiência de participação política no movimento de ocupação para a vida dos/as estudantes.

O texto tem como centro o campo-tema juventude(s) e a relação desses/as estudantes com as ocupações secundaristas. Desse modo, tivemos como percurso ao longo do texto discutir os aspectos a seguir: (1) contextualizamos o cenário sociopolítico no campo das políticas voltadas para “adolescentes” e jovens, assim como discutir a relação destes/as com a escola pública e as repercussões dessa temática nos estudos contemporâneos sobre educação; (2) problematizamos a escola pública como um espaço de direitos para esses/as jovens, considerando o Ensino Médio e a sua relação com as demandas da(s) juventude(s); (3) contextualizamos os *novíssimos movimentos sociais* e um percurso sobre as manifestações nos últimos anos e suas implicações para o cenário educacional. Além disso, (4) caracterizamos o processo de ocupações nas instituições públicas de ensino e refletimos sobre as demandas políticas dos/as estudantes na relação com a escola.

A pesquisa de abordagem qualitativa teve como intuito enfatizar uma abordagem teórico-metodológica que defende a “participação com” os/as jovens ao longo do estudo. Foi desafiador e precisamos *(re)pensar* aspectos junto aos/as participantes e a pesquisa nos levou a acessar percursos diferentes e refletir demandas para além dos objetivos preestabelecidos. Para a sistematização dos dados fizemos uso de roteiros de entrevistas semiestruturados que guiaram os encontros com os/as estudantes *Ocupas*, os/as cinco participantes do estudo que serão apresentados mais adiante. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e em seguida tivemos as etapas de tratamento dos dados e organização das tabelas e eixos analíticos.

No decorrer da Análise de Conteúdo e tratamento dos dados também realizamos a *(re)organização* semântica das narrativas, onde reagrupamos termos por semelhança tendo por base os objetivos da pesquisa e criando as categorias de análise. A análise foi *(re)estruturada* e ficou organizada em três momentos: 1) Percursos e experiências dos/as estudantes do ensino médio e seus relatos sobre a escola; 2) Como estes/as vivenciaram a experiência das ocupações no ensino médio; 3) Repercussões das ocupações e as concepções dos/das jovens sobre democracia, participação e resistência.

Ao longo do estudo procuramos dar ênfase ao que foram as ocupações em cada instituição a partir dos relatos dos/as estudantes que ocuparam a escola enquanto secundaristas. Pois, também é do nosso interesse tensionar a discussão enfatizando o que esses/as trouxeram a partir das experiências participativas e de resistências, destacando o papel das mobilizações e do ativismo e as conseqüentes repercussões para a organização juvenil nas ocupações, para a escola e a vida desses/as jovens.

Esses aspectos nos permitiram compreender a potência das resistências secundaristas brasileiras e a formação de redes e coletivos juvenis visando analisar como este movimento contribuiu e contribui para a reflexão da escola a respeito das redes como instrumento pedagógico e de mobilização, uma vez que os/as jovens se *(re)organizavam*, mobilizavam, planejavam de forma quase instantânea.

No próximo capítulo vamos tratar da discussão inicial cuja porta de entrada é uma contextualização sobre marcos ao longo da história brasileira no que se refere às políticas de juventude. Em seguida trataremos do debate sobre a escola pública e a relação destes/as estudantes com a mesma, assim como quem são esses/as estudantes que fazem a instituição escolar cotidianamente.

2. ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE(S): REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE JUVENTUDE E O ENSINO MÉDIO

O nosso estudo tem como enfoque tratar do tema da juventude(s) no que se refere ao movimento de ocupação vivenciado nas escolas públicas e suas repercussões tanto na vida escolar quanto nas trajetórias de vida dos/as estudantes *Ocupas*. Analisar o movimento das ocupações secundaristas acessando os relatos dos/as jovens provoca a necessidade de discutir a respeito do campo-tema juventude e a trajetória dos marcos da nossa política no que se refere à adolescência e juventude até os dias atuais.

Desse modo, inicialmente problematizamos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, marco político que reforça a escolarização como um direito das crianças e adolescentes. Vamos tratar também do Estatuto da Juventude e onde esses documentos se encontram e se distanciam, por exemplo. Interessa-nos tratar da discussão entre os pontos de encontro ‘cada vez mais próximos’ em meio ao que é “ser adolescente” e “ser jovem” no Brasil. Neste item também trataremos da relação entre os/as jovens e a escola pública, trazendo uma reflexão sobre que jovens são esses/as que estão na escola e que projeto de escola de ensino médio temos atualmente. Nos subitens a seguir apresentamos esse diálogo e convidamos você leitor/a para *(re)elaborarmos* juntos/as intervenções no campo dos saberes dessas temáticas: juventude(s), educação e escola.

2.1. Adolescência e juventude no Brasil: marcos históricos e conceitual

Inicialmente vamos enfatizar aspectos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Estatuto da Juventude, trazendo um breve percurso da tramitação até a implementação destes documentos legais e alguns acontecimentos que interferiram diretamente na concepção de criança, adolescente e jovem em cada momento do nosso contexto histórico.

O ECA, Lei nº 8.069 foi implementado em 13 de julho de 1990, é de suma importância enfatizar esse documento e a sua repercussão para o entendimento da categoria social juventude(s) como “sujeitos de direito” que trataremos no nosso estudo. Outra ênfase que trazemos é que após vinte e três anos, no ano de 2013 foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República o Estatuto da Juventude, por meio da Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013. O Estatuto da Juventude institui e

dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE⁷ (CASTRO e MACEDO, 2019).

Desse modo, o estatuto é fruto de longos anos de reivindicações que compõem a história dos movimentos juvenis e do campo das políticas públicas de juventude. O documento repercutiu como marco legal no cenário das políticas da juventude brasileira formado, sobretudo, pela:

Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005 que constitui: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); designa o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude, e dá outras providências e

Pela *Emenda Constitucional nº 65*, de 13 de julho de 2010, que inseriu através de uma alteração no texto legal o termo: “jovem”, ainda inexistente na carta magna. A Emenda alterou “a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modificou o seu art. 227”.

Diante desse cenário de mudanças, a discussão sobre o Estatuto da Juventude e as suas interfaces com o ECA geraram expectativas no campo das Políticas Públicas de Juventude, já que as inúmeras melhorias constituíram uma probabilidade de incorporação das políticas de juventude como política de Estado, visto que precisávamos de um aprofundamento da valorização de que grupos específicos da sociedade demandam medidas protetivas, pelo Estado brasileiro.

Ou seja, almejava-se uma política para além da transitoriedade de governos e que também pudesse assinalar uma complementação entre a proteção assegurada pelo ECA, para crianças e adolescentes até 18 anos como demarca o estatuto, e o consequente fortalecimento das políticas de autonomia e emancipação dos jovens entre 18 e 29 anos no Brasil, neste período. De fato, foi um período ímpar no campo das políticas públicas de juventude(s).

O Estatuto da Juventude que atende jovens de 15 a 29 anos, desde a sua configuração enfrenta desafios de diálogo e de evitar o sobreamento com o ECA, que atende uma população até os 18 anos (CASTRO e MACEDO, 2019). Sem dúvidas, estes marcos legais apresentam desafios e limites nas suas interconexões como esboçaremos a diante a partir de uma breve retomada do quanto as categorias em disputa mobilizam

⁷ <https://sinajuve.ibict.br/>

tensões ao longo da trajetória no processo de construção dos documentos em discussão e outras implicações no cenário sócio-político e cultural até os dias atuais.

O Estatuto da Juventude trouxe para o núcleo do debate a perspectiva da autonomia e da emancipação. Além disso, a definição de “sujeito de direitos” traz uma dimensão emancipatória e de participação do próprio sujeito na construção dos seus direitos, como bem enfatiza a literatura. É um campo de disputa que delimita e determina ou não se categorias como criança, adolescente e jovem como sujeitos de direitos estarão presentes em políticas públicas e conseqüentemente programas que visibilizem ações para esses grupos da sociedade, aqui enfatizaremos o debate na categoria: adolescente/jovem como sujeitos de direitos.

Vamos perceber ao longo do estudo elementos que demarcam a diferenciação conceitual em torno da construção e utilização dos conceitos adolescência e juventude/s. Existem até sobreposições de uma categoria sobre a outra, mas aqui não temos o intuito de trazer apenas uma concepção e definições de um ou outro termo ou esgotar este debate, visto que é do nosso interesse a discussão que trata da juventude de forma plural e em constante *(des)construção* de acordo com o meio social e a qualidade das trocas vivenciadas. Este não é um conceito estável e único que irá definir os/as jovens.

La juventud como hoy la conocemos es propiamente una ‘invención’ de la pós-guerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derecho y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo. (REGUILLO, 2000, p. 23).

O autor enfatiza que as concepções de criança e jovens como categorias sociais foram construídas ao longo do processo histórico e trata que após reivindicações da sociedade civil é que estes passaram a ser vistos como sujeitos de direito como aprofundaremos mais a diante. Ou seja, a categoria juventude é inventada como uma construção social, histórica, cultural e relacional e por isso é dinâmica e está em constante mudança.

O Brasil é um país marcado por violações e fragilidades democráticas que conseqüentemente impactam em limites e ausências ao longo da história e repercutem até os dias atuais. Desse modo, quando tratamos das políticas referentes às crianças e aos adolescentes/jovens percebemos a exclusão desses setores, que os colocou a margem do Estado e suas políticas. O Estatuto da Criança e Adolescente demarca uma transição de

suma relevância na concepção desses sujeitos de direitos que antes eram tidos como delinquentes.

Russo (2012) trata que em meados do século XIX deu-se início a formulação de políticas para a infância e assim ela passou a ser entendida como uma demanda de ordem pública, associando-a ao abandono e a pobreza. Porém, apenas no século XX ocorreram mudanças significativas que repercutiram na implementação de legislações que objetivavam regulamentar as intervenções nos problemas sociais da infância e adolescência.

Sendo assim, em 1902 é decretada a Lei n. 844, de 10 de outubro, que contribuiu com a discussão para a criação de uma política de assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes (RUSSO, 2012).

Em 1941 no período do Estado Novo foi fundado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgão ligado ao Ministério da Justiça e tinha como orientação as ações de correção e repressão. Ou seja, o foco do SAM era “a proteção da sociedade ou a preservação da ordem” e o público-alvo eram os “menores infratores”, a maioria expressiva, carentes e pobres. O serviço objetivava reeducar e proteger os “menores carentes e infratores”. Mas, o que preponderava nesses espaços eram as ações de caráter correcional-repressivo. O SAM surgiu como uma tentativa de resolver a descontinuidade dos serviços prestados à infância, bem como para proporcionar um lugar adequado à educação ou reeducação desses/as (RUSSO, 2012).

Através de uma breve retomada de alguns períodos percebemos que em 1964, o SAM é trocado pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e na esfera estadual, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM's). O objetivo continuava sendo a repressão às crianças e adolescentes, estes vistos como um grupo de risco à sociedade.

No momento ainda turbulento da ditadura militar em 1979, foi estabelecido o Novo Código de Menores que trazia propostas apenas para as crianças consideradas em “situação irregular”. Dessa forma, exclusivamente aquelas crianças e ou adolescentes que condiziam com as normas sociais eram reconhecidas em seus direitos; as outras eram percebidas a partir da lógica da patologia social, devendo, portanto, ser assistidas pelo Estado. Russo (2012) aponta que a “questão do menor” passou a ser abordada como um problema de segurança nacional, seguindo medidas repressivas com o desígnio de cercar as ações e as condutas antissociais dos/as que não se adaptassem ao padrão vigente ou que perturbavam a ordem social, reforça o autor.

Percebe-se que ao longo destes períodos existiu um agravamento em relação à demarcação de ações que acabavam reforçando as desigualdades sociais e econômicas, já que colocavam determinados grupos em lugares específicos como se fosse algo limitado e fácil de “classificar”. Ou seja, não podemos deixar de frisar que marcadores como renda, raça e etnia, gênero dentre outros demarcam as desigualdades e perduram até os dias atuais em nossa sociedade. E acabam delimitando “quem deve ou não acessar o campo dos direitos”, “quem é autorizado ou não”, “quem terá os direitos violados ou assegurados”, dentre outras questões. De acordo com o processo histórico as denúncias de violação contra crianças e adolescentes perduraram até o período do regime militar e permanecem ainda hoje.

No período de redemocratização vivenciamos mudanças que, aos poucos, geraram reconhecimento dessa população como sujeito de direito na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Na maioria dos documentos legais que se sucederam, o enfoque era em buscar a “regeneração do menor”, focalizando a situação da infância abandonada e delinquente como sendo de caráter público (RUSSO, 2012).

Este período foi marcado pela ação de uma série de organizações, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), da Pastoral da Criança da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Fórum dos Direitos das Crianças e Adolescentes (Fórum-DCA). Ações e organizações que tinham como enfoque central expor o trabalho infantil, o abandono e a extrema pobreza vivida por um grupo significativo de crianças e adolescentes no Brasil, pois a resposta tanto do Estado quando da sociedade era de violência e repressão.

Percebemos mudanças gradualmente e o artigo 227 da Constituição Federal (CF/88) introduziu conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas e assim trouxe melhorias advindas da normativa internacional para a população infanto-juvenil brasileira. O artigo sinalizava garantias às crianças e adolescentes como direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, ou seja, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão (LORENZI, 2016).

Foi um movimento crescente em defesa dos direitos das crianças e adolescentes e conseqüentemente a CF/88 colaborou para fundamentar a elaboração do ECA que foi aprovado em 1990. Crianças e adolescentes passam a ser considerados: “sujeito de

direitos”, a contar com uma Política de Proteção Integral e com prioridade absoluta (CASTRO e MACEDO, 2019).

O estatuto é um marco que reforça e fortalece a visão advinda com a CF/88 sobre a criança e o adolescente e, em seu artigo 04 determina que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

O ECA extrapola a visão de assistencialismo e nos leva ao campo dos direitos, substituindo a visão de delinquência para a de proteção integral. Dessa maneira, rompe a barreira da distinção entre as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade e trata da promoção do desenvolvimento integral, ao afirmar no parágrafo único do artigo 3º:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Sendo assim, o ECA caracteriza como criança aquele com idade até doze anos incompletos, e adolescente aquele que estiver entre doze e dezoito anos de idade. Porém, assim como discutimos em nosso estudo, defendemos que a definição das categorias criança e adolescente são construídas socialmente e estão muito além de um recorte etário, como trataremos mais a diante.

O artigo 6º do ECA, trata de uma importante concepção: a condição peculiar da criança e do adolescente como “pessoas em desenvolvimento”. Essa concepção é importante para este segmento, porém, também contribui com determinadas visões padronizadas acerca das conceituações e das políticas públicas de juventude na década de 80 e 90.

Assim como bem enfatizam Abramo e Leon (2005), dos anos 80 até os dias atuais, no Brasil, o conceito adolescência foi tônica nos debates públicos, na mídia e no campo das ações sociais e estatais. As autoras tratam que isso resultou de um movimento social

que ganhou corpo na sociedade brasileira que apontava para “a defesa dos direitos da infância e adolescência, e fez emergir uma nova noção social, centrada na ideia da adolescência como fase especial do ciclo de vida, de desenvolvimento, que exige cuidados e proteção especiais” (ABRAMO e LEON, 2005, p. 07).

Então, o ECA é uma legislação que resultou de lutas e

avança profundamente a compreensão sobre as crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, e estabelece os direitos singulares da adolescência, compreendida como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal; tornou-se uma ampla referência para a sociedade, desencadeando uma série de ações, programas e políticas para estes segmentos, principalmente para aqueles considerados em risco pelo não atendimento dos direitos estabelecidos (ABRAMO e LEON, 2005, p. 7).

O ECA define direitos fundamentais como: o Direito à Vida e à Saúde; o Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade; o Direito à Convivência Familiar e Comunitária; o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer; o Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho. Além disso, o ECA também define um conjunto de medidas e procedimentos que tiveram impactos nos direitos e deveres da sociedade, ou seja, das crianças e adolescentes/jovens, nas famílias, no sistema de justiça, na administração pública, no sistema penal e de justiça (CASTRO e MACEDO, 2019). As autoras enfatizam as seguintes medidas:

Medidas de prevenção especial; medidas de proteção; prática de ato infracional (direitos individuais e garantias processuais); medidas sócio-educativas (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade, internação, remissão) e medidas pertinentes aos pais ou responsável (p. 1221).

O estatuto também define as atribuições do Conselho Tutelar, bem como a escolha dos conselheiros e prováveis impedimentos. O estatuto colabora com a construção de uma estrutura jurídica em torno do acesso à justiça e da proteção judicial dos interesses individuais, difusos e coletivos (CASTRO e MACEDO, 2019).

Ainda neste contexto, com a Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA) consolida-se o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), no ano de 2006, organismo que visa assegurar e fortalecer a implementação ECA. Tanto no ECA, quanto no SGDCA as categorias criança

e adolescente são tratados a partir da concepção de sujeito de direitos como uma perspectiva de proteção.

Identificamos a partir da trajetória apresentada um vasto percurso composto de lutas de significado sobre a população criança e adolescente e o ECA é advindo de um embate pelo próprio entendimento dessas categorias pela sociedade brasileira.

Em um primeiro momento estes são percebidos, claramente, a partir de um corte social e econômico, onde a visibilidade das políticas e ações do Estado estavam voltados para as crianças pobres tratadas como aquelas passíveis de intervenção para contenção e repressão. A partir da CF/88 e do ECA a percepção social sobre infância e adolescência assume outra configuração, em adequação com parâmetros de organismos internacionais. Crianças e adolescentes são iguallados como sujeitos de direitos ainda que resguardadas as desigualdades sociais e econômicas por elas vividas (CASTRO e MACEDO, 2019, p. 1222).

Com isso, percebemos um processo de reconhecimento do direito a viver a infância e a adolescência integralmente, já que as desigualdades, assim como os marcadores sociais, passam a ser o enfoque de políticas públicas no intuito de repararem e não mais punirem como anteriormente. Identificamos em relação ao Estatuto da Juventude que do processo de tramitação até a implementação do documento existiram diversas definições do que seria: “ser jovem” e “em que lugar estes(as) eram colocados socialmente”, isto é, de uma concepção de jovem como sujeito em situação de risco (CASTRO e MACEDO, 2019).

Assim como travaremos o debate mais a diante, uma das definições que se tornou referência e ainda é levantada como foco quando o assunto é a categoria juventude é um entendimento que jovem é um sujeito que pertence ao grupo de uma faixa etária específica, reforçando apenas aspectos etários e minimizando a juventude como um período de transição entre ser adolescente e ser adulto.

Esta concepção de jovem a partir de idade que ganhou destaque a partir da Conferência Internacional sobre Juventude realizada em 1964, conhecida como a Conferência de Grenoble, limita “ser jovem” a estar em uma determinada faixa etária, o que passou a ser muito discutida, pois algumas linhas de pensamento defendem que um recorte etário acaba enquadrando os/as jovens como um grupo homogêneo, minimizando aspectos gerais que precisam ser considerados como a heterogeneidade de “ser jovem”, diferenças, desigualdades, contexto social, as variações a depender das especificidades de cada jovem. A história de vida de cada jovem carrega uma bagagem a depender de seu

percurso e demandas individuais e coletivas, assim como o/a coloca em um determinado lugar que o diferencia dos demais.

Essa lógica que também acaba demarcando as categorias criança e adolescente/jovem, como um recorte etário delimitado por momentos – não considera as construções sociais individuais - baseando-se em ações que apontariam a transição da saída da infância e a entrada na vida adulta. Essas fases são pautadas pela idade mínima legal de entrada no mundo do trabalho e limite de conclusão do ensino básico. Desse modo, a categoria juventude estaria baseada em divisões na sociedade em ativos e inativos (CASTRO e MACEDO, 2019). Entretanto, as autoras enfatizam que esses recortes mascaram os/as jovens que poderiam ser classificados como trabalhadores ou desempregados, por exemplo.

“Chegou a nossa vez, voto aos 16!”⁸, foi o grito que ecoou na Assembleia Nacional em 02 de março de 1988, quando centenas de jovens gritaram por conquistarem pela primeira vez o direito de ir às urnas para escolher seus representantes políticos. Ou seja, um marco na história da juventude brasileira que passou a poder votar. Esse foi um processo advindo de longas discussões e encontros, sobretudo, nos anos de 1980, após grande pressão da sociedade e parlamentares, organizados em entidades estudantis como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a União Brasileira dos Estudantes (UNE), conquista que chega com uma Emenda Constitucional (355 votos a favor, ante 98 contrários e 38 abstenções).

Nesse contexto pós-ditadura militar, caminhávamos um longo percurso com a discussão da Constituição brasileira. A Assembleia Constituinte era composta por parlamentares nomeados principalmente para focar na criação da nova legislação que está em vigor até os dias de hoje e também é conhecida como “Constituição Cidadã”. Nesse contexto, a Emenda de Hermes Zanetti (PMDB-RS) definiu que o voto é obrigatório para os adultos a partir de 18 anos e facultativo para cidadãos a partir de 16 anos e acima de 70.

É nesse sentido que identificamos o quanto é recente o exercício do voto por parte dos/as jovens e a importância dessa conquista para o país. Votar é um exercício de cidadania e começa a ser experienciado por eles nesse contato, onde o/a jovem passa a ser representado/a, pode acompanhar e cobrar dos seus/suas representantes. Mas essa conquista também veio acompanhada de muita luta por parte das organizações, coletivos,

⁸ Dados advindos da publicação disponível em: <https://ubes.org.br/2017/desde-1988-voto-aos-16-anos-e-conquista-da-juventude/>. Acesso em: 27/03/2020.

movimentos sociais e, sobretudo, entidades estudantis. E estas instituições precisaram continuar a luta já que a vitória na Assembleia provocou reações contrárias na sociedade, incluindo o então presidente, José Sarney. Alguns deputados apresentaram uma emenda na tentativa de derrubar essa conquista no mesmo ano. Porém, por decisão da maioria, a medida ficou aplicada na Constituição de 1988.

Existiram campanhas até em rede nacional (televisionadas), visto que neste período não tínhamos a difusão da internet, um exemplo é o “Se liga, 16” que com a mobilização da UBES foi uma campanha que visava convocar os/as jovens a participar das eleições presidenciais de 1989. Registros trazem que em 1990 mais de dois milhões de eleitores tinham menos de 18 anos e estavam cadastrados no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) ⁹.

Porém, ao longo dos anos percebemos uma inconstância em relação a participação juvenil nas eleições e vale enfatizar que nas eleições de 2018 o cenário foi de decréscimo dos/as jovens neste cenário. De acordo com dados publicados em uma notícia intitulada: “Número de eleitores cresce, mas o de jovens aptos a votar cai 14% em 04 anos, informa TSE”; apesar do número de eleitores crescerem de 3,14% nas eleições de 2014, ou seja, 142.822.046 em 2018 foram 147.302.354. Destes, o número de eleitores jovens teve um decréscimo de 14,53% em 2014, eram 1.638.751 e no ano de 2018 foram 1.400.617.

Os dados do TSE trazem que os/as jovens aptos a votar de 16 e 17 anos representam 0,95% do eleitorado brasileiro. Em 2014, essa população correspondia a 7.024.770, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, dos quais 23% eram eleitores, isto é, 1.638.751. Já em 2018, os/as jovens de 16 e 17 anos eram 6.489.062, dos quais 1.400.617 fizeram o título de eleitor, sendo assim, 21% do total.

Esses dados são de suma relevância para percebermos o não engajamento dos/as jovens no ano de 2018, visto que foi um período demarcado por incertezas e movimentações devastadoras para esse público como aprofundaremos a seguir. Foi neste ano, em 2018 que o então candidato Bolsonaro se elegeu no segundo turno das eleições presidenciais.

⁹ Dados advindos da publicação disponível em: <https://ubes.org.br/2017/desde-1988-voto-aos-16-anos-e-conquista-da-juventude/>. Acesso em: 27/03/2020.

Dados advindos da publicação disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/08/01/numero-de-eleitores-no-pais-cresceu-3-informa-o-tse.ghtml>. Acesso em: 27/03/2020.

É nos anos 1990 que a categoria social *juventude* tem maior ênfase em nosso país e assim passa a ter uma maior visibilidade. Sendo assim esse é um período demarcado por uma crescente no campo de estudos dessa temática, com intensa pesquisa no mundo acadêmico e com o aparecimento dos primeiros programas federais que tratam da população jovem com uma atenção exclusiva. É nesse momento que surgem os primeiros programas sociais e primeiras iniciativas, apesar de enfatizarmos que estes colocavam jovens como sujeitos em situação de risco. O enfoque dado nesses programas era reintroduzir esses/as excluídos/as (jovens) na sociedade.

Esse processo de mudança de paradigmas no que se refere ao entendimento de “ser jovem” está estreitamente relacionado a um movimento mundial, já que no ano de 1985 foi decretado o Ano da Juventude pelas Nações Unidas, demarcando um processo de reconhecimento de necessidades e demandas juvenis, dando um novo significado e lugar para a(s) juventude(s) na agenda pública da cooperação internacional, das agências bilaterais e dos governos. Neste período vivenciávamos “uma nova divisão internacional do trabalho; de aprofundamento dos processos de globalização dos mercados; de desterritorialização dos processos produtivos e de flexibilização das relações de trabalho” (NOVAES, 2013, p. 07). Desse modo, as mudanças econômicas, tecnológicas e culturais repercutiram diretamente na(s) juventude(s). A autora reforça que:

No Brasil, assim como em vários países da América Latina, tais processos - somados ao esgotamento do modelo desenvolvimentista e à crise da dívida externa - trouxeram grandes desafios para a transição política após o final dos regimes autoritários. Iniciativas democratizantes foram interrompidas por projetos de ajustes e “enxugamento do Estado”, priorizando o equilíbrio fiscal e o corte de gastos. Esta foi a receita para “sair da crise” de acordo com as orientações advindas do Consenso de Washington. Para combater a pobreza, os governos adotaram políticas compensatórias de transferência de renda por meio de programas alimentares e empregos temporários. Neste mesmo contexto, tendo como “público alvo” a população juvenil, considerada em “situação de risco”, buscou-se desenvolver programas e ações de contenção e prevenção da violência e do desemprego (Idem, p. 07 - 08).

As primeiras políticas públicas para a juventude reproduziam as desigualdades sociais. Ou seja, era notório que o enfoque era para os/as jovens que de algum modo foram presos pela delinquência e alvo da violência urbana. Castro (2013) cita que um exemplo é o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR que foi um programa nacional elaborado pelo Ministério do Trabalho e desenvolvido pelas secretarias estaduais do trabalho através dos Programas de Qualificação do Trabalhador

- PEQs. Nesse processo, nos anos 2000 a discussão sobre juventude e seus direitos foi amplamente difundida e simultaneamente ocorreram mudanças de paradigmas no que se refere ao campo conceitual a respeito do tema.

Aos poucos percebemos uma mudança de significados e da categoria “juventude em situação de risco” que, após uma quebra de paradigmas, o jovem passa a ser compreendido como “sujeito de direitos”, ganhando visibilidade no campo das políticas públicas. Segundo Castro (2011) essas outras leituras sobre a juventude ocasionam olhares que valorizam cortes interseccionais, identificando um entrecruzamento de interesses e realidades, isto é, estreitamente em diálogo com a diversidade da população jovem brasileira, enfatiza a autora.

A população jovem é definida dentro da faixa etária de 15 a 29 anos de acordo com organismos internacionais. No Brasil esse grupo é demarcado por desigualdades sociais. A distinção do jovem como sujeito de direitos acabou demarcando uma nova percepção social e isso se reflete fortemente nas ações do Estado. Neste percurso o binômio *juventude-violência* acabou sendo ratificado e ganhou simbolismo para a sociedade uma imagem de juventude *perigosa*. Identifica-se que essa discussão é mais ampla e acabou transformando o direcionamento de uma política para a juventude.

Essa demarcação e mudança entre as categorias de juventude acaba deslocando lugares e agora os/as jovens passam a ser ativos, coparticipam e conseqüentemente são corresponsáveis na construção de políticas públicas. Aos poucos a visão conservadora em relação à construção do campo das políticas públicas é modificada e o/a jovem também passa a ser agentes na construção durante o processo. Os/as jovens disputaram por esse reconhecimento. E foi a partir dos anos 2000 que a temática da juventude atingiu a esfera governamental, e assim, se intensificou, ampliando os processos organizativos da juventude e suas bandeiras de luta são levantadas em alguns partidos políticos, movimentos sociais, e em outras formas de organização política e cultural (CASTRO, 2011).

Nesse contexto, a temática da juventude passa a compor um campo de disputa de políticas públicas e assim adquire densidade política e passa a redesenhar-se com uma nova configuração de categorias identitárias de juventude, segundo Castro (2011). Nessa conjuntura entre 2005 e 2015, o país vivenciou uma década de políticas públicas de juventude.

Podemos enfatizar que é neste período que centramos o nosso estudo. Vislumbramos um esforço a nível nacional, sobretudo, a partir, de iniciativas

governamentais federais nos governos Lula e Dilma para enfatizar tal tema e ampliar iniciativas tanto nos estados quanto nos municípios. Sendo assim, a construção de uma institucionalidade assegura o campo das juventudes e conseqüentemente as políticas públicas para esses/as jovens com a implantação da Lei nº 11.129, que assim como colocamos, instituiu marcos como a SNJ, o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Projovem.

As Conferências Nacionais de Juventude I CNPPJ (2008), a II CNPPJ (2011) e a III CNPPJ (2015) demarcam importantes territórios de direitos, afirmando e dando visibilidade à diversidade juvenil e à proposição de programas e políticas públicas (CASTRO e MACEDO, 2019). Aqui observamos um ponto de suma relevância para o nosso estudo, visto que é a partir deste período que vislumbramos uma maior adesão e participação juvenil nas agendas de discussões e conseqüentemente implementação de políticas públicas que passam a alargar o campo dos direitos destes/as jovens.

Desse modo, com o ingresso destes/as neste cenário das políticas torna-se fundamental esta participação por levarem demandas da/s juventude/s para este campo. Um conjunto de demandas que na maioria das vezes eram invisibilizadas pela sociedade civil, visto que existia mais fortemente uma única concepção do que é “ser jovem”, como se fosse mensurável e fácil de definir e enquadrar em uma categorização única e estagnada estes/as jovens que, assim como problematizamos, compõem a multiplicidade deste campo da/s juventude/s.

E com essa nova agenda pública foi vivenciada uma reconfiguração que impactou de algum modo a representação sobre “juventude” no imaginário da sociedade brasileira. É nesse período que programas e ações destinadas aos/as jovens começam a se aproximar de fato das demandas e passam a compor a cena pública e a redesenhar a condição juvenil contemporânea (RIBEIRO e MACEDO, 2018).

A Emenda Constitucional 65 de 13 de julho de 2010, é considerada um divisor de águas, visto que “Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227”, assim como enfatizado, chama para o âmbito constitucional a preocupação com a/s juventude/s, já que antes era inexistente no documento. Desse modo, os/as jovens passam a compor a sociedade como “sujeitos de direito” e ganham visibilidade no âmbito nacional.

No Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal passa a denominar-se: "Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso" e o Art. 227 passa a vigorar com a seguinte redação: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança,

ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 2010).

Ainda a Emenda Constitucional 65 também constituiu o Estatuto da Juventude e o Plano Nacional da Juventude. O intuito era que o Plano Nacional de Juventude tivesse constância decenal, buscando definir ações e metas, compor um orçamento e a articulação das esferas do poder público para a execução de políticas públicas (CASTRO e MACEDO, 2019).

É importante frisarmos que em 2014, o Plano Nacional de Juventude foi dirigido ao Congresso Nacional, junto com a proposta da PEC da Juventude e do Estatuto da Juventude, pela Frente Parlamentar em Defesa da Juventude e que em 2013, foi promulgado o Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852 (BRASIL, 2013). O Estatuto da Juventude é fundamental e advindo de uma trajetória de lutas pelos direitos da juventude brasileira e por isso um marco legal das políticas das juventudes.

Podemos frisar também que: “O Estatuto da Juventude completa o primeiro ciclo de leis que garantem direitos geracionais no Brasil, iniciadas com a aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1990, e o Estatuto do Idoso, em 2003” (MACEDO, 2014, p.8). O Art. 1º do Estatuto da Juventude, em seu §1º define que: “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos” (BRASIL, 2013). A Seção I, Art. 2º, define que as políticas públicas de juventude são regidas pelos seguintes princípios:

I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. Parágrafo único. A emancipação dos jovens a que se refere o inciso I do caput refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade, e não ao instituto da emancipação disciplinado pela Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil (BRASIL, 2013).

Em 2004 o Plano Nacional de Juventude foi encaminhado ao Congresso Nacional, junto com a proposta da PEC da Juventude e do Estatuto da Juventude, pela Frente Parlamentar em Defesa da Juventude e, nesse contexto, a PEC só foi aprovada em 2010, após amplo debate com a sociedade civil com inúmeras audiências abertas ao público. O Estatuto foi homologado após 10 anos e apresenta a categoria jovem na perspectiva de agência, com forte ênfase na emancipação, autonomia e participação. O Plano segue tramitando (CASTRO e MACEDO, 2019). Não podemos deixar de enfatizar a importância e visibilidade que estes documentos legais trazem para os/as jovens, visto que passam a ter garantias de direitos nas diferentes esferas da sociedade e consequentemente a vivenciar plenamente as juventudes.

Na ampliação desses direitos e, consequentemente, dessas políticas, a participação juvenil foi considerada como o eixo estruturante no desenho das políticas sociais, tanto governamentais quanto da Sociedade Civil, pois os jovens deixaram de ser vistos como objetos de tutela ou beneficiários das ações do Estado e passaram a ser pensados como atores relevantes na formulação e implementação das políticas no campo da juventude (RIBEIRO e MACEDO, 2018, p. 111).

O Estatuto faz parte de uma série de direitos essenciais que passam a compor o repertório de vida dos/as jovens brasileiros: direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à educação; direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; direito à diversidade e à igualdade; direito à saúde; direito à cultura; direito à comunicação à liberdade de expressão; direito ao desporto e ao lazer; direito ao território e à mobilidade; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente; direito à segurança pública e o acesso à justiça.

Além disso, o Estatuto garante dois benefícios diretos previstos nos artigos 23 e 32 para jovens considerados de baixa renda e estudantes: a meia-entrada em eventos culturais e esportivos e descontos e gratuidades em transporte interestadual (para jovens de baixa renda). Damos o enfoque que a regulamentação destes dois benefícios foi coordenada pela SNJ e produzida pelo Comitê Interministerial da Política de Juventude (COIJUV), instituído pela Presidenta Dilma em 2013, por meio do Decreto nº 8.074/2013, como órgão permanente para gestão e monitoramento das políticas públicas de juventude do governo federal (CASTRO e MACEDO, 2019).

O Estatuto instituiu o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), cuja composição, organização, competência, funcionamento e financiamento, foram definidos em regulamentação posterior, por meio do Decreto nº 9.306, de 15 de março de 2018. Em

seu primeiro artigo o Decreto aponta que o Sistema Nacional de Juventude, instituído pela Lei nº 12.852 é um instrumento que viabiliza a organização e articulação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e da sociedade civil para a promoção de políticas públicas de juventude (BRASIL, 2018).

Vamos enfatizar alguns artigos do decreto que trazem avanços significativos como o 2º que define: “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão aderir ao SINAJUVE mediante assinatura de termo de adesão”, já o artigo 3º traz a estrutura do SINAJUVE¹⁰ (BRASIL, 2018).

Em seu Art. 4º define as diretrizes do SINAJUVE; no Art. 5º os objetivos. No Art. 6º os instrumentos para a implementação. No Art. 7º versa que o “Plano Nacional de Juventude - PNJ é o instrumento de planejamento das políticas públicas de juventude, elaborado a partir das diretrizes definidas na Conferência Nacional de Juventude” (BRASIL, 2018).

Já o Art. 9º normatiza a realização das Conferências Nacionais de Juventude. O Decreto finaliza distinguindo no seu Art. 16:

Que as transferências voluntárias de recursos públicos federais, no âmbito da dotação orçamentária da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria de Governo da Presidência da República, para apoio à promoção das políticas públicas de juventude, priorizarão os entes federativos que aderirem ao SINAJUVE (BRASIL, 2018).

Percebemos que o SINAJUVE não antevê uma estrutura de financiamento da política de juventude. O seu Art. 15 delibera que:

A Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria de Governo da Presidência da República fornecerá os recursos humanos, tecnológicos e orçamentários para a implementação, a manutenção e a operacionalização da Plataforma virtual interativa, do Subsistema de Informação, Monitoramento e Avaliação e do Cadastro Nacional de Unidades de Juventude, observada a disponibilidade orçamentária e financeira (BRASIL, 2018).

Observamos, assim como enfatizam as autoras Castro e Macedo (2019) que estes dois parágrafos assinalam uma fragilidade da proposta do SINAJUVE, por não

¹⁰ O SINAJUVE é composto pelo: I - o Conselho Nacional de Juventude; II - o Comitê Interministerial da Política de Juventude; III – a Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria de Governo da Presidência da República; IV - os órgãos estaduais, distrital e municipais responsáveis pelas políticas públicas de juventude que aderirem ao sistema na forma prevista no art. 2º; V - os conselhos estaduais, distrital e municipais de juventude (BRASIL, 2018).

proporcionar mecanismos de financiamento das políticas, o que acaba explicitando que a implementação do Sistema está amarrada a “observar a disponibilidade de recursos”.

Dessa maneira, percebemos através da análise sobre os dispositivos legais enfatizados que vivenciamos longos períodos de discussões e construções na sociedade brasileira, sobretudo, no que se refere à concepção do que é ser jovem e encarar estes/as como sujeitos de direitos que também compõem a malha social. Essa construção não foi linear e nem tampouco assertiva por parte de demandas da juventude para a juventude. Durante todo o processo observamos que apenas a partir dos anos 2000 que a temática da juventude atinge a esfera governamental e começamos a observar um vasto engajamento dos/as jovens também no cenário de discussões e implementações de projetos, programas e políticas para a juventude.

Castro e Macedo (2019) enfatizam que:

Da implantação da Comissão Parlamentar em Defesa da Juventude em 2004 até a aprovação da PEC em 2010, do Estatuto da Juventude em 2013 e do Decreto do SINAJUVE em 2018, passaram-se 14 anos de disputa e construção envolvendo diversos atores. Se como vimos o resultado são marcos legais ousados e de amplo alcance, sua fragilidade está na regulamentação e aplicação (p. 1230).

Ainda precisamos avançar. O SINAJUVE, que é um sistema primordial para a garantia do acesso aos direitos previstos no Estatuto, acaba não trazendo uma previsão orçamentária, limitando-se e não assumindo o papel de indutor das políticas públicas para a juventude. Não podemos deixar de considerar que neste período a população jovem finalmente passou a inserir-se nos marcos legais previsto por organismos internacionais.

Assim como pautamos a influência do cenário político neste período em que tivemos maior adesão por parte das políticas de juventude no cenário nacional, vivenciávamos governos de viés democrático-participativo que dialogavam com os coletivos e movimentos sociais e tinham uma perspectiva de adesão das demandas destes/as grupos considerados marginais ou periféricos (como: pobres, negros/as, mulheres e gays). Então, enfatizamos que neste período o Brasil teve inúmeros avanços na legislação dos direitos para a população jovem.

Identificamos a partir dessa contextualização sobre adolescência/juventude no Brasil aspectos sobre a discussão mais clássica acerca dos “direitos de adolescentes e jovens em uma perspectiva mais democrática”. Percebemos a “questão da participação como um princípio reivindicatório dessa juventude. Ou seja, uma participação para além

do voto”, esse debate repercute no nosso tema das mobilizações dos/as secundaristas e as consequentes ocupações. No próximo item iremos analisar a aplicação dos direitos adquiridos pela regulamentação aqui delineada ao ensino médio e as relações vivenciadas entre os/as secundaristas e a escola.

2.2. O Ensino Médio e as relações entre os/as estudantes e a escola pública: enfrentamentos políticos

Neste item iremos dialogar sobre a relação da escola com os/as jovens e como as questões *(re)surgem* para a instituição escolar se *(re)pensar* nessa relação. Buscamos identificar nos estudos referentes ao tema como a escola se comportava diante desses/as estudantes e analisar quais as demandas de reorganização da escola a partir das mobilizações e ocupações que vivenciamos nos últimos anos. Assim como colocamos anteriormente, esses/as jovens estudantes de escolas públicas possuem características comuns, sobretudo em relação aos territórios em que circulam, os bairros periféricos onde residem, os seus projetos de vida, o que consomem etc. Podemos antecipar que esses/as estudantes “dialogam” entre si em torno das bandeiras de luta levantadas com a ocupação, assim como vemos na imagem abaixo, que apresenta um registro fotográfico em uma das escolas ocupadas e os/as estudantes trazem cartazes com gritos muitas vezes silenciados. Nas ocupações eles/as *(re)desenham* as instituições e o contexto político-educacional nas escolas.

Imagem 02: E as demandas políticas dos/as jovens na escola?



Fonte: marcozero.org

Tivemos a experiência de discussões políticas educacionais que tinham como proposta mudanças curriculares da educação básica, sobretudo, no ensino médio. É do nosso interesse trazer uma breve reflexão em torno da dinâmica até a concepção deste “novo ensino médio” que gerou inúmeros movimentos e reflexões, sobre este nível de ensino. Segundo Dayrell (2007, 2009) a “crise” do ensino médio se dá na sua “relação” com a juventude e com os professores. Assim como o autor problematiza também propomos uma reflexão para além de minimizar essa “crise” ao currículo e a como este está desenhado no ensino médio e sim pensar e levantar algumas questões como: qual o sentido/significado da escola para esses/as jovens? Qual seria a problemática de uma reforma para o ensino médio e as saídas dessa dita “crise” que o afeta?

Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) trazem que diante do cenário brasileiro, a reforma almejada para o ensino médio com a Lei nº 13.415/2017 que se apresenta inicialmente como um enfrentamento da “crise”, na verdade acaba tendo manifestações contrárias à reforma e à proposta de mudança curricular que insurgem como respostas negativas ao que foi colocado como indicações e modificações. Neste sentido, as ocupações das escolas iniciadas no decorrer de 2016 demonstram que existe uma tensão entre aquilo que se percebe sobre a “crise” entre o ensino médio e seus/suas jovens estudantes e os meios para enfrentar as problemáticas.

Não podemos deixar de frisar que o debate sobre juventude e ensino médio no Brasil acabou ganhando maior repercussão nas últimas décadas, assim como colocamos anteriormente, este foi um período de maior adesão do conceito de juventude em diferentes âmbitos sociopolíticos e culturais, visto que essa categoria social sofre influências e também influencia a sociedade. Assim como é colocado por alguns teóricos e pontuamos ao longo do estudo, por ser uma relação dialética, onde a juventude se (re)configura nesse movimento ao longo das vivências e trajetórias (re)construídas, é um grupo social que apresenta diversidade e até contradições nas relações construídas.

Como vivenciamos atualmente, existem jovens que não corroboram com determinadas causas contemporâneas e não se relacionam positivamente com algumas instituições (grupos, coletivos, movimentos sociais democráticos e antifascistas, antirracistas, feministas, entre outras) e acabam surpreendendo por destoarem e dialogarem com os padrões sociais de outra “época” como, por exemplo, grupos de jovens que apoiam movimentos fascistas, levantam bandeiras a favor de intervenções militares e tem até um saudosismo pelo que não vivenciaram como a ditadura militar.

O debate a respeito do ensino médio no Brasil é perpassado de disputas que se referem a inúmeras propostas políticas para esta etapa de ensino (BUNGENSTAB e LAZZAROTTI FILHO, 2017). Se formos retomar uma discussão histórica deste nível de ensino, iremos identificar que o ensino médio transita entre as formações propedêuticas, profissionalizantes (voltadas para o mercado de trabalho) e a formação mais geral que é a não profissionalizante. Conforme os autores, a relação entre juventude e o ensino médio acaba sendo pautada nos seguintes indicadores: trabalho, questões concernentes à identidade desta etapa de ensino e princípios educacionais (BUNGENSTAB, 2016).

Dessa maneira, é de suma relevância entender esses indicadores a fim de nos aproximarmos da superação processual da precarização do ensino médio e uma busca por sua universalização com qualidade social. O ensino médio acaba não cumprindo com os objetivos propostos e, sobretudo, com a “falsa promessa de garantir um futuro melhor para os/as jovens estudantes”, visto que sabemos do desafio que é pensar um ensino médio que contemple a diversidade e as desigualdades que estes/as estudantes vivenciam e encaram ao longo de suas trajetórias.

Moehlecke (2012) trata que vivenciamos um contexto político e social distinto, mas a grande preocupação e o centro da discussão da Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio da década de 1990 não mudou nas novas diretrizes:

a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino, a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo (p. 53).

Na relação com a escola os/as jovens acabam apontando que encontram nesta instituição uma rede afetiva e essa se torna um local de socialização e trocas com os seus pares. A escola tem um lugar de importância na vida desses/as (REIS, 2010). Com o processo de democratização do ensino médio pós década de 1990 com o advento do Programa Ensino Médio Inovador, a diversidade do público ficou ainda mais latente e o intuito da expansão do ensino médio não caminhou junto com a discussão sobre os planos futuros dos/as diferentes jovens. Dessa maneira, se o ensino médio já se pautava por uma dualidade antes, atualmente, na sua formação geral não consegue romper as desigualdades educativas e sociais que demarcam a vida destes/as estudantes.

O sistema educacional brasileiro é precário e os principais prejudicados são os/as jovens pobres (BUNGENSTAB, 2016). O ensino médio não foi universalizado de maneira qualitativa e o seu acesso não é garantido para todo/a estudante, assim como definia a Emenda Constitucional nº 59/2009, conseqüentemente a sua expansão e

universalização não ocorrem de forma pacífica, atendendo as demandas por uma educação de qualidade para todos/as.

Martins e Carrano (2011) discutem que a escola acaba não se dando conta de que “(...) as expectativas dos jovens com relação à vida e ao futuro não são mais as mesmas que os seus principais representantes – os pais e professores – acreditam ser importantes para a participação em sociedade” (p. 54). A escola não pode enxergar os/as jovens estudantes como se fossem iguais e idealizar uma falsa imagem padronizada de estudante.

Sem dúvidas essa relação entre os/as estudantes secundaristas e a escola é ainda mais acentuada de divergências, porque esses/as jovens que chegam hoje na escola não são os/as mesmos/as que chegavam na década passada e nem a escola é. Ou seja, na grande maioria das vezes, a escola não caminha junto com essas reconfigurações, acentuando ainda mais as desigualdades educacionais que são geradas nessa relação destoante e fazendo com que a instituição perca a sua credibilidade para esse público, desconsiderando a sua função. E para estes/as estudantes, estar na escola passa por outros fatores diversos e o educacional não é o prioritário e muito menos o único.

Dayrell (2007) trata que uma instituição que não aproxima os/as jovens do seu cotidiano e deixa de lado os interesses do seu público (estudantes) torna-se apenas um espaço de “aquisição de diplomas”. O autor complementa que para este público, muitas vezes a escola se mostra cada vez mais distante de seus interesses e com isso: “(...) reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (p. 1106).

A escola é considerada uma “instituição futurista” por Carrano (2011), que levanta essa discussão e explica que a escola acaba tendo sentidos de aprendizagem voltados para o futuro e isso seria um dos principais motivos da insatisfação de muitos/as estudantes, que tem demandas do tempo presente, e a instituição acaba silenciando-as. O autor considera a necessidade de criar ferramentas que viabilizem o diálogo entre o corpo docente e os/as estudantes buscando trazer para o cotidiano escolar, as demandas, vivências e reflexões do presente dentro da “escola do futuro”.

Outro ponto importante a ponderarmos é que o ensino médio parece buscar uma identidade que acaba não levando em consideração a própria busca que os/as estudantes secundaristas (jovens) fazem na construção de suas identidades. Esse debate fica explícito na relação ao longo das ocupações, quando os/as *Ocupas* estavam nesta busca quase incessante de um ensino médio que contemplasse as suas realidades, as singularidades e

aspectos coletivos relativos à educação pública. Ou seja, reivindicavam essa necessidade de se buscar um ensino médio que responda a diversidade dos/as estudantes.

Para ressignificar a relação do/a jovem estudante com o ensino médio seria necessário repensar o sentido das aprendizagens desenvolvidas na escola neste nível da educação. Nesses termos faz toda a diferença – para um maior envolvimento dos/das jovens – uma escola que dialogue com suas realidades cotidianas. A reforma do ensino médio trazia consigo um debate esperançoso de representar estratégias para solucionar os “problemas” da escola, no que se refere a essa etapa formativa, porém, não é simples dimensionar uma reforma para a realidade complexa da escola pública brasileira, que atende um público com demandas diversas. As disputas em torno da reforma do ensino médio demonstravam que o Projeto de Lei nº 6.840/2013 era bastante audacioso por trazer aspectos divergentes no que se refere ao currículo, à carga horária, ao corpo de profissionais, entre outras demandas que apresentavam mudanças não apenas estruturais. Ou seja, uma reforma que impactava e rompia com uma série de ações que o campo educacional já estava construindo desde 2003, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (ALVES, BUNGENSTAB, OLIVEIRA, 2019).

O que se percebe é um Projeto de Lei (PL nº 6.840/2013) que acaba sendo fruto de um campo de disputas entre os setores público e privado, assim como as correntes da sociedade civil que defendiam e as que combatiam o “novo ensino médio”. Sendo assim, o PL se constitui a partir de defesas de projetos de ensino médio contrários, envolvendo, sobretudo, o campo educacional e o campo econômico. Ações que foram unificadas no campo político e se tornaram explícitas na Medida Provisória 746/2016, que são identificadas, ao longo do período de 2003 a 2014, como aspectos que fazem referência às políticas para o ensino médio.

Sobre esses aspectos, Oliveira (2017) identificou que, naquele contexto, o PL nº 6.840/2013 reuniu parte significativa das demandas apresentadas ao longo da proposta do projeto e que perpassaram o campo econômico, político e educacional. As disputas por um projeto de ensino médio conforme a Lei nº 13.415/2017 já determinava uma procura por condições objetivas de convencimento em uma política educacional alinhada ao discurso de mudança necessário ao ensino médio. Sendo assim, é notório que a reforma estava sendo arquitetada e debatida diante deste cenário desde o PL de 2013.

O PL foi finalizado e aprovado na Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) - criada em 2012 – e espelha as disputas do cenário sócio político e econômico do momento. O projeto estava pronto para ser submetido a votação no

plenário, porém o clima político acirrado com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff deu passagem para a MP nº 746/2016.

Tal manobra é singular no conjunto das relações e disputas por um projeto de ensino médio e também esboça uma nova correlação de forças em que a comunidade educacional passa a ser mera expectadora da nova política que ganha materialidade com a Lei nº 13.415/2017. As notas taquigráficas da fala dos senadores na votação final da MP são um capítulo singular sobre as bandeiras que os parlamentares representam e também sobre como essa relação desemboca no projeto de ensino médio e de educação no presente momento (ALVES, BUNGENSTAB, OLIVEIRA, 2019, p. 429).

O que observamos é que no plano da proposição das políticas, tal reforma também se constitui como uma resposta à disputa sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, processo advindo desde a década de 1980. Nesta disputa temos de um lado os/as educadores/as e setores da sociedade que entendem a escola simplesmente como formadora de sujeitos sociais eficientes e pouco questionadores e, de outro, aqueles setores sociais e educadores que almejam para os/as filhos/as dos trabalhadores uma formação integrada, integral, unitária e politécnica. Ou seja, uma educação que não vise exclusivamente à formação para o exercício profissional, mas que, também, os/as tornem capazes de entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (FERRETTI, 2018).

As autoras enfatizam que a Lei 13.415 não assinala uma proposta que enfatize na mudança social, mas exclusivamente trata da permanência, destaca o debate a respeito da qualidade, ressaltando projetos de educação de instituições privadas articuladas em torno do Movimento Todos pela Educação, ampliadas, por meio da Base Comum Curricular, à educação pública e à própria reforma. Desse modo, é contrária a formação integral dentro dos princípios de uma educação que tais setores ostentam no discurso. Deste modo, devido ao momento político e econômico que vivemos no país desde 2016, a lei acaba apresentando um processo de semiformação de maneira superficial que ecoa e revela-se diretamente sob a forma de política pública.

O cenário de reformas e as medidas vivenciadas no governo Temer como a PEC 95/2016, a Lei sobre a reforma trabalhista, as concepções da Escola sem Partido¹¹ visões

¹¹ Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em: 22/06/2020.

amplamente divulgadas que colocam os/as professores/as diante de uma vigilância constante sobre o que é dito em sala de aula e contraria a autonomia destes/as profissionais, além de trazer valores e concepções de um determinado grupo com posicionamentos contrários. Vimos que é um contexto de severas mudanças que se interligam também com um cenário favorável a proposta da lei que define a reforma do ensino médio.

No que diz respeito a PEC 95 e a Lei 13.415, a vigência da primeira provoca a diminuição gradual dos recursos de que poderão dispor setores como a saúde e a educação pública. Sendo assim a aprovação do projeto de lei apregoou a possibilidade de implicações sobre a relação entre o Estado e a iniciativa privada no setor da educação, seja por meio da criação de escolas, por meio da oferta de consultorias, seja pela participação em parcerias, identificamos essa ampliação e é uma conjuntura que tem consequências, principalmente, por representar o desmonte da saúde e da educação pública.

Sobre as relações da Lei 13.415 com a reforma trabalhista, instituída pela Lei 13.467 evidenciamos que a flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo no que se refere às relações de trabalho, visto que essa reforma é um exemplifica tal flexibilização, cuja desregulamentação gerou na legislação vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores (FERRETTI, 2018).

Já sobre a organização autodenominada Escola sem Partido e a sua relação com a Lei 13.415, identificamos que a proposta apresenta uma perspectiva homofóbica e linear que:

(...) considera doutrinação toda forma de manifestação, de informação e de discussão que questione ou se contraponha criticamente não apenas à formação econômica capitalista, como também, e principalmente, a toda forma de questionamento à sociabilidade derivada desse modo de produção, submetendo à crítica os valores que a orientam. Sob a aparente capa da neutralidade, defende tais valores com o argumento de que, afinal, são esses que sustentam tal sociedade e que embasam o sistema de deveres e direitos deles derivados (ainda que esse sistema seja constantemente subvertido pelas desigualdades geradas por essa mesma sociedade). Para viver nessa sociedade é necessário, segundo a proposta da organização Escola em Partido, incorporá-los, adaptar-se a eles, seja no trabalho, seja na convivência social mais ampla. Questioná-los é promover a doutrinação contra ela (FERRETTI, 2018, p. 36).

O texto da reforma do ensino médio é simplista em relação aos anseios e necessidades das juventudes. Um documento pautado em uma concepção vaga de “jovem

do futuro” que acaba minimizando problemáticas do ensino médio. Sendo assim, desconsidera as desigualdades que assolam a realidade brasileira e que se expressam nas situações precárias de oferta do ensino nas escolas públicas, como a infraestrutura decadente em grande parte das instituições, a defasagem de equipamentos e investimentos referentes à tecnologia, descaso com capacitações e formação de profissionais para a área educacional como um todo etc.

O documento coloca o professor em um lugar de desvalorização como um profissional do saber referente à sua área de atuação que não teria a capacidade de exercer essa profissão de maneira qualitativa. O texto gerou a defesa da substituição do profissional professor por meio do “notório saber” por outros profissionais aposentados. A reforma acontece em conjunto com um cenário de redução do investimento em educação pública, já que está em vigor a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela por vinte anos os gastos primários do estado brasileiro, ou seja, isso impossibilita qualquer novo aporte de recursos para construir e reformar os prédios escolares, melhorar a infraestrutura das escolas, contratar profissionais, valorizar a carreira docente etc., ou seja, impede de focar nas demandas que de fato estão presentes na educação pública e persistem ao longo dos anos.

Desse modo, a responsabilidade de normatizar e implementar essa reforma incide sobre as redes estaduais e fica notório um esgotamento no atendimento a essa etapa da educação básica. Essa exaustão acaba sendo utilizada para justificar as parcerias público-privadas, a gestão das escolas sendo entregues à Polícia Militar e às organizações sociais, sobretudo, em alguns estados. A reforma é complexa e não demonstra preocupação em atender as demandas dos adolescentes e jovens do ensino médio.

A reforma do ensino médio trouxe como proposta a ampliação gradual da carga horária para 1400 horas/ano e, nos cinco anos subsequentes um aumento para 1000 horas no mínimo, sendo que a carga horária que se destina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos três anos do ensino médio, precisa corresponder a 1800 horas, e a carga horária restante deve ser distribuída nos itinerários formativos. Trata-se de uma política de fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio Integral. Esta política contaria com recursos do Ministério da Educação pelo prazo de dez anos, a liberação de recursos para parcerias privadas, a contratação de profissionais de notório saber para atuar na formação técnica e profissional, a transformação das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes em estudos e práticas, tornando obrigatórias nos três anos apenas Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2017a).

Identificamos que esta reforma acaba desmontando um ensino médio que havia sido construído desde a nossa LDB em 1996, pois apresenta uma proposta formativa que desconsidera problemas históricos relativos a essa etapa da educação básica e simplifica a “crise” a um *problema curricular*. O governo brasileiro investiu vastamente em campanhas para afirmar que a reforma contava com a aprovação da maioria da sociedade brasileira e o discurso tinha como centro a promessa de que o estudante secundarista não teria mais a obrigatoriedade de cursar uma única trajetória formativa, já que no modelo curricular advindo com a reforma este teria uma parte da sua carga horária destinada à formação comum, definida de acordo a BNCC e a outra parte formada pelos itinerários formativos organizados da seguinte maneira: Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017a). Sendo assim, a “crise” do ensino médio seria resolvida com uma nova organização curricular.

O que se observa nos últimos anos quando vislumbramos o ensino médio é um tanto desafiador, visto que existe uma tentativa sem sucesso de universalização do acesso dos jovens de 15 a 17 anos a essa etapa da educação; é assustador acessar as altas taxas de abandono, e de conclusão abaixo das expectativas; são precárias as condições de funcionamento de instituições Brasil afora; a falta de professores com formação adequada para atuar nas diferentes áreas; as dificuldades da rede em oferecer condições de oferta de acordo com o ensino médio entre outras problemáticas. Pois existem demandas e dificuldades de acordo com cada realidade escolar a depender do território no qual cada instituição se localiza.

Nesse sentido, a reforma foi alvo da luta estudantil, pois gerou indagações por parte da sociedade e conseqüentemente por parte dos estudantes que defendiam as bandeiras relativas à educação pública, por apresentar expressivas alterações curriculares e nas trajetórias formativas dos/as jovens estudantes que enfraquecem a formação geral, em nome de uma oferta diversificada e com enfoque nas evidências formativas.

O PL nº 6.840/2013 retoma um debate em torno do ensino médio e isso acaba intensificando discussões históricas como a obrigatoriedade e a universalização da oferta, acesso, permanência e conclusão dessa etapa. Além da discussão de diferentes grupos que disputam as concepções de formação das juventudes no projeto educacional brasileiro, a reforma acaba retomando a velha dualidade entre uma formação para os trabalhadores e outra para as elites. Alves, Bungenstab e Oliveira (2019) enfatizam que a reforma apresenta um esfacelamento da formação geral e insiste numa lógica de verticalização,

por meio dos itinerários formativos, o que torna ainda mais deficiente a formação dos jovens.

Portanto, quando se analisa a reforma do ensino médio, identifica-se que a mesma surge como uma proposta que foi encaminhada dentro de uma lógica limitante que enfocou apenas no currículo, aliada aos severos cortes em investimentos educacionais advindos da política de ajuste fiscal e econômico com a reforma trabalhista e um conjunto de medidas que se desenharam como um verdadeiro golpe nas já precárias condições de sobrevivência de grande parte dos brasileiros. Sendo assim essas medidas acabaram acentuando ainda mais as desigualdades que demarcam a sociedade brasileira.

Apesar de ter sido implantada com promessas de atender algumas demandas dos/as estudantes como a ampliação do tempo na escola e a liberdade de escolha do que estudar, a reforma aconteceu num contexto de crescente autoritarismo, intensas mobilizações estudantis, sem debates em torno do tema e muito menos de maneira ampliada com os/as estudantes e os/as professores/as da educação básica.

Sendo assim, para a construção e aprovação do documento, as opiniões das juventudes foram desconsideradas e as manifestações foram reprimidas duramente como aprofundaremos a seguir. Em resumo, foi uma reforma que não tem na sua concepção uma problematização sobre a escola que os/as jovens do ensino médio desejam, apresentando uma leitura do “senso comum” de que “eles/as não têm interesse”, uma reforma em torno de uma concepção de “jovem do futuro”, um jovem abstrato, sem rosto e sem história (ALVES; BUNGENSTAB; OLIVEIRA, 2019).

Diante dessa breve contextualização sobre a reforma do ensino médio e as suas implicações. Questionamo-nos sobre como os/as estudantes que fazem parte deste ensino médio foram desconsiderados e isso acabou inflamando motivações que se encontravam “adormecidas” e invisibilizadas nas instituições e em meio ao cenário nada desolador era preciso reagir, “ocupar e resistir”. Um cenário de desmonte, propostas de cortes de investimentos nas escolas públicas com a PEC 241, uma pauta de reforma do Ensino Médio sem um debate democrático, e outra medida que propunha intervenção no currículo, projeto do Escola Sem Partido, entre outras discussões.

Vamos adentrar a discussão sobre as possibilidades de ensino médio pensado por jovens que ocuparam as escolas secundaristas em busca de questionar o que estava posto e o que estava por vir com uma roupagem de “novo ensino médio”. Convido você leitor e leitora a percorrer um resgaste sobre o que foi a ocupação secundarista a partir do que

os/as jovens estudantes vivenciaram neste período. Em relação às ocupações nas/das escolas públicas na Região Metropolitana do Recife, a primeira, a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Cândido Duarte, em Apipucos, Casa Forte, foi ocupada no dia 07 de novembro de 2016 por estudantes do ensino médio. As principais bandeiras de luta desses/as jovens foi chamar atenção para os riscos que a PEC 55 (BRASIL, 2016) acarretava à sociedade como um todo, além da reforma do ensino médio e das dificuldades da unidade de ensino que, mesmo sendo integral, apresentam várias deficiências na estrutura e na merenda, por exemplo.

Segundo matéria do Sintepe¹² (2016), os/as jovens estudantes antes de darem início a ocupação na instituição Cândido Duarte, dialogaram com outros/as estudantes a fim de trocar experiências sobre as instituições já ocupadas (instituições de ensino superior e escolas de outras cidades, por exemplo), pois eram as mesmas motivações e objetivos, sobretudo, impedir que a PEC 55 fosse aprovada. A publicação apresenta a fala de um estudante que preferiu não se identificar e enfatizou que: “As pessoas precisam entender que não somos desocupados. Queremos mostrar que devemos ocupar o espaço público quando o assunto se refere a direitos universais como a educação. Vamos continuar ocupando e resistindo”.

As atividades que os/as estudantes realizaram partiram de discussões presenciais e/ou nas redes sociais (Internet), onde estes/as se *(re)organizavam* em torno das demandas e programavam quase que no imediatismo as ações no dia a dia, por vezes, repletos de tensões como ameaças constantes, conflitos com as pessoas contrárias ao movimento, presença da polícia etc. Os/as *Ocupas* realizavam ações como aulas públicas, debates, oficinas culturais e bazar para alunos e para a comunidade e o entorno da escola. A luta dos/as estudantes trazia como foco a busca por direitos básicos como a educação pública.

Nosso estudo compreende que os diferentes movimentos e mobilizações dos/as jovens estudantes constituíram-se como um percurso trilhado na busca por uma “outra” escola, uma “outra” educação. Eram ações que possibilitariam a cada jovem estudante uma *(re)aproximação* com os processos de ensino-aprendizagem que deveriam compor o cotidiano da escola e o cenário educativo mais amplo, além de permitir um processo de sociabilidade entre os pares que compõem a comunidade escolar (interna e externa). Ou seja, a participação na escola vai sendo *(re)desenhada* e sendo percebida por estes/as

¹² Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE). Fonte: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4451-recife-tem-a-primeira-escola-ocupada>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

estudantes, permitindo que se *(re)construa* uma relação entre as juventudes e a escola (pública) na experiência cotidiana do enfrentamento político.

Entendemos a escola como produção sócio histórica, portanto, inserida no momento histórico e se configurando como não neutra. Assim como tratamos em estudo anterior, consideramos a importância de discutir a relação dos/as jovens com a escola e, para isso, faremos um recorte de alguns aspectos relacionados ao ensino médio da Educação Básica, espaço onde esses/as sujeitos se encontram matriculados/as. Não podemos deixar de enfatizar a importância histórica que esta etapa da escolarização representa no cenário brasileiro, pois até alguns anos atrás as escolas públicas de ensino não profissionalizante do país eram voltadas para um número restrito de jovens, composto por aqueles que pertenciam às elites brasileiras ou à classe média que ascendia (SPOSITO; GALVÃO, 2004).

Desta maneira, tratar do ensino médio brasileiro e de sua configuração na atualidade, com seus conflitos e contradições, requer percorrer (mesmo que brevemente) alguns momentos que colaboraram exercendo pressão sobre o poder público para o atendimento ao direito à Educação Básica para todos. Zibas (2005) destaca a existência de uma reviravolta nas concepções sobre o ensino médio que ocorreram, sobretudo, no final dos anos 60 e início dos anos 70, com a chegada de novos contingentes populacionais ao então denominado ensino secundário, como os setores médios. A lei 5.692/71 também foi um marco, pois instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau e abre duas vertentes de enfrentamento, com as camadas médias resistindo à profissionalização da escola secundária e com as camadas populares se ressentindo do enfraquecimento da potencialidade propedêutica do ensino médio, devido às restrições materiais e técnicas que impossibilitavam a qualidade pretendida na profissionalização.

Assim, algumas questões emergiram nos anos 80 e 90, com o novo formato institucional democrático, o acelerado processo de urbanização do Brasil e conseqüentemente, a necessidade de maior escolaridade para atender ao mercado de trabalho, além da pressão dos movimentos sociais pela educação. Estas questões indicaram a nova intensidade no embate político-ideológico que atingiu a educação, demonstrada na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (DAYRELL, 1996).

Dessa forma, o autor esclarece que os fatores listados colaboraram para a ampliação da oferta de vagas no ensino médio e conseqüentemente para a sua abertura às

camadas populares da sociedade. Estudos demonstram que, diante dessas transformações na atualidade, verificou-se que o público juvenil e pobre que frequenta o ensino médio vivencia os problemas provenientes da sua inadequação a um modelo de aluno que se mostra incompatível à realidade contemporânea.

Logo, dentre as diversas repercussões da ampliação do acesso à escolarização, vale ressaltar que, apesar do quantitativo de vagas que foram disponibilizadas, o jovem não permanece na escola, ou seja, ainda não conseguiram manter os jovens na mesma, visto que a expansão colocou os jovens no ensino médio, mas não criou as condições necessárias para atender às inúmeras demandas da juventude e para o consequente êxito dessa expansão.

O que temos de modelo de escola já não mais atende as perspectivas das juventudes na contemporaneidade. Sabemos que a instituição escolar nos moldes tradicionais, acaba tendo um modelo que aprisiona os/as estudantes em uma rotina pré-moldada que, por vezes, limita as aprendizagens e tolhe as inquietações do imaginário juvenil (nosso foco é tratar do campo-tema *juventude*), ou seja, a escola por vezes, é tida como um espaço que ocupa um “lugar” de importância para acessar a vida adulta, visto que todos/as devem passar pela escola para se tornar cidadão/ã de direito e exercer a cidadania na nossa sociedade.

Segundo Bueno (2001) a escola tem sido tratada na literatura, na maioria das vezes, como uma instituição abstrata, na medida em que muito tem sido escrito sobre uma escola genérica, que parece cumprir suas funções de forma homogênea, independentemente de sua origem e história. Se, por um lado, a distinção entre a função da escola em relação à origem social dos alunos trouxe importantes contribuições para uma melhor compreensão da complexidade dessa instituição, por outro, parece ter desembocado, novamente, numa concepção abstrata de escola, em particular em relação à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do *status quo*.

As produções em educação estão reconhecendo a importância de tratar das abordagens dos “adolescentes e jovens” e a intersecção com temas relativos às identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação, pois percebem a lacuna que existe nas políticas oficiais. Esses estudos contribuem significativamente nas formas de organizar o trabalho escolar. Sposito (2001) enfatiza que esse relativo fortalecimento da literatura sobre o tema repercute no reconhecimento

dos/as jovens como sujeitos ativos que tem uma pluralidade a ser considerada e linguagens próprias e, conseqüentemente, demandam a organização de um saber-fazer educativo próprio e que dialogue com as suas especificidades.

Como constatamos em estudo anterior (MOURA, 2015), esse reconhecimento do jovem como elemento central da escola contribui para redesenhar a elaboração de propostas formativas, *ressignificar* os conhecimentos contextualizados com a realidade desses/as jovens e refletir sobre as ações pedagógicas tradicionalmente presentes no currículo das escolas. Infelizmente, na maioria das vezes, as escolas não estão acompanhando essas mudanças e acabam insistindo em um ensino tradicional, que se limita a ensinar conteúdo sem levar em consideração que a subjetividade e a cultura dos/as jovens têm outras referências além da escola e da família.

Amaral (2006) reforça que essa falta de abertura para o diálogo com os/as jovens por parte de algumas escolas atribui “novas exigências no campo da relação entre as gerações, da participação e expressão juvenis e mesmo no interesse do jovem pelo conhecimento, acaba se tornando palco muito mais de confronto e mal-estar do que de um intercâmbio propriamente dito” (p. 81-82). Algumas pesquisas têm promovido a escuta de estudantes do ensino médio público a respeito de sua percepção sobre a escola e, na maioria das vezes, os/as jovens reforçam que a escola é um espaço favorável como lugar de encontro, de reforçar laços de amizade, de formar grupos, um espaço que contribui no processo de sociabilidade e formação de trajetórias futuras.

Dayrell *et al.* (2009) em estudo que reflete sobre a produção acadêmica a respeito de juventude e escola, apontam que “houve uma ampliação significativa tanto nas temáticas quanto nas abordagens realizadas, com avanços significativos na compreensão do jovem que chega às escolas”. (Idem, 2009, p. 58). Dessa forma, os autores reforçam uma extensão expressiva da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem, abarcando questões do cotidiano escolar, as relações sociais que aí ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem, com uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais.

Porém, quando os/as jovens são acionados para tratar de aspectos mais relativos ao que é ensinado na instituição escolar, trazem que “atividades escolares, especialmente na sala de aula, são descritas como “chatas”, “repetitivas”, “desinteressantes” e “sem sentido”.” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1166). Ou seja, se evidencia que a escola não vem despertando neles/as o prazer de aprender e as práticas em sala de aula

aparecem como importante obstáculo para a aprendizagem significativa desses/as estudantes.

Por isso, os/as jovens reivindicam atividades “mais práticas”, capazes de extrapolar a reprodução de textos ou a realização de exercícios padronizados, bem como a adoção de procedimentos de ensino capazes de envolvê-los, sintonizando os conteúdos escolares com o cotidiano e o mundo que os cerca (DAYRELL, 2005; SPOSITO e GALVÃO, 2004). Nesse contexto, o processo das ocupações desnudou demandas, por vezes represadas ou até documentadas em estudos anteriores, dando concretude não só às críticas dos/as estudantes secundaristas à escola, mas também às suas propostas para torná-la um espaço mais democrático, humano e de efetiva aprendizagem para todos/as.

Em relação ao ‘retrato’ do ensino médio, nos últimos anos percebemos uma nova configuração, um novo público, algumas mudanças que afetaram este nível educacional. Estudos apontam que o processo de reorganização da rede estadual apresentou como justificativa oficial que a medida visava oferecer condições pedagógicas mais apropriadas para crianças e adolescentes em prédios específicos para cada faixa etária; as evidências apontaram que as reais motivações para aquele processo de reorganização escolar foram a municipalização das séries iniciais do ensino fundamental e a racionalização administrativa (ADRIÃO, 2008). Porém, essas medidas encontraram resistências, como em São Paulo, onde o público afetado (AÇÃO EDUCATIVA, 1996; CORTI, 2015) sofreu com mudanças repentinas que foram implantadas rapidamente.

Estudos apontam que: “a municipalização das escolas de 1ª a 4ª séries, ao lado de um processo de expansão das matrículas do ensino médio, passam a modificar, gradativa e progressivamente, o perfil etário na rede estadual.” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1162), o que nos leva a perceber que, apesar dessas gradativas mudanças com relação ao ensino médio na rede estadual, pouco se fez para adequar suas políticas a essa nova realidade de um nível de ensino com um novo público.

Nos anos 90, observamos que as reformas educacionais apontaram, em seus documentos, a importância da escola tornar-se um ambiente mais atraente para os/as jovens e de valorizar o “protagonismo juvenil”, dimensão contemplada explicitamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004), o que não significa mudanças na prática. No cotidiano das escolas, muitas vezes observamos a luta constante para *ressignificar* as ações, realizar atividades que insiram esses/as jovens no contexto da instituição e seus participantes (comunidade

escolar) e que fujam de um currículo engessado que não dialogue com a juventude contemporânea.

As ocupações trouxeram à tona temas que demonstram a falência de um modelo burocratizado de educação para as camadas populares (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). Embora seus desdobramentos para as políticas educacionais futuras sejam incertos, as ocupações estudantis “fraturaram” a hegemonia de poder instalada na rede estadual de ensino. A ousadia e a coragem dos/as jovens alargaram o horizonte do possível, mostrando que a escola, como a própria vida, pode sempre ser reinventada.

A escola frequentada pelos/as jovens, fruto de lutas populares anteriores (SPOSITO, 1984, 1993), é degradada em termos materiais, com estrutura formal e currículo que não foram verdadeiramente reformados no sentido de criar uma escola básica para todos, portanto incapaz de acolher as classes populares. Parecia explícito que era preciso extrapolar os mecanismos tradicionais de participação existentes na escola para enfrentar a medida autoritária de reorganização escolar. As ocupações comandadas por estudantes produziram desestabilizações. A circulação da experiência dos secundaristas argentinos e chilenos pelas redes sociais (*Internet*) foi um elemento central para isso, mas foi à apropriação ativa, criativa e autoral dos estudantes paulistas (em cada município) que tornou possível a produção cotidiana das ocupações.

O Programa Escola Jovem criado em 2000 com o objetivo de fortalecer o ensino médio nos estados, foi um exemplo dessa orientação. Entretanto, as políticas implementadas pouco avançaram na direção apontada pelos documentos e programas oficiais, de modo que a questão da “crise de identidade” do ensino médio permaneceu como traço marcante dessa etapa (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016).

Observamos que em um curto espaço temporal, algumas propostas e documentos relativos ao ensino médio foram produzidos, sobretudo, tendo como intenção induzir a mudanças na organização curricular das escolas. Esse nível de ensino tem vivenciado uma série de fragilidades, apresentando desafios estruturais, de recursos humanos e organizativos (SILVA; JAKIMIU, 2016). Percebemos que existe um debate em torno da identidade desta etapa da Educação Básica e, assim como apontam as autoras, esse debate circula em torno de inúmeras questões como:

(...) o sentido da escola para os jovens, a ausência de professores formados nas especialidades do currículo, a questão do financiamento, os problemáticos índices de desempenho expressos em avaliações, as deficiências estruturais dos prédios escolares, e os embates em torno da necessária superação de um currículo que historicamente é constituído

pela fragmentação e hierarquização entre as disciplinas apresentam-se como grandes desafios a serem superados (SILVA; JAKIMIUI, 2016, p. 910).

Nesse contexto, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi anunciado com o objetivo de assegurar o acesso à educação de qualidade aos/as jovens e enfrentar essas questões que atingem o Ensino Médio e seu público. Destacamos esse programa diante dos debates e ações que o Ministério da Educação (MEC, 2009) vem ampliando nas duas últimas décadas por meio de políticas e programas educacionais que trazem em seus enunciados a finalidade de atender de maneira mais efetiva a este público (BRASIL, 2013).

O ProEMI é uma ação do MEC e para ser implementado conta com a adesão das redes e escolas estaduais. Gradativamente o programa ampliou seu campo de ação e a cada ano é facultada nova oportunidade de adesão. Segundo dados do MEC:

O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.¹³

Inicialmente o programa teve um caráter experimental abrangendo um total de 18 estados e 3552 unidades escolares. Já no ano de 2014, eram 5,6 mil escolas a fazerem a adesão. Deste modo, percebemos que ocorreu uma vasta “aceitação” ao programa, o que nos demonstra certo indicativo da histórica demanda por políticas educacionais para o ensino médio (SILVA; JAKIMIUI, 2016).

No contexto histórico da educação brasileira, sabemos que o ensino fundamental e a educação superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineados nas legislações educacionais e com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 do referido documento.

Segundo o MEC, o objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, inter-relacionando a disseminação da cultura

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439. Acesso: 04/10/2017.

de um currículo dinâmico, flexível, que acolha às perspectivas e previsões dos/as jovens estudantes e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2013). Refletimos que a aceitação deste programa assim como outros é atrelada por pressão político partidária e a geração de financiamentos extras para a escola, ou seja, as instituições muitas vezes se veem “tentadas” a adesão aos programas, visto que esses chegam como a possibilidade de recursos para a mesma. Muitas vezes a “chegada” destes programas é verticalizada e sem discussão e adesão prévia por toda a comunidade escolar e isso gera conflitos em algumas instituições de ensino.

Este programa visa à promoção de uma formação integral dos/as estudantes e o fortalecimento do tão falado “protagonismo juvenil” com a oferta de atividades que “promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (BRASIL, 2013). O tema do “protagonismo juvenil” ganhou importância nos discursos e espaços ao longo dos anos; acreditamos que essa discussão em torno do tema aponta para diferentes sentidos e infelizmente, existe um distanciamento entre o que de fato seria um/a jovem protagonista e o que se espera desses/as jovens pelas instituições da sociedade civil como um todo. Trataremos dessa temática mais a diante.

O MEC apresenta no referido documento, que as ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC):

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - Protagonismo Juvenil.

O objetivo é que estas ações sejam incorporadas gradualmente ao currículo, expandindo o tempo na escola, no ponto de vista da educação integral e, ainda, a diversidade de práticas pedagógicas a fim de que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de ensino médio. No caso da educação brasileira, “o quadro situacional que desponta as demandas educacionais é retratado pelos dados de acesso, permanência e conclusão como também pelos resultados expressos nos índices obtidos por meio das

avaliações¹⁴, informações estas que tornam públicas as fragilidades da realidade educacional” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 912). Portanto, as autoras realçam que as políticas educacionais são exibidas tanto como uma resposta do Estado para alterar o “contexto”, apresentadas por meio destes indicadores, objetivando superar tais fragilidades, quanto como uma resposta às demandas suscitadas pela sociedade civil e política.

O ProEMI passou por inúmeras alterações desde a sua criação, reformulações que abrangeram tanto os seus pressupostos teóricos quanto as suas orientações didático-metodológicas. Através da análise desses percursos em torno do ensino médio nos últimos anos, apreendemos que o movimento do programa, se localiza como “parte de uma política educacional que visa a induzir mudanças na organização pedagógica das escolas, notadamente nos modos de conceber e tratar os sujeitos, os tempos, os espaços e o conhecimento escolar” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 912).

Os enunciados que são apresentados como justificativa do programa, trazem a centralidade conferida à reformulação do currículo da última etapa da Educação Básica. O documento aponta, sobretudo, “um incentivo à inovação pedagógica” e uma indução a “um novo paradigma educacional” (BRASIL, 2009, p. 13). A partir de 2011, as ações do Programa tornaram-se com maior ênfase uma política de indução a mudanças curriculares com vistas a lançar apoio ao que é impetrado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM¹⁵.

Segundo Silva e Jakimiu (2016) as alterações nos documentos são, “ao menos em parte, resultantes de um processo de acomodação entre o que é prescrito pelo órgão de governo e as condições de realização do Programa pelas redes de ensino e escolas, ou ainda por possíveis mudanças nos interlocutores ao longo dos cinco anos de existência do Programa” (p. 933). As autoras destacam que essas inúmeras alterações nos textos de referência do ProEMI decorrem da

[...] influência de outros instrumentos e agentes normativos como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como da amplitude de seus interlocutores, que vai do Conselho Nacional de Educação aos sujeitos, que nas escolas interagem com as formulações presentes nos textos (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 933).

¹⁴Dentre esses dados estão os obtidos na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

¹⁵ Parecer CNE/CEB no 05/2011 (BRASIL, 2011) e Resolução CNE/CEB no 02/2012 (BRASIL, 2012).

No contexto do nosso estudo, percebemos que as ocupações trouxeram materialidade às críticas e frustrações que vêm sendo documentadas pela literatura a respeito da relação dos/as jovens com a escola (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). De fato, a pouca resposta das políticas educacionais aos anseios dos/as jovens – apesar da presença crescente desse público nas escolas – colaborou para a construção desse processo de mobilizações nas instituições. O que assustou a maioria dos críticos ao movimento foi o fato de verem os/as jovens nas ocupações, protagonizando ações, discursando, cozinhando e limpando. Contrastando com as “imagens tradicionais” que a sociedade constrói através de discursos homogeneizadores que trazem esses sujeitos com um “perfil” único. Jovens como passivos/as na escola, sujeitos “desocupados” que na maior parte do tempo se envolvem em confusões, por exemplo. Existe também um modelo “idealizado” por muitos/as educadores/as de um estudante inativo em sala de aula que apenas executa atividades e recebe informações, um “jovem padronizado”.

No entanto, a sociedade assistiu atônita, por vezes sem compreender de fato o que estava sendo vivenciado em algumas escolas públicas e o verdadeiro objetivo das ocupações organizadas por esses/as estudantes. Um aspecto que repercutiu e ganhou grandes proporções em alguns espaços comunicativos foi a forma como a polícia “tratava” os/as *Ocupas* (como ficaram conhecidos/as os/as jovens ocupantes).

Na ocasião, estudantes tentaram entrar em uma das ocupações e relataram que foram impedidos pela polícia de acessar o prédio para levar alimentos e colchões, por exemplo. A polícia permaneceu no local e não permitiu a entrada de mais pessoas na escola. Em entrevista à Rádio Jornal¹⁶, uma estudante do ensino médio, que não se identificou, relatou que a polícia estava agindo de forma ostensiva. "A polícia está aqui sem necessidade. Não teve depredação de nada, não há violência. Hoje a gente tinha programado palestras e oficinas de dança e não está podendo acontecer porque eles não deixam a gente entrar na escola", afirmou a jovem.

Questionamos quem de fato toma as decisões, quem participa da organização escolar e da gestão nas escolas. Refletimos sobre quem participa das tomadas de decisão, já que os canais de participação criados, sobretudo, a partir dos anos 1980 para a democratização da gestão escolar mostram-se limitados pela forte burocratização e hierarquização da rede estadual.

¹⁶ Fonte: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2016/11/08/estudantes-ocupam-primeira-escola-publica-em-pernambuco-259712.php>. Acesso em: 04 de junho de 2018.

Com as ocupações podemos refletir diferentes movimentos organizativos que trazem modelos construídos, na maioria das vezes, por jovens a partir das demandas imediatistas, exemplos de ações colaborativas entre diferentes instituições (nível médio e/ou superior) e coletivos. Também vivenciaram pontos de tensão e dificuldades organizativas dos/as próprios/as jovens que precisaram de suporte “externo” (como: professores, coletivos, instituições, *Ocupas* de outras escolas ou universidades). Os/as *Ocupas* utilizaram ferramentas diversas, assim como trataremos adiante e nos deram aulas públicas que transbordavam ensino-aprendizagem em uma “nova roupagem” para muitos da comunidade escolar. Com as ocupações alguns jovens passaram a ter relações diferenciadas com a escola.

Um processo de gestão construído nas ações do dia a dia nas ocupações, em que estudantes mobilizaram profissionais de diversas áreas que foram convidados a discorrer sobre temas de seu interesse em aulas públicas que na maioria das vezes ocorriam em espaços abertos na instituição (quadra, pátio, hall de entrada etc.), cujo objetivo era “passar a mensagem do que estavam tratando para todos/as de ‘igual para igual’”. Os relatos trazem que os/as estudantes e demais membros da comunidade escolar que ali estavam ouviam atentamente a “aula”, diferentemente do que vem ocorrendo em boa parte das ações regulares das escolas.

Em suma, estudos que trazem a discussão sobre “a gestão democrática” demonstram que ela é proposta como condição de aproximar a escola, pais e ou responsáveis e a comunidade nessa promoção de uma educação de qualidade; uma escola que tenha um ambiente aberto e participativo, em que os/as estudantes possam experienciar os princípios da cidadania. Sabemos que a concretização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). Este princípio considera o pressuposto de que “a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim como dos pais e da sociedade em geral” (LÜCK, 2009, p. 70). As ações que ocorreram nas instituições de ensino ocupadas demandaram reflexões em torno deste processo de vivência de uma gestão democrática, considerando os princípios que são apresentados nesta concepção de gestão compartilhada e participativa.

No geral, existe um abismo entre a nossa política instituída e o que temos de fato nas unidades de ensino. Diversas formas de gerir as escolas vão se *(re)desenhando* em diferentes territórios. A “gestão democrática” que é uma concepção que poderia ser

exercida através dos seus mecanismos para viabilizar a democratização processual nas instituições com a participação conjunta e organizada da comunidade escolar como um todo ainda não é presente nas instituições. O processo democratizante da gestão poderia resultar na qualidade do ensino para todos/as, tema que nos cerca há décadas e ainda é meta educacional por vezes considerável inalcançável.

Nas escolas ocupadas as relações de alteridade entre os/as jovens estudantes e a comunidade do entorno foram alicerces para a constituição da experiência de existir resistindo. Através dessas interações com o espaço político e geográfico surge o conhecimento e os saberes específicos de cada grupo ocupa. Os relatos dos/as estudantes trazem o percurso formativo do movimento e seus processos educativos que apontam para a produção do conhecimento em uma perspectiva educativa mais ampla dando conta de demandas políticas (como trataremos a seguir) que tocam o exercício da cidadania por esses/as participantes.

Neste processo de ocupação, os/as secundaristas puderam gerir as diversas atividades que compõem o cotidiano escolar. Elaboraram estratégias de convívio com a comunidade (interna e externa das escolas) e permitiram que o conhecimento ali produzido fosse materializado coletivamente. Ou seja, podemos perceber que as aprendizagens das juventudes nas ocupações “floresceram” resistência e foram “reflorestadas” por ela. Um processo cíclico e dialogado.

Se formos pesquisar o significado da palavra resistir encontraremos inúmeras conceituações, mas o que nos interessa é trazer a potência deste ato para estes/as jovens secundaristas que, através das ações cotidianas, tanto antes, quanto durante e após as ocupações resistiram e resistem às demandas cotidianas de enfrentamento. Resistir¹⁷ é verbo (1) transitivo indireto e intransitivo que significa: “conservar-se firme; não sucumbir, não ceder”; (2) transitivo indireto: “opor-se, fazer face (a um poder superior); (3) intransitivo que denota: agir na defesa ou proteção de si mesmo ou de algo seu (...)”.

A ocupação secundarista também evidenciou um ato de resistir por parte desses/as jovens e é importante frisar que o movimento ficou como herança na memória das lutas históricas de resistência, como trataremos mais adiante. O registro desta memória viva do movimento das ocupações é advindo de lutas e possibilitou para os/as secundaristas

¹⁷ Dicionário Oxford Languages. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt>. Acesso: 16/07/2020.

vivenciar uma escola mais democrática e participativa pensada por eles/as e um espaço de ensino-aprendizagem contextualizado a partir de suas realidades.

Apesar de o movimento trazer pautas mais amplas relacionadas à sociedade civil e ao contexto político-econômico construindo outros saberes e sentidos do/no movimento, as ocupações sofreram severas críticas e foram, na maioria das vezes, ‘invisibilizadas’ pela grande mídia nacional. Assim como trataremos a seguir, outros canais comunicativos foram utilizados por esses/as estudantes para fortalecer a luta nas mobilizações e nas ocupações.

Durante as ocupações algumas das pautas que são silenciadas no currículo escolar receberam espaço, foram explicitadas em atividades abertas e dialogadas como debates, palestras, rodas de conversa, teatros, danças, manifestações culturais e leituras com temas que se fazem presentes (por vezes, implicitamente) na educação, na formação política dos/as jovens. Problematicamos uma perspectiva emancipatória da educação, onde os currículos escolares assumiriam que numa educação (sentido amplo), as questões políticas têm espaço garantido nas práticas, conhecimentos e saberes sendo caminho processual para a aquisição dos direitos fundamentais individuais e coletivos, que passariam a ser do conhecimento de todos/as que compõem o processo educativo.

Portanto, em relação à organização interna, as ocupações privilegiavam o debate democrático entre seus integrantes, o que culminava no órgão deliberativo máximo, que eram as assembleias. Segundo os relatos, esses espaços foram ricos em aprendizado, as votações ocorriam para as decisões necessárias, assim como os debates e as comissões para o funcionamento do espaço e para garantir que todas as tarefas fossem cumpridas, respeitando a democracia.

De modo geral, foram constituídas comissões responsáveis pelo cotidiano das ocupações, realizando tarefas como alimentação, segurança, limpeza, relações externas e informação. A decisão de participar em dada comissão cabia a cada um dos estudantes mobilizados. O relato de algumas estudantes revelou a preocupação em não reproduzir estereótipos de gênero na escolha das comissões. A presença das jovens também foi significativa nessa direção e mereceria análises aprofundadas. No processo, tratava-se também de gerir coletivamente os conflitos com a polícia, os assédios sofridos por parte de alguns docentes e diretores, as resistências de familiares, bem como o apoio recebido da comunidade externa (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1170).

Apesar das críticas por parte da comunidade escolar nas ocupações, observamos que estes espaços também tiveram a presença de manifestações de solidariedade. Esse

apoio recebido foi bastante significativo para fortalecer a rede e solidificar ações junto aos/as jovens, expressando-se na doação de alimentos, água, sacos de dormir, itens de higiene pessoal, e na oferta de atividades diversas, como *shows* e atividades culturais, palestras, oficinas e cursos.

Nosso enfoque assume a compreensão de que as práticas educativas não são de domínio exclusivo do contexto escolar, pois se fazem também presentes em diferentes situações cotidianas e são realizadas por *outros sujeitos* coletivos. Dessa maneira, tanto a escola quanto os movimentos sociais são, a princípio, espaços qualificados para práticas educativas críticas e emancipatórias (CRUZ, 2009). Sem dúvida, é fundamental para o campo educacional compreender a importância da educação na visão de diferentes atores sociais. O sentido de educação para a vida transita entre o desenvolvimento de habilidades para lidar com o cotidiano e suas adversidades, como também o desenvolvimento de habilidades para uma leitura crítica do cotidiano que possibilite transformações necessárias à efetivação da justiça social (MOURA, 2015).

Nas ocupações diferentes saberes eram mobilizados e de diversas formas ao que se configurava no espaço-tempo da sala de aula. Além disso, precisamos enfatizar os temas dessas ações, temáticas potentes que fazem parte do cotidiano desses/as jovens (questões relativas à política, gênero, direitos sexuais e reprodutivos, raça, desigualdades, dentre outras). Assim, os/as estudantes se sentiam representados no espaço escolar e tinham vez e voz para debater temas que por vezes são silenciados neste espaço. “Revelava-se o desejo por uma escola e por uma aula que tivessem sentido e fossem significativas, que abordassem as dimensões fundamentais da existência, da experimentação, das descobertas de si e do outro” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1170).

Assim, poderemos nos aproximar e atentar para o que de fato os/as jovens trouxeram para as instituições e seus agentes, o que estes sujeitos ensinaram-aprenderam com as ocupações. As ocupações emergiram como uma escola para alguns/mas estudantes, uma nova relação de ensino-aprendizagem era traçada a cada contato com as ações que estavam ali, no cotidiano da instituição e de seus participantes, mas que por vezes, eram silenciadas por padronizações advindas do nosso modelo tradicional de escola formal. Os estudantes do ensino médio, portanto, resistiam às mudanças na regulamentação e reivindicavam direitos a partir de suas experiências vividas nas ocupações, reforçando a ideia de jovem potente, ativo, político, crítico, cidadão.

No próximo item iremos adentrar o campo-tema juventude(s) nos aproximando desta categoria, através dos discursos desses/as participantes sobre a relação que tiveram com a escola durante a vivência do ensino médio.

2.3. O campo-tema juventude(s): “afinal”, quem são esses/as jovens?

Neste item iremos contextualizar a(s) juventude(s), enfatizando o campo-tema juventude(s) e as repercussões dessa temática nos estudos contemporâneos, sobretudo, em educação. Percebemos no estudo a respeito do processo das ocupações das/nas escolas públicas que a participação juvenil foi massiva e que a presença de alguns jovens militantes de coletivos (a maioria, não partidários) foi algo que estava alavancando ações de diálogo entre diferentes instituições e movimentos sociais que passaram a dar suporte, unir forças, fortalecendo as mobilizações nas escolas e as ações que ocorriam paralelamente tanto nos encontros presenciais quanto nos virtuais. O *ciberativismo* demandou atenção da sociedade, instigando jovens a favor e contrários às ocupações.

Desse modo é necessário compreendermos de que jovens estamos tratando. Nosso estudo trata, sobretudo, de jovens que “ocuparam” as escolas públicas de ensino médio e/ou estão em cursos técnicos e superiores ou estão no mercado de trabalho. Jovens que em sua maioria são moradores da periferia urbana e muitas vezes estão de fato nas margens e enfrentam dificuldades para acessar espaços de direito na/da cidade. Por vezes os territórios em que esses/as jovens circulam estão nos “limites” e não no “centro”, eles/as vivem dilemas que perpassam questões como: direito a cidade, se pensarmos aspectos sociais básicos como educação, saúde e transporte público de qualidade, segurança, acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior. Ou seja, são inúmeras expectativas e questões que compõem a trama cotidiana desses/as jovens.

Apesar de sabermos que as juventudes em sua maioria se caracterizam por estarem “em movimento”, mobilizando adrenalina em projetos coletivos, existem muitos/as jovens que também seguem projetos individuais ou não necessariamente estão à esquerda, precisamos atentar para essa reflexão.

Interessou-nos discutir sobre o “ativismo” desses/as e como essas ações ocorrem no seu cotidiano. O que mobilizou e mobiliza esses/as jovens? Quando pensamos em juventude as implicações são diversas... A noção de juventude e as formas como ela será tratada ao longo do tempo, irá depender da organização da sociedade num determinado momento histórico e da estrutura de suas relações. Face às variadas imagens que se faz

do “ser ou do vir a ser jovem” está uma que percebe a juventude como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e com a personalidade. Nessa perspectiva, a juventude tende a ser considerada como um momento de distanciamento da família (DAYRELL, 2007). Para o autor, essas imagens devem ser postas em questionamento, uma vez que os “modelos” socialmente construídos trazem o risco de analisarmos os/as jovens de maneira negativa, buscando neles características para atingir um determinado modelo de “ser jovem”.

A juventude, pois, é mais do que puramente uma característica biológica e inata, ela está enraizada na construção social, no que se educa culturalmente para que os/as jovens se apresentem de tal forma e nas expectativas criadas em torno de suas características juvenis. Peralva (2007) e Dayrell (2007) entendem ainda que a juventude é ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação, onde o caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, difere em cada sociedade, em um tempo histórico determinado.

Parte da sociedade acaba associando a “ideia de sujeitos pertencentes a uma faixa etária comum, que se diferencia das outras fases da vida por esta ser a de transição do mundo infantil para o mundo adulto” (SEPÚLVEDA, 2017, p. 62). Vale ressaltar que a juventude não é apenas essa passagem, como uma mera transição, mas sim um momento significativo e constante onde o/a jovem é, está sendo, o que o inclui como sujeito de direitos e não “um sujeito que ainda terá direitos” (DAYRELL, 2002).

É importante trazer a reflexão sobre as condições sociais em que se configuram os jovens no decorrer dos ciclos de vida na sociedade brasileira. Porém, devemos atentar para a necessidade metodológica de trazer para o estudo alguns critérios relativos à faixa etária para compor um ponto de partida na pesquisa e para enfatizar aspectos sócio-políticos no que diz respeito aos jovens. No Estatuto da Juventude¹⁸, promulgado em 05 de agosto de 2013, as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade são consideradas jovens.

Sposito (1994) afirma que a categoria juventude e sua definição “estão sempre revestidos de um caráter histórico-social”, o que exige o estabelecimento de algumas

¹⁸ Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Ela institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 22 de junho de 2018.

delimitações. Ou seja, a noção de juventude é produzida socialmente. Logo, ela varia de acordo com a sociedade em que está inserida, com a cultura e o momento histórico, “ser jovem” não é apenas atingir certa idade, não corresponde apenas às mudanças físicas corporais e mentais para as quais existe um início e um fim predeterminados, não se fixa a uma forma única, e se multiplica a partir da condição social de cada sujeito (SEPÚLVEDA, 2017). Aqui iremos ressaltar a juventude como categoria analítica, ou seja, compreendida em sua multiplicidade a partir de estudos que a transformaram em objeto de pesquisa, ou seja, passou a ser compreendida em suas diversas expressões e vivências, sendo definida além de critérios de idade ou biológicos (GARBIN; TONINI, 2012).

Portanto, constituir uma definição sobre “ser jovem”, não é tarefa fácil, visto que, a princípio precisamos compreender a pluralidade dos modos de “ser jovem” e isso abarca critérios históricos e culturais que perpassam a constituição desses sujeitos. É nesse sentido que o autor enfatiza a noção de “juventudes” no plural, para falar também da diversidade de modos de ser jovem (DAYRELL, 2003). O autor enfatiza que essa condição é *(des)construída* desde seu nascimento, através de sua classe social, sua cor, seu gênero, orientação afetiva e o local onde nasceu e vive. São esses fatores (e outros) que irão delinear o modo de ser jovem para cada sujeito.

Aqui iremos tratar desses/as jovens que compõem essa ‘trama’ diversa em nossa sociedade e aos poucos vão mostrando os significados de “ser jovem”; ensinam-nos novas formas de ser em sociedade, na política, na cultura, nas diferentes instituições e isso repercute na composição e nas ações que esses/as vão traçando em suas relações, sobretudo, nos espaços de lutas como a escola, a cidade, os espaços e territórios em que circulam. A juventude é parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um/a.

Segundo Dayrell (2007), a *condição juvenil* está associada à maneira de ser jovem perante a vida e à sociedade. A condição juvenil apresenta duas dimensões associadas ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida do indivíduo; 1) dimensão associada ao contexto histórico-geracional do/a jovem, e 2) relacionada ao modo como tal condição é vivida a partir das diferenças sociais produzidas por questões de classe, gênero, etnia, entre outras.

O que percebemos é uma diversidade de discursos sobre juventude, já que não tem como definirmos uma única maneira de “ser jovem” e alguns desses discursos acabam sendo fortalecidos em função das demandas sociais. Identificamos jovens que

aderem ao “padrão juvenil” que é veiculado de forma romantizada tanto pela mídia como por outras instituições, políticas públicas e até mesmo por escolas. As juventudes são vivenciadas de formas diversas a depender do processo e experiências de vida de cada indivíduo. Para as instituições sociais ser jovem é definido por uma determinada faixa etária, sujeitos que reúnem determinadas características que seriam “próprias”, como um momento de tomar desafios, descobertas de si, transformações, novas concepções e projetos. Ou seja, para essa visão mais romantizada e que acaba repercutindo na vida da maioria dos/as jovens, esse é um momento de se arriscar e tomar decisões.

Cruz (2000) aponta que “a todo poder se opõem poderes em sentido contrário” (p. 96), o que significa que a juventude é demarcada por uma construção de enfrentamentos diversos. Estamos aqui enfatizando a discussão sobre os/as jovens que participaram das ocupações secundaristas. Nos últimos anos temos observado muitos/as jovens aderindo ao neoliberalismo, a religiões conservadoras, a grupos conservadores e os enfrentamentos passaram a ser outros. As produções discursivas sobre a juventude, destacam que os/as jovens são sujeitos que tentam se *(des)construir* a partir de suas relações e trocas uns com os outros e se afirmar no mundo através dessas diversas experiências. Na maioria das vezes, opõem-se a poderes dominantes (ou não) como uma forma de se colocar como sujeitos da própria história que, no limite, conseguem criar culturas que se chocam e transformam em certa medida a sociedade.

Estamos tratando de jovens de instituições públicas, visto que esse é o nosso interesse de pesquisa, já que os/as jovens que participaram das ações e mobilizações supracitadas são moradores/as de periferias e vivenciam diferentes territórios de circulação; apresentam formas de se constituírem enquanto sujeitos que variam de outros/as jovens e variam também entre si. Sem dúvida, nosso intuito foi mapear e contextualizar que jovens são esses/as, fornecendo um “retrato” das juventudes urbanas que por vezes constituem grupos que estão cerceados em “limites” que iremos problematizar.

As questões cotidianas que os/as jovens vivenciam perpassam setores como: educação, saúde, atividades do dia a dia como transporte público e espaços de lazer de qualidade. Desse modo, acessar recursos básicos os/as permitiriam conviver de forma qualitativa diante dessas questões que compõem o contexto brasileiro que por vezes limitam esse/a jovem da/na periferia. A construção de sentido do que é ser jovem para esses/as decorre da vida cotidiana, entra em um conjunto de relações e processos que

constituem um sistema de sentido, que dizem quem ele é, o que é o mundo, quem são os outros (DAYRELL, 2002).

Contudo, diante dos diferentes aspectos que configuram a juventude, devemos enfatizar que a sua compreensão não se dá exclusivamente pela ótica biológica, psicológica ou pedagógica; buscamos os estudos que dialogam com um olhar da interdisciplinaridade (diverso) para a(s) juventude(s) considerando as suas multiplicidades de modos de ser e estar no mundo.

A nossa análise sobre o campo-tema juventude(s) considerou lentes amplas e diversas para perceber que estes/as jovens estão em relação direta ou indireta com o ambiente em que convivem e isso perpassa recursos necessários para a compreensão da diversidade cultural e também das desigualdades sociais e econômicas que marcam a sua condição, o que permite evitar os reducionismos ou as formas fragmentadas de entender a(s) juventude(s).

Alguns estudos acabam representando a juventude unicamente como um processo de mudanças ou um momento de transitoriedade, onde aparecem incapazes de ampliar a definição de características, práticas sociais e outros elementos constitutivos que são essenciais e vitais para a compreensão da vida juvenil. Portanto, é complexa a tentativa de definir a juventude, sobretudo, na contemporaneidade, tendo em vista que devemos utilizar diversos critérios, por vezes não mensuráveis, tais como, o contexto sociocultural, o *status* social, econômico e jurídico, entre outros. Logo, precisamos compreender que a(s) juventude(s) é um “conceito aberto”, constantemente *(re)construído* no contexto do processo histórico-cultural (MELO; BORGES, 2007).

Então, esses/as jovens são afetados e afetam os grupos com os quais convivem e isso influencia diretamente na concepção de vida (de sujeito) e na constituição do que é ser jovem para eles/as. Existe uma cultura que se *(re)cria* nas ações e convivências desses/as sujeitos, “do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade.” (DAYRELL, 2005, p.178).

Além disso, percebemos visões “adultocêntricas” atribuídas à juventude, o que acaba refletindo também nos discursos e práticas educativas, definindo as vivências e particularidades dos/as jovens pelas referências dos adultos que, por vezes, acaba ignorando as características e formas da(s) juventude(s). Segundo Dayrell (2009) é corriqueiro entre os educadores certo estereótipo dos/as jovens na atualidade “como sendo desinteressados/as pelo contexto social, individualistas e alienados, numa

tendência a compará-los com as gerações anteriores, mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas” (p.16). Porém, as experiências de cada geração são distintas e precisam ser analisadas em suas especificidades.

A instituição escolar por séculos foi adaptada de acordo com a sociabilidade adulta, entretanto, os discernimentos colocados não dialogam com a realidade que os/as jovens vivenciam, é como se a escola falasse outra língua. As instituições escolares estão se reconfigurando para a(s) juventude(s)? Ou a(s) juventude(s) estão reconfigurando as escolas? Refletimos ao longo da pesquisa com os/as jovens sobre o movimento de ocupação da escola pública e suas repercussões no contexto escolar e nas suas vidas e esperamos também que essas reflexões em torno do que foram as ocupações gerem implicações tanto para os/as participantes como para a educação formal e não formal.

Quando pensamos na escola pública devemos perguntar: Quem é o/a jovem que a acessa? Qual é o perfil da juventude de escola pública do ensino médio de Pernambuco? Qual é a proposta de ensino pensada para eles/as? Como se caracteriza uma Escola de Referência? Outras indagações cabem neste momento, porém, vamos focar na reflexão em torno das transformações que pertencem ao momento político que foi a reforma do ensino médio como tratamos neste item. E essa foi uma das bandeiras de luta das ocupações, visto que as reformas lançam um debate sobre o ensino público, a escola pública e o investimento do Estado na educação pública, as discussões se transformam em mobilizações e ações como veremos a seguir.

3. OS “NOVÍSSIMOS” MOVIMENTOS SOCIAIS: OS/AS JOVENS E AS EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS

De repente, o rumor surdo e regular da circulação urbana foi quebrado por uma confusão de passos, vozes, gritos, barulhos de metal e vidro. O fluxo dos automóveis parou, grupos se formam, a massa em movimento cresce, pedaços de pano, de papel, de madeira falam deles. E de sua cidade. Em frente, os eternos capacetes, a ordem, o passo cadenciado, e logo a carga, a violência, a recusa. Algumas vezes o gás, outras o sangue ou ainda o disparar de uma arma de fogo. Sempre, sob estas diversas formas, o choque. Entre os que falam de si mesmos e aqueles que falam dos que dão as ordens. Entre os que querem mudar a vida e aqueles que querem restabelecer este rumor surdo da circulação regular ao ritmo cotidiano das coisas que passam sem passar (CASTELLS, 1972, p. 6).

Neste capítulo trataremos de uma contextualização sobre os movimentos sociais, enfocando a discussão que localiza os “novíssimos” movimentos sociais e as experiências participativas, sobretudo, das juventudes e conseqüentemente os coletivos juvenis, as demandas de participação e as formas de resistências. É de suma relevância a nossa defesa em relação à ocupação de espaços por vozes públicas diversas sobre direitos de “ditas minorias”, grupos que por vezes são vistos de forma estigmatizada nas políticas governamentais. Esses movimentos de ocupação não são manifestações necessariamente novas, pois se constituem e vem se gestando há algum tempo.

Porém, como discutiremos mais adiante, o período em análise e nos últimos anos temos um destaque para os “novíssimos movimentos” que acabam tendo novas roupagens e se destacam com a tomada das ruas ou das redes sociais (os espaços virtuais). São manifestações *on-line*, *off-line* e híbridas que se estabelecem em um duplo movimento, porque o sujeito pode estar na rua e fazer uso das ferramentas interativas e compor *lives*¹⁹, postagens, registros em tempo real e interações com coletivos em diversos territórios, por exemplo.

¹⁹ *Live* em português significa, no contexto digital, "ao vivo". Na linguagem da *Internet*, a expressão passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais. As *lives* são feitas de forma simples e ágil, geralmente sem limites de tempo de exibição ou de quantidade de espectadores. Fonte: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghtml>. Acesso: 20 de março de 2020.

3.1. Os “novíssimos” movimentos sociais e as (re)construções das manifestações sociais

Neste item é do nosso interesse trazer à tona o percurso sobre as manifestações dos últimos anos, tendo como ponto de partida algumas inquietações que surgiram, sobretudo, a partir do contato com os/as jovens ocupantes na universidade e o intercâmbio que esses/as travaram com os/as estudantes secundaristas ao longo do processo. Segundo Gohn (2017) existem diferenças significativas entre os movimentos sociais até então existentes e a identidade dos principais grupos destes participantes (movimentos e coletivos), sobretudo de junho de 2013 ao final de 2016. A autora reforça a “cultura política” como um eixo transversal que ela busca pontuar nos momentos de manifestações, nos movimentos e coletivos em ação para entender as semelhanças e diferenças desses processos.

No Brasil, após a queda do regime militar nos anos 1980, o conceito de cultura política esteve em cena nos debates sobre a redemocratização. O que veremos a partir de 2013 será um grande processo de organização da população, via redes sociais, para participarem das manifestações. E, nelas, explodir sentimentos de cidadania ao protestar contra a corrupção ou na luta contra a perda de direitos (anos 2015-2016, nas manifestações das “Frentes”). (GOHN, 2017, p. 18).

A partir das análises trazidas nos estudos a respeito das mobilizações que ocorreram neste período, aos poucos, vamos percebendo que não se trata mais de “movimentos sociais clássicos”. Isto é, “conectados” por bandeiras de lutas centrais ao grupo e com militâncias mais palpáveis e caracterizadas por mobilizações nas ruas, fazendo o uso de espaços públicos para demonstrarem suas indignações contra um “inimigo comum” que antes ficava explícito. Na maioria das vezes, os modelos clássicos eram representados por sindicatos, os sem-terra, estudantes, movimentos populares/comunitários de bairros, os sem-teto etc.

O que percebemos com o passar dos anos é a conexão a partir de outros espaços que passam a configurar redes de coletivos ou simpatizantes de *hashtags* (*Hashtags* são compostas pela palavra-chave do assunto antecedida pelo símbolo cerquilha (#). As *hashtags* viram *hyperlinks* dentro da rede, indexáveis pelos mecanismos de busca), postagens, cartas públicas, posicionamentos, vídeos dentre outros. Conteúdos que são compartilhados instantaneamente e aos poucos tomam uma dimensão por toda a rede e geram debates em torno de temas que tocam questões das juventudes e seu cotidiano.

Desta maneira, as redes sociais se configuram como espaços que, apesar das ressalvas, sobretudo por se caracterizar como “espaço virtual” que por vezes distancia as pessoas ou falseia realidades, é um lugar de manifestações na contemporaneidade, visto que os/as jovens fazem uso deste espaço para mobilizar atos e organizar pautas de lutas que dialoguem com demandas macropolíticas, incluindo singularidades de cada região, configurando espaços de lutas que “florescem” a partir de vivências específicas que, por vezes, passam a ser reproduzidas em outros espaços, como veremos no decorrer do estudo sobre as ocupações.

Mas, a mesma rede que conecta, também desconecta os coletivos já que, por vezes, esses espaços são utilizados para degradar os movimentos e gerar debates paralelos e até desconexos, como as *fake news* (notícias falsas) que tem objetivos diversos, entre os quais a dispersão das mobilizações e criação de grupos opositores. A grande mídia também é acionada por parte da sociedade gerando posicionamentos negativos sobre as mobilizações juvenis, trazendo o/a jovem como sujeito doutrinado por algum sindicato ou partido e que está sendo manipulado para se manifestar contra o governo, o Estado, como *forças do mal*.

Nesta pesquisa, tratamos da relação desses/as jovens com as mobilizações a partir de estudo sobre o processo de ocupações e suas repercussões para repensarmos a escola pública²⁰ em diálogo com as perspectivas desses/as atores sociais. São estudantes que passaram a se perceber como parte integrante da escola, da sua comunidade escolar e assim, visam melhorias para o coletivo incitando um movimento de gerir a instituição coletivamente a partir de suas demandas para com a educação pública, laica, democrática e que deveria ser de qualidade para todos/as os/as cidadãos.

Articular as singularidades dos/as estudantes com experiências coletivas parece fundamental, especialmente para engajá-los em um projeto educacional, analisar o que foram as ocupações para os/as jovens e qual a função social da escola em suas vidas, percebendo, assim, a experiência dos/as jovens como condição do aprofundamento do aprendizado da cultura democrática na escola e do exercício pleno da cidadania.

Essas ações dos estudantes nas ocupações provocariam ganhos significativos na tão criticada relação que a escola estabelece com os/as jovens? E trariam reflexões sobre

²⁰ A escola pública é o nosso campo de interesse, visto que é o lugar onde reverberam as experiências democráticas e de sociabilidade desses/as estudantes. Além disso, é na instituição pública que se localizam a maioria dos/as jovens participantes de coletivos (ou movimentos sociais), moradores/as das periferias urbanas e/ou rurais.

os percalços enfrentados pelas escolas no que diz respeito a questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, aos assuntos pedagógicos, estruturais etc. Ademais, precisamos repensar a educação pública neste país e, para tanto, propomos um estudo orientado por uma perspectiva multicultural voltada para a diversidade ética e cultural presente nas escolas brasileiras (HILL, 2014).

Inicialmente vamos retomar a discussão a respeito da contextualização dos movimentos sociais e as semelhanças e diferenças entre mobilizações que resultaram nas ocupações em diversas escolas secundaristas e os movimentos sociais existentes até então. Para tratar do percurso dos “movimentos sociais clássicos” até os “novos” e “novíssimos” iremos retomar estudo realizado no mestrado acadêmico. A saber, os movimentos sociais são condutas coletivas e não crises ou formas de evolução de um sistema. Touraine (2006) defende que podemos falar de crises ou mesmo da crise geral do capitalismo sem a intervenção da ideia de movimento social. Segundo o autor, “é do conhecimento de todos que, durante longas décadas, diversas linhas de pensamento de origem marxista analisaram crises do capitalismo sem incluir a análise dos atores.” (p. 20). Cabe a nós não silenciarmos em nosso estudo (assim como em minha trajetória acadêmico-profissional) as lutas que foram e são travadas por minorias na tentativa de barrar retrocessos, conquistar direitos, lutas por igualdade diante de tanta injustiça social nesse cenário desigual.

Os movimentos sociais se configuram como experiências centradas em valores comuns que compõem grupo específico, numa busca constante de se alcançar determinados resultados. Em relação aos movimentos populares no Brasil, percebemos que em sua trajetória político-organizativa, os resultados aparecem de maneira contraditória. No percurso das transformações dos contextos políticos, é notório que o discurso do “direito de ter direito” foi gradativamente tomando a forma do discurso pela cidadania, vindo a se tornar dominante com o passar dos anos, estabelecendo as parcerias institucionais com diferentes organizações e distintos propósitos (SILVA, 2003).

Segundo Gohn (1997) precisamos considerar que novos movimentos sociais surgiram especialmente na Europa, no momento em que a abordagem clássica marxista passava por processo de crítica e revisão. A crítica ao marxismo foi o ponto de partida fundamental para a formulação de uma alternativa revolucionária humanística e universal. As principais críticas ao marxismo baseavam-se na seguinte questão: alguns teóricos marxistas priorizavam a análise da categoria *luta de classes* através de uma leitura maniqueísta, a qual não contemplava as experiências históricas diferenciadas.

Em suma, evidenciamos que no final da década de 1970 e início dos anos 1980, as análises relacionaram-se, basicamente, “pelo referencial marxista, realçando a autonomia frente ao Estado e às instituições políticas tradicionais e o papel transformador dos movimentos, assim como as contradições sociais que determinavam o seu surgimento.” (SILVA, 2003, p. 35). Neste contexto, corroboramos com Touraine (2006), quando enfatiza a importância de falarmos sobre movimento social, já que nos colocamos no ponto de vista dos atores, isto é, daqueles/as que são, ao mesmo tempo, conscientes do que têm em comum, ou seja, dos mecanismos de conflitos e dos interesses particulares que os definem uns contra os outros. Ainda a esse respeito, o mesmo autor afirma a necessidade de dizer que “a ideia de movimento social se opôs ao pensamento que coloca a razão de ser das condutas coletivas nos problemas estruturais de certo tipo de sistema, geralmente definido em termos econômicos.” (p. 20).

Na virada do século XX para o XXI, outros espaços políticos começaram a ser criados e instituídos, emergindo um novo projeto de “sociedade civil”. Conseqüentemente, diferentes formas de atuação política surgiram, como os novos movimentos sociais. Esse projeto político apresentava uma grande novidade, qual foi a asserção do poder popular, como: as mobilizações remanescentes das ligas camponesas do nordeste brasileiro, movimentos culturais, feministas, pela livre orientação sexual, antirracistas, ambientalistas e outros. Esses movimentos fomentaram uma compreensão diferenciada acerca das relações políticas, pois tentaram representar os múltiplos tipos de ações coletivas do novo milênio. Assim, passaram a explorar a diversidade das demandas por direitos, das diversas formas de ativismo e da participação política das organizações.

Nesse ínterim, estudos destacam que a democratização das sociedades ocidentais e várias manifestações que passam a se expressar, impulsionam uma nova dinâmica social, com a contribuição dos movimentos sociais que provocam a agenda política pública em novas direções a partir dos fins do século XX – feminista, ecológico, étnico, racial, homossexual, os movimentos culturais, entre outros. Em tese, de acordo com Gohn (1997) até o início do século XX, o conceito de movimentos sociais contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos. A antiga conceituação caracteriza os movimentos sociais como ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil.

As mudanças que ocorreram no mundo nas últimas décadas, trouxeram alterações em relação aos focos dos movimentos sociais em geral e na América Latina em particular.

Dessa forma, os movimentos sociais não se limitam mais à política partidária (associada aos sindicatos e/ou centrada na luta de classes, por exemplo) ou às demandas socioeconômicas e trabalhistas. Entretanto, movimentos culturais, identitários e por reconhecimento ganharam destaque ao lado de movimentos sociais globais (GOHN, 2004).

Nesse contexto, tais configurações dão força ao debate teórico acerca dos chamados “Novos Movimentos Sociais”, campo de discussão que considera e enfatiza abordagens dos movimentos sociais organizados em torno de diferentes bandeiras de luta, como as da cultura e das identidades, em detrimento da ênfase nas relações de produção e do conflito entre as classes sociais. Dessa maneira, os conflitos que os mesmos apresentam não se restringem à relação capital *versus* trabalho, nem necessariamente discutem um projeto de sociedade socialista.

Os novos movimentos sociais têm sido responsáveis pela crescente politização da vida social, influenciando a desmistificação do espaço político e o reconhecimento da pluralidade de identidades balanceadas no contexto das Ciências Sociais, conforme expõem Ernesto Laclau (1983) e Alda Britto da Motta (2003) (citados por FREIRE, 2010). Logo, em suas diversas expressões, os movimentos sociais têm um papel imprescindível na construção da democracia devido à sua representação das minorias de poder diante de sua afirmação da identidade, da relevância da cultura e do cotidiano, da solidariedade entre as pessoas e das demandas políticas (GOHN, 1997).

Melucci (2001) destaca que:

Um movimento é a mobilização de um ator coletivo, definido por uma solidariedade específica, que luta contra um adversário para a apropriação e o controle de recursos valorizados por ambos. A ação coletiva de um movimento se manifesta através da ruptura dos limites de compatibilidade do sistema dentro do qual a ação se situa. (p. 35).

Portanto, a principal ruptura que se desenvolve em relação à tradição dos movimentos sociais é o fato de identificarem outras formas de opressão que estão além das relações de produção. Isto é, as reivindicações abarcam questões de caráter cultural e simbólico, relacionados aos problemas de identidades. Para Scherer-Warren (2006) o movimento social “se constitui em torno de uma identidade ou identificação, da definição de adversários ou opositores e de um projeto ou utopia, num contínuo processo em construção e resulta de múltiplas articulações” (p. 113).

Gohn (2017) enfatiza que:

No Brasil os chamados *novos movimentos sociais* da segunda metade do século XX tinham na identidade cultural seu eixo articulatório central. Quando surgiram, no final da década de 1970 e 1980, eles se organizaram ao redor de questões de gênero, etnia, culturais, ambientalistas etc. (ainda que lutas como negros e dos indígenas sejam seculares, mas a organização em movimentos identitários era nova) ou como movimentos populares de demandas sociais urbanas (moradia, creches, transportes, saúde, lazer etc.), e foram também denominados como “novos”, em contraponto aos tradicionais (sindicatos, partidos, movimentos rurais etc.) (p. 19-20).

A autora situa seu debate trazendo que os “novos movimentos sociais” firmavam o seu debate pela identidade que construíam – ser mulher, ser jovem, ser negro, ser morador de periferia, ser índio, dentre outras, na busca, também, de se diferenciarem dos movimentos que se organizavam de forma mais tradicional como os partidos políticos, sindicatos, movimentos rurais, entre outros; já que os “novos” eram organizados de forma diferente, longe de estruturas mais fixas, rígidas, centralizadas e com liderança como é o caso dos movimentos operários ou sindicais. Esses movimentos são denominados de “clássicos”, porque “são parte da trajetória de construção da classe trabalhadora, herdeiros das lutas por melhores condições de vida e trabalho, assim como herdeiros de lutas dos estudantes do ensino superior pela educação” (GOHN, 2017, p. 20).

Iremos situar nosso enfoque nas manifestações contemporâneas que tem um caráter diferenciado, porém, não podemos desconsiderar que as mobilizações atuais são um processo decorrente dessas trajetórias travadas pelos movimentos sociais ao longo das décadas. Não nos interessa aqui desmerecer a forma como os movimentos “clássicos” ou os “novos” se organizaram/organizam; trazemos essa discussão para contextualizar o nosso estudo diante de um cenário “novíssimo” para nós estudiosos/as desse tema e para a sociedade em geral. Afinal, quem foram os/as protagonistas nas mobilizações que ocorreram nas escolas públicas Brasil afora? O que os/as mobilizaram? Qual o sentido da escola para esses/as estudantes?

Corroboramos com Gohn (2017) quando a autora aponta que: “Para entender as manifestações de ruas, no Brasil atual, temos como hipótese que uma parte significativa delas são “novíssimas” formas de movimentos sociais” (p. 13). Mas, é de suma relevância considerar o debate do final dos anos 1970 e início dos anos de 1980 sobre a diferença entre o “novo” e as novidades, assim como discutimos anteriormente, pois, os “novos” e “novíssimos” movimentos sociais possuem raízes estruturantes que indicam transformações a partir do que já foi vivenciado enquanto movimentos nas décadas precedentes.

A autora constrói a seguinte interpretação sobre “o novo”: “é uma construção histórica advinda da *práxis* (pensar e agir), decorrente da ação dos diferentes sujeitos sociopolíticos – quer sejam ativistas, militantes, simpatizantes, lideranças ou grupos de elites ou governantes.” (Idem, p. 13). Nesse contexto, o/a pesquisador/a deve estar atento/a quando for traçar o seu percurso e construir a sua contextualização, trazendo uma *(re)leitura* desses diferentes movimentos firmando as características e diálogos destes. “O novo” é datado. Não é apenas uma categoria analítica. Não é apenas uma novidade.

O novo se instaura na realidade a partir da ação humana, construída por diferentes sujeitos, e gera narrativas que buscam dar sentido e direção a essas ações. Esses sujeitos, usualmente coletivos, disputam e ressignificam interpretações existentes sobre as questões em tela, ressignificando, portanto, com isso a cultura política vigente, criando discursos, novas práticas, novas representações e imaginários sobre o fato sociopolítico, econômico ou cultural em questão. (GOHN, 2017, p. 14).

No Brasil, até junho de 2013, os atos e protestos mais atuantes nas ruas eram de “movimentos sociais clássicos” ou até então “novos” movimentos populares que se organizavam por causas como terra e moradia, entre outras. O cenário muda e a partir de 2013 os “novíssimos sujeitos” entram em cena e trazem diferentes formas de coordenar e organizar as grandes manifestações de protesto. Esses “novíssimos movimentos” não são homogêneos, pelo contrário, não são só heterogêneos, como também representam diferentes correntes e contracorrentes do mundo da política e da cultura (GOHN, 2017).

Nesse contexto, as ações desencadeadas por jovens no espaço escolar podem ser concebidas como “atos políticos” no sentido mais amplo do termo, pois recolocam a dimensão da cidadania na escola. Sabemos da dificuldade presente em diversas instituições em articular a participação efetiva dos/as estudantes junto às ações de tomada de decisão, o que se constituiria em uma ação importante da cidadania.

Logo, as estratégias utilizadas, tais como as assembleias, a valorização da horizontalidade e certa desconfiança e recusa à política tradicional, com seus partidos e lógicas institucionalizadas, aproximam as ocupações de um conjunto de novas modalidades de ações coletivas que vêm sendo analisadas em um número significativo de pesquisas desde o início dos anos 2000 (OLIVEIRA e DAYRELL, 2013; SOUSA, 2004, 2014; GOHN e BRINGEL, 2012; CORTI, CORROCHANO e SILVA, 2016)²¹.

²¹ GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade.** São Paulo: Cortez, 2017.

Dessa maneira, notamos características próprias de cada manifestação que trouxeram reflexões sobre as formas com as quais os/as sujeitos estavam se organizando, assim como discutimos os movimentos que se manifestam em atos praticamente espontâneos contra as estruturas políticas partidárias e sindicais vigentes, porém, sem traçar ainda uma nova articulação orgânica e representativa dos anseios de transformação e rupturas, como veremos no item a seguir.

Imagem 03: #Ocupado.



Fonte: marcozero.org

3.2. Dialogando sobre coletivos juvenis, participação e formas de resistências

Assim como discutimos ao longo deste estudo, as mobilizações juvenis nos últimos anos vêm nos mostrando que os/as jovens se reúnem em seus coletivos, em suas redes, com seus pares para, em torno de demandas comuns, mobilizarem-se de acordo com as especificidades do grupo. Neste item iremos refletir sobre o cenário dos coletivos juvenis na contemporaneidade e o que esses “protagonistas” trazem a partir das “novas” experiências participativas e de resistências.

Segundo Gohn (2007) assim como os movimentos sociais dos anos 1970/1980, as novas experiências participativas também “desempenham papel educativo aos seus

participantes; à medida que fornecem informações, os capacitam à tomada de decisões e desenvolvem uma sabedoria política.” (p. 43). Dessa maneira, eles contribuem para o aumento de competências e habilidades a partir das experiências que vivenciam, contribuindo assim para o desenvolvimento político dos indivíduos.

A expansão do sentido de práticas participativas tem direta articulação com o processo de democratização brasileiro, caracterizando-se pelo diálogo entre diferentes atores sociais, representantes governamentais e da sociedade civil organizada, que instauraram espaços e formas de participação para deliberar sobre a política educacional. A esse respeito, Gohn (2006) destaca que inúmeras inovações no campo democrático advêm das práticas geradas pela sociedade civil que alteram a relação Estado-sociedade ao longo do tempo e constroem novas formas políticas de agir, especialmente na esfera pública não estatal. De fato, são inúmeras as novas práticas sociais expressas em novos formatos institucionais da participação, tais como os conselhos, os fóruns, as assembleias populares e as parcerias.

Em seus estudos a autora enfatiza que essas diferentes experiências participativas da sociedade civil desenvolvem laços de pertencimento, ajudam na construção da identidade coletiva de grupo, podendo colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do *empowerment* (empoderamento), criando o que alguns pesquisadores denominam de capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (GOHN, 2006).

Nesse período de transição para a democracia, o pleito pela descentralização inseriu-se na luta pelo ideário de aumento de participação social, incluindo a assunção de maior autonomia e poder de decisão pelos estados e municípios. Nesse ínterim, é fundamental, assim como tratamos anteriormente, destacar o papel dos movimentos sociais, associações civis, Organizações Não Governamentais - ONGs, cidadãos, enfim, “um conjunto de sujeitos sociais que coletivamente constituem a sociedade civil, que encaminham respostas de outra natureza para criar espaços alternativos de atuação, enfrentamento e busca de soluções aos problemas gerados pelo processo de globalização.” (SHERER-WARREN, 1999, p. 11).

Os atores sociais constroem a ação coletiva, na medida em que se comunicam, produzem e negociam significados, avaliam e reconhecem o que têm em comum, tomam decisões (MELUCCI, 2001). Assim, o autor defende que a identidade coletiva é uma definição interativa e compartilhada produzida por numerosos indivíduos e relativa às

orientações da ação e ao campo de oportunidades e constrangimentos no qual a ação acontece.

Sobre a participação, Gohn (2007) enfatiza uma gama plural de experiências associativas relevantes no processo participativo, tais como moradores de comunidades (em sua maioria, periféricas), grupos de jovens e coletivos e expõe que: “os entes principais que compõem os processos participativos são vistos como sujeitos sociais”. (p. 19). Prossegue, enfatizando que:

(...) não se trata, portanto, de indivíduos isolados nem de indivíduos membros de uma dada classe social. A participação tem caráter plural. Nos processos que envolvem a participação popular, os indivíduos são considerados “cidadãos”. (p. 19).

O extrato nos leva a compreender que a participação, nesse contexto, articula-se com o tema da cidadania que, por sua vez, remete-nos às questões contemporâneas de socialização, particularmente aquelas que envolvem a comunidade e seus diversos sujeitos. Nesse sentido, corroboramos com Vieira (2011) que frisa a importância da esfera local como “espaço por excelência onde cidadãos e cidadãs exercem protagonismo como seres de direitos e de deveres.” (p. 131).

Esses diferentes espaços são considerados espaços educativos e localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, dentro ou fora das escolas, em locais informais, onde há processos interativos intencionais. A educação possui uma intencionalidade na ação e nas ocupações percebemos um elemento importante de diferenciação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes, assim como vimos nas ocupações e em outros momentos de práticas educativas dentro ou fora dos muros das escolas.

Uma educação numa concepção mais ampla de pensar cada indivíduo como parte essencial e que possui características específicas diante desse cenário diverso que são as escolas e espaços não formais. Ou seja, educação que não é organizada por séries/idade/conteúdos, atua sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalha e forma a “cultura política” de um grupo.

Assim sendo, desenvolve laços de pertencimento, ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não escolar na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do ativismo do grupo, criando redes de apoio entre os/as jovens participantes destes coletivos e redes mais amplas de parcerias entre os grupos e diferentes organizações.

A heterogeneidade organizativa dos coletivos juvenis e suas bandeiras de luta simbolizam diferentes formas de compreender os grupos, suas diversas perspectivas e seus modos de ação. A participação direta ou a própria dinâmica social dos coletivos propicia aprendizados de participação a seus membros, os grupos caracterizam-se por ter atuação local, na comunidade de pertencimento. Eles desenvolvem trabalhos diferenciados na comunidade ou levam a comunidade para diferentes territórios não imagináveis, através de intercâmbios de ações e eventos, promovem oficinas, cursos, encontros com outros grupos, tendo como objetivo lutar por cidadania, ampliar o acesso a serviços públicos, divulgar seus ideais, ganhar novos adeptos e fortalecer o grupo.

O que tratamos sobre o caráter educativo das mobilizações e ocupações constituídas por jovens considera as seguintes dimensões sugeridas por Almeida (2009): a construção da cidadania, da “cultura política”, da configuração do cenário sociopolítico e econômico, da subjetividade e da organização política. A esse respeito a cidadania se refere ao campo da construção de direitos e da produção da democracia, sua ampliação necessita do processo de transformação das relações sociais, o que pode ocorrer por meio de práticas educativas que promovam o deslocamento dos lugares definidos social e culturalmente para determinados grupos destituídos de participação na dinâmica social (DAGNINO, 1994).

Os/as jovens têm se revelado em suas ações em grupos e coletivos como grandes expressões organizativas, articuladoras e mobilizadoras na atualidade, já que através de suas práticas, acionam questões do campo político-social, cultural, entre outras, a visão de mundo desses sujeitos passa a ser mais ampla (SILVA, 2011). Eles/as trazem, nas suas práticas, novas formas de interações internas, observadas nas iniciativas de organização coletiva e de intercâmbios entre grupos diversos. Logo, a força de interação dos/as jovens participantes advêm de uma série de ações locais, nos bairros, ruas, praças, nos projetos, em escolas, com grau de autonomia e formas próprias de organização e funcionamento. Apesar de alguns demonstrarem um formato de autogestão, percebemos no contato com os/as jovens de alguns coletivos em estudos anteriores a existência de figuras de liderança que geralmente são os “mais antigos” no grupo.

Vieira (2011) propõe que o território é espaço por excelência da vida cotidiana, ou seja, nele, a força da comunidade, da escola e de outras agências do poder local fazem a diferença. A “sociedade em rede, todavia, impõe reconhecer novas dimensões desta mesma vida. Para o bem e para o mal, estamos todos conectados.” (p. 131). Cunha (2005) defende que na perspectiva neoliberal de competitividade, o local acaba sendo peça chave

para a reprodução do sistema econômico que, “sendo globalizado, necessita de ancoragens físicas para os capitais financeiros, bem como que atenda às contínuas transformações nas condições de reprodução do capital.” (p. 51).

Sobre o enfoque da sustentabilidade a autora compreende o local como elemento de transformação sócio-político-econômico, representando o espaço privilegiado para novas formas de solidariedade e parcerias entre sujeitos, onde a competição poderia ceder lugar para a cooperação, assim como observamos nas ocupações e em diversos exemplos de ações de coletivos juvenis. Cunha (2005) apresenta que “potencializar as singularidades e as competências municipais significa aumentar a acessibilidade das pessoas que compõem suas comunidades ao conhecimento, à informação e ao poder, que se traduz pela capacidade de influenciar as decisões políticas.” (p. 51-52).

A saber, tanto no modelo neoliberal quanto no enfoque da sustentabilidade, o desenvolvimento local figura com a mesma roupagem, esta nova dimensão representa por si só uma inovação quando requer, para a sua efetivação, a composição de fatores específicos de cada contexto. Silva (2000) afirma que:

A Constituição de 1988, ao instituir, em seu artigo 1º, parágrafo único, que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, agregou a representação política aos instrumentos de participação popular direta. A constituição combina representação e participação direta, adotando, assim, a democracia participativa (p. 137).

A respeito da participação e suas diferentes concepções, Gohn (2007) enfatiza que os novos mecanismos participativos incluídos na governança local se baseiam no engajamento popular como um recurso produtivo central. Desse modo, “a participação dos cidadãos provê informações e diagnósticos sobre os problemas públicos, gerando conhecimentos e subsídios à elaboração de estratégias para resolução dos problemas e conflitos envolvidos.” (p. 43). A autora prossegue problematizando que a qualidade da participação pode ser mensurada pelo grau de informação (ou desinformação) contido nas opiniões dos participantes. Dessa forma, propomos fomentar discussões a respeito da temática em tela, assim como a participação na/da comunidade (sociedade civil), o seu ativismo, o poder local na contemporaneidade.

Em seus estudos a respeito do “protagonismo” da sociedade civil, Gohn (2005) problematiza que já é algo comum ouvirmos que “a sociedade civil está se firmando no plano nacional e internacional, que ela é impulsionadora de inovações e mudanças e

muitos já falam em termos de uma sociedade civil global.” (p. 09). Nesse sentido, sem dúvida, o “protagonismo” de seus “atores sociopolíticos”, transformados em “novos sujeitos de poder” é enfatizado na atualidade. A autora afirma que:

A palavra *protagonismo* vem do grego e o termo designa o lutador principal de um torneio. Depois a palavra passou a ser usada para designar os atores principais de um enredo teatral ou os personagens principais de uma trama literária. Recentemente, as ciências humanas não só se apropriaram do termo ator como passaram a utilizar o próprio termo protagonismo para os atores que configuram as ações de um movimento social (p. 09).

No Brasil o “protagonismo” desenvolveu uma nova esfera pública à medida que se ampliou não somente entre vários setores da sociedade civil como invadiu a sociedade política, realizando parcerias com o Estado. A maioria dos estudos contemporâneos aborda a participação como uma “roupagem” renovada e é nesse terreno que surge o termo “protagonismo”. Devemos ressaltar que tanto os documentos oficiais quanto aqueles que o discutem teoricamente, associam-no sempre à juventude (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). O que justifica o uso do termo jovem/juventude ao invés de adolescente.

Os autores destacam que são raras as referências ao “protagonismo” dos pais, preferindo-se nesses casos o termo participação. Ou seja, o “protagonismo” dos/as jovens é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como participação, responsabilidade social, identidades, autonomia e cidadania. Muitas vezes a distinção conceitual entre participação e protagonismo acaba não sendo explícita em algumas obras. “Isto é, um autor pode se referir a protagonismo em contextos em que outro falaria de participação, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.” (Idem, p. 413).

Sendo assim, os autores propõem o relato e análise de uma experiência organizada por jovens, uma ação social, em que o autor não usa o termo protagonismo, e sim “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, relacionando essas expressões à “socialização para a cidadania”. Nesse contexto, “ação cidadã” é o que sintetiza as diferentes conceituações adotadas por pesquisadores para discutir e identificar o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e político.

Costa (2001) aproxima a conversa ao campo educacional e afirma que “protagonismo” é um método de trabalho cooperativo, fundamentado na pedagogia ativa cujo enfoque é a criação de espaços e condições que propiciem ao jovem empreender, ele

próprio, a construção de seu ser em termos pessoais e sociais. Dessa maneira, protagonismo designa a participação dos/as jovens no enfrentamento de situações reais tanto na escola, quanto na comunidade e na vida social.

Outra noção de que partilham diversos autores quanto ao sentido do “protagonismo juvenil” é que este não seja confundido com o discurso de caráter ‘preventivo’ em relação aos/as jovens, discurso presente na maioria das políticas, programas, ações voltadas para jovens, que se apresenta, sobretudo, como antecipação a comportamentos indesejáveis, embasando-se em identificações negativas acerca dos problemas deles (como drogas, crimes, gravidez, prostituição).

É de suma relevância atentar ao uso deste termo, especialmente quando é “sobreposta” à categoria protagonismo – participação – ativismo – engajamento dos jovens, pois este é um movimento discursivo utilizado nas políticas governamentais voltadas para jovens e que passou a ser criticado. Da mesma forma, ponderam alguns estudos que compreendem protagonismo como uma maneira de responsabilizar os jovens, individualmente por suas conquistas ou seus fracassos. No contexto do “novo ensino médio”, por exemplo, encontramos ponderações que associam aos processos de ser “o empreendedor de si” – o jovem empreendedor, expressões que aparecem fortemente na BNCC.

A participação é um tema que tem uma vasta tradição de análises e estudos, sobremaneira nas ciências políticas (GOHN, 2007). Mas, apesar de ser um tema com uma vasta teorização nas últimas décadas, muito se tem lutado para conquistar e assegurar espaços democráticos onde seja possível exercer uma participação de forma cidadã. A autora afirma que a participação pode ser observada nas práticas cotidianas da sociedade civil de diversas maneiras, como nos sindicatos, nos diferentes movimentos, “quer em outras organizações sociais, assim como nos discursos e práticas das políticas estatais, com sentidos e significados completamente distintos.” (p. 13).

A autora enfatiza que as questões envolvidas no universo da participação são muito mais antigas que a própria formulação do conceito. Ela destaca que o entendimento dos processos de participação da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas nos conduzem ao entendimento do processo de democratização da sociedade brasileira. Desta forma, o resgate dos processos de participação leva-nos às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania. Ou seja, “a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização.” (GOHN, 2007, p. 14).

Nos estudos pós-estruturalistas sobre participação social, a cultura e a política buscam ampliar o universo investigativo através da valorização dos ganhos objetivos e subjetivos, materiais e simbólicos. Portanto, para este campo, as lutas sociopolíticas acionam mudanças na vida social e pessoal.

Nesse sentido, tomamos como direcionamento de estudo uma perspectiva ampliada de participação social, que nos possibilite aprofundar suas repercussões para as dimensões pessoais e coletivas, articulando-a ao campo educacional. Assim sendo, não estamos tratando de uma participação nos moldes ou espaços convencionais das medidas políticas – o voto, a participação em partidos políticos ou as decisões de governo. Ou seja, o mais crucial para a nossa discussão é a mudança qualitativa do sentido da participação, por conta do ingresso de novos grupos e classe sociais na arena política, bastante heterogêneos entre si (COSTA e MENEZES, 2009). É pertinente indicar que essa perspectiva ampliada de participação social possibilita articular o campo político ao cultural.

Sem dúvida, observamos uma expansão da participação social no contexto democrático nacional, sobretudo com a entrada de diferentes movimentos sociais que deram visibilidade a problemáticas antes latentes, dinamizando e requalificando o conflito social a partir dos anos 1980. Particularmente a juventude figura como grupo social que contribuiu para inovar os termos da participação, boa parte do seu engajamento situa-se no campo cultural e da comunicação em interface com a política (COSTA e MENEZES, 2009).

Nesse contexto, a inovação no campo da participação desloca o sentido do conflito e faz repensar a perspectiva democrática, antes assentada na lógica do consenso como condição da vida em comunidade. Em resumo, pensar hoje a democracia é considerar a heterogeneidade e o caráter conflitivo da política como elementos essenciais nas práticas que revitalizam o sentido comunitário.

No entender de Santos (2005) a comunidade é uma representação aberta e incompleta, é o lugar no qual as interações e a experiência social expressam consensos e conflitos da vida cotidiana. Possui duas dimensões: a participação e a solidariedade, ambas com abertura para a emancipação. Vale ressaltar que a participação possui ainda dois aspectos: um que a limita pela representação política e o outro que a emancipa pela participação direta na vida social.

A vida pública contemporânea, marcada pela diversidade das demandas políticas, coloca o desafio pela igualdade de *status* das reivindicações. Para que as reivindicações

tenham consequências mais inclusivas ou de longo alcance faz-se necessário qualificar os termos da participação (COSTA e MENEZES, 2009).

Então, frente a isso, os coletivos juvenis podem expressar experiências político-sociais e culturais populares da pluralidade e das desigualdades cotidianas, assim como as contradições do sistema, os conflitos e as solidariedades em seu interior, simultaneamente à criação de alternativas para enfrentá-las. Portanto, nossa suposição de pesquisa defende que os/as jovens participantes de movimentos sociais (coletivos) pautados em diferentes bandeiras de luta e em práticas educativas emancipatórias acessam e questionam as políticas públicas de juventude, sobretudo, devido à necessidade de inclusão nos projetos e o anseio por informações e assuntos relacionados à democracia, luta por direitos e cidadania. Interessa-nos produzir com jovens ações e reflexões em torno das questões que eles/as trazem para a educação e a escola no intuito de *(re)atualização* das demandas políticas da/s juventude/s na relação com a escola.

Imagem 04: Ocupado.



Fonte: marcozero.org

4. “A QUEM A ESCOLA PERTENCE?”: AS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS E SEUS SENTIDOS...

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai
virar (Dani Black) ²².*

²² Trecho da música: O Trono do Estudar. Composição: Dani Black, essa música virou um grito em prol da luta estudantil. A composição foi realizada em homenagem aos estudantes que ocuparam escolas estaduais de São Paulo para protestar contra o plano de reorganização escolar do governo que culminaria no fechamento de 92 escolas e contou com a adesão de vários artistas para uma gravação coletiva.

Trataremos neste capítulo sobre o processo das ocupações vivenciadas nas escolas de ensino médio por todo o país, com a perspectiva de trilhar o percurso destes movimentos que *(re)desenharam* as formas de *(re)pensar* as juventudes e a escola, ou seja, os/as jovens e suas relações com a instituição a partir destas mobilizações, atos e experiências nos diferentes contextos.

Desde muito cedo começamos a vivenciar as rotinas escolares e a educação formal com todas as suas demandas curriculares e de organização como parte da nossa rotina diária. É lá na escola onde construímos muito do que somos como indivíduos. Interagimos com outros pares, construímos vínculos, conhecemos professores/as e outros funcionários/as, *ressignificamos* valores etc. É lá na escola que podemos desbravar diferentes visões de mundo, pois temos contato com diversos conteúdos (curriculares ou não) e esses precisam fazer sentido para nós.

Inúmeras são as críticas à escola, que é vista por muitos teóricos como uma instituição que fracassou. Além disso, parte dos/as estudantes enfatizam que a escola não faz sentido, não tem significado, é burocrática e não dialoga com assuntos cotidianos. Outra questão é sobre a infraestrutura da instituição que por vezes se assemelha a uma prisão, grades por toda a parte, muros, câmeras de segurança e policiamento. As salas de aulas com formatos de organização padronizados com cadeiras enfileiradas e espaços depredados sem ventilação. Muitas instituições vivenciam a violência cotidianamente, mas o que está por trás de tanta violência? Que escola pública é essa que temos para esses/as estudantes?

Contudo, as escolas ainda são entendidas no imaginário social como a instituição detentora do saber: “estudar para ser gente”, é algo que perpassa a sociedade como um todo. Além disso, o lado institucional da escola acaba limitando a capacidade de estudantes vivenciarem uma educação de fato que contempla a formação integral do indivíduo, uma educação que é múltipla e não apenas institucionalizada e gerenciada como algo apenas quantificável que gera resultados por vezes padronizados. “A quem a escola pública pertence” na sociedade atual? Sentidos diversos são atribuídos à escola, inclusive, de alguma maneira, acabamos distinguindo qualitativamente as instituições.

Em resumo, escolas públicas “de referência”, as “outras” instituições públicas e privadas quase que guerrilham por ascensão no *ranking* que mensura os índices de qualidade educacional, resultados avaliativos padronizados, censo de matrículas, entre outros aspectos. Esses dados compõem um modelo avaliativo (questionado) que foca em aspectos quantitativos e acaba avaliando as escolas diversas de uma única maneira. Ora a

educação é atrelada ao Estado, ora aos pais de estudantes que podem pagar por determinado tipo/qualidade de educação que “escolheram”, ou seja, são sentidos diversos atribuídos à escola.

Com tantos “problemas” apontados pelos/as estudantes e profissionais que vivenciam a educação pública no contexto brasileiro, percebemos que para muitos/as jovens a escola acaba sendo um peso, um fardo, uma obrigação e não um lugar agradável. Nosso objetivo aqui é trazer a tona aspectos que fazem parte da configuração das instituições públicas de ensino no cenário nacional de diferentes formas e problematizá-los com os/as estudantes. Infelizmente, a juventude pobre acaba sendo refém de uma educação que carece de algumas questões, assim como discutimos acima.

Para alguns estudantes ir a escola é vivenciar enfrentamentos que são reflexo de uma estrutura macro que acaba repercutindo nesses/as. Os indivíduos que compõem a escola pública vivenciam fatores como precariedade da educação, do ensino e conseqüentemente das intuições, aspectos como a desvalorização dos/as professores/as, asseveram um mal-estar entre esses/as profissionais da área e isso reflete na relação que constroem na prática em alguns estabelecimentos de ensino. Questões como insegurança, merenda sem qualidade e outros recursos que por vezes são desviados, salas de aulas lotadas, falta de materiais didáticos, docentes e estudantes desacreditados. Ou seja, angústias que parecem acompanhar a rotina da escola e de quem a vivencia. E os/as estudantes, que sentidos eles/as atribuem a escola? Por que estudantes não sentem que a escola lhes pertence? Que currículo é esse? A quem esse currículo pertence?

Historicamente a educação também é bandeira de luta de movimentos sociais e grupos organizados que manifestam e buscam o direito à educação como direito social essencial que a priori deve ser garantido pelo Estado, assim como legitima a Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Em 2016, as escolas foram “palco” para as reivindicações a fim de transformações, onde os/as estudantes deliberaram combater a forma tradicional e hierarquizada de ensino-aprendizagem que desconsiderava a diversidade, entre outros aspectos. Assim, as ocupações organizadas por estudantes representaram a diversidade modular da participação política deste segmento juvenil. As ocupações traziam “vozes” que clamavam por uma escola que lhes fizesse sentido, uma instituição que falasse a mesma língua dos/as estudantes e os/as considerassem como parte do processo de ensino-aprendizagem. “Gritos” que destoavam do quadro atual de uma escola que se tornou um local exclusivo de formação de mão de

obra para o mercado de trabalho e muitas vezes não tem como preocupação a formação de cidadãos reflexivos.

Vários estados tiveram escolas ocupadas, as manifestações ocorreram, principalmente, contra a reorganização escolar, a falta da merenda e ainda contra a privatização e a reforma do ensino médio, PEC 241/55, instando, ao mesmo tempo respeito e valorização aos professores e a escola pública e suas condições de infraestrutura. Jovens que demonstraram querer ser escutados e considerados como cidadãos. A educação vivenciada como objeto de mudanças, um ato político e libertador. É imprescindível que a escola seja um lugar que proporcione autonomia, reflexão, libertação e sensibilização política para crianças e jovens (FREIRE, 1998).

Martins (2010) reflete que:

As mudanças recentes produzidas pelos processos de desterritorialização e reterritorialização nas sociedades complexas (MATO, 2007) impõem novos tipos de atores, de conflitos e de mediações, o que contribui para demonstrar que a constituição da identidade social, coletiva e individual conhece influências mais amplas do que as referências substantivas e reducionistas. Os conflitos ultrapassam as esferas sociais, políticas e econômicas e incluem esferas culturais e simbólicas, dando profundidade às lutas por reconhecimento (p. 401).

Um acontecimento causa uma transformação nas subjetividades, novas formas de sentir, pois não se suporta mais aquilo que até então era suportável. É a abertura para novos mundos possíveis, pois apenas ele “nos faz ver aquilo que uma época tem de intolerável, mas faz também emergir novas possibilidades de vida” (LAZZARATO, 2006, p. 12). Sem dúvida, “Os vínculos criados e as ações desenvolvidas são frutos de processos de reflexividade – os sujeitos participantes constroem sentidos e significados para suas ações a partir do agir coletivo” (GOHN, 2017, p. 19).

As ocupações como acontecimento? Podemos afirmar que as ocupações estudantis se configuram como um acontecimento repleto de desejos, formas de ser e estar na escola, formas de agir com os outros, relações constituídas em ações políticas. Novos sentidos são *(re)criados*. Estudantes que colocam seus corpos nos prédios das escolas. Ocupam, desejando serem vistos de fato.

Ocupar é criar territórios, criar sentidos, é sentir. Segundo Renata Lima Aspis (2017) “O território é determinado pela presença do corpo”.

É território porque é feito de gente, ocupando e inventando a vida, a vida que ainda está por vir, imprevisível, porque ainda não foi inventada. O qualquer um pode fazer isso. Isso é micropolítica. Política menor, política das minorias. É a criação de “linhas de fuga”, pelas quais se escapa, inventando novas subjetividades, novas formas de vida (p. 70).

Estamos buscando outras formas de pensar estas ocupações que tomaram o Brasil de maneiras diversas, cada uma a seu modo, cada território apresenta um exemplo único, uma experiência que esteve/está naquela instituição escolar, as ocupações são vistas como linhas de fuga, escapes, criação de outros modos de resistir, apresentam-nos possibilidades de resistências. Ao mesmo tempo, ocupações são negadas. Silenciadas. Mas, o que os estudantes estavam/ão ocupando? Os prédios das instituições públicas educacionais? O que é um bem público? A educação? Os currículos? O que esses/as jovens reivindicam?

A autora prossegue enfatizando que a ocupação nos conduz a refletir sobre onde se coloca o corpo, em que espaço físico: na sala de aula ou na rua, na praça ou em casa, pois, a saber, não se pode estar em dois lugares ao mesmo tempo, assim como dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo.

O corpo das aulas e o corpo das manifestações, o corpo do cotidiano acadêmico e o corpo dos tocadores de tambor chamando para a rua. É necessário que se decida. A criação de territórios é feita na imanência, no aqui e agora, sem maiores delongas: agir, posicionar-se. Ocupar é criar território. Só é um território porque está ocupado com os corpos, e é vivo (ASPIS, 2017, p. 71).

As ocupações nas escolas secundaristas adentram o debate político-educacional brasileiro contra inúmeras decisões pouco democráticas, sobretudo, as que afetam os direitos conquistados pelas minorias. Neste sentido, nosso estudo situa-se na análise sobre a relação entre jovens estudantes e suas experiências de lutas pela democracia e por uma educação pública que respeite a diversidade e seja construída com os grupos populares. E discutimos também as resistências dos processos de ocupações em escolas públicas e suas interfaces com o processo educativo e conflitos que o movimento levanta para *(re)pensarmos* estes processos, a fim de compreender como as ocupações tomaram forma e conteúdo político-educacional.

Nesse contexto, gradativamente, os/as estudantes paulistas foram desmobilizados em algumas escolas que foram ocupadas, através da ação da polícia. Rossi (2016) esclarece que o Paraná virou alento em meio ao que o país vinha/vem sofrendo no cenário

sociopolítico, desta vez com os protestos de jovens para garantir condições melhores para a Educação. Milhares de instituições foram ocupadas por estudantes que não se conformavam com os rumos da educação no governo vigente (BLUME, 2016).

Na pesquisa tomamos as ocupações como o “fio na meada” para *(re)pensarmos* a relação dos/as jovens e a escola, sobretudo, pública. Os/as jovens levantam-se diante das questões que são colocadas para a educação, sobretudo, a educação pública. As lutas e protestos no campo da educação formal abarcam contraposições em relação às mudanças que atingiram o setor público e tem a educação como um dos principais interesses como a reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241 ou PEC 55) que cria um teto para os gastos públicos.

Desejos foram se espalhando, criando e reinventando espaços, resistiram e não negaram o que já existia ali. Segundo Freire (1992), a educação deve ter como objetivo maior desvelar as relações opressivas vividas pelas pessoas, transformando-as para que elas transformem o mundo. Educar é contribuir com uma profunda consciência social que acarretará a descoberta das contradições da/na sociedade em que vivemos.

Nas manifestações os/as estudantes da rede pública de todo o país ficaram à frente das ocupações. Segundo levantamento da Revista Exame, mais de 1100 escolas foram ocupadas em 22 estados brasileiros (mais o Distrito Federal). O maior foco de ocupações foi o Paraná, onde 850 instituições foram tomadas por secundaristas, segundo o Movimento Ocupa Paraná, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

Neste sentido, não é nosso objetivo generalizar as ocupações e tampouco acionar aspectos que as cristalizem como um movimento homogêneo; o movimento foi plural. Ao longo do processo de ocupação tivemos aspectos diferenciados em cada realidade, de cada instituição e coletivos ali presentes, cada experiência construída tem um caráter singular por retratar a relação dos/as jovens com a escola de formas nunca vivenciadas.

Sabemos que a situação gerou controvérsias por afetar a vida escolar de estudantes prestes a concluir uma importante etapa da jornada educacional e as ocupações impediam que o ano letivo prosseguisse seguindo o fluxo esperado. Em alguns casos, familiares, estudantes e professores se organizaram de forma contrária às ocupações, com o objetivo de retomar o calendário de aulas (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1161).

As mobilizações tiveram repressão, sobretudo policial, e decisões judiciais que determinaram a reintegração de posse, em alguns casos. Em outros espaços tivemos exemplos de diálogo e exercício de uma gestão democrática onde a comunidade escolar se envolveu aos poucos e os/as jovens deram lições de organização e funcionamento com

as comissões e mobilizações fazendo o uso das redes sociais (*Internet*) e outras ferramentas de articulação e comunicação.

O movimento de ocupações de escolas por parte de secundaristas foi duramente contestado, por polêmicas e suposta falta de legitimidade. Blume (2016) afirma que o grupo Movimento Brasil Livre (MBL), conhecido por articular os protestos “anti-Dilma” nos últimos anos, pressionou os estudantes a encerrar os protestos. Os movimentos nomeados de “Desocupa” e os contrários às ocupações afirmavam que as manifestações eram ilegais e impediam estudantes de exercer o direito de estudar. Além disso, algumas críticas eram mais direcionadas à maneira como as manifestações ocorriam, justificavam que as motivações eram legítimas, mas que deveriam pensar em outras formas de protestos que ocupassem as ruas.

Logo, não podemos deixar de ressaltar que houve momentos de tensão em relação às ocupações e um dos casos com repercussão nacional foi a morte de um estudante no Colégio Santa Felicidade, em Curitiba, ocorrida no dia 24 de outubro. O jovem foi assassinado a facadas por um colega. Assim como trata a matéria publicada por Blume (2016): “O suspeito afirmou que ambos ingeriram uma droga sintética e que ele esfaqueou Lucas durante uma briga. O episódio aumentou a pressão do governo paranaense sobre o movimento e motivou também a reintegração de posse”.

A sociedade não reagia totalmente a favor das mobilizações, assim como afirmamos, muitas eram as críticas ao movimento de ocupação e as reações por parte do governo se configuraram em intenso uso do seu aparato judicial e policial. Os pronunciamentos oficiais sobre o movimento e as decisões judiciais traziam teor de duras críticas e exigiam, na maioria das vezes, o cumprimento de reintegração de posse, sinalizando uma perspectiva comum no olhar para a participação juvenil: teriam sido de fato os/as jovens responsáveis por organizar e mobilizar as ocupações. Essa leitura denota a ambiguidade nos modos socialmente estabelecidos de tratar a participação juvenil: quando os/as jovens não se mobilizam, são acusados de apáticos e individualistas; quando se manifestam, são acusados de serem manipulados por sindicatos ou partidos (MUXEL, 2008).

“Ocupar é resistir”, essa foi uma das frases que ecoou na maioria das experiências nos diferentes espaços ocupados por jovens estudantes. Percebemos através dos estudos a respeito do tema que as ocupações carregam sentidos, sentimentos, significados que foram sendo repensados na prática. Ações que tiveram como suporte a participação dos/as demais membros da comunidade escolar, que contribuíram como puderam, a depender de

cada escola, forneceram o que podiam e colaboraram com atuações desde aulas públicas a mutirões nas cozinhas e refeitórios.

Blume (2016) enfatiza que essa não foi a primeira vez que secundaristas de São Paulo se organizaram para ocupar instituições de ensino. Em novembro de 2015, cerca de 200 escolas paulistas foram tomadas por estudantes que protestavam contra a reestruturação do sistema educacional estadual, diante de uma medida que previa o fechamento de quase 100 escolas e o remanejamento de 311 mil alunos e 74 mil professores. Os protestos surtiram efeito e o governo suspendeu a reorganização do sistema, pontua o autor.

Além disso, precisamos refletir sobre a resistência dos/as ocupantes diante de situações de opressão por meio da violência física e ideológica, o que também nos mostrou que estas não foram suficientemente fortes para extinguir a esperança dos/as estudantes que continuam a demonstrar para toda a sociedade as propostas explicitadas de resistência: foi na negociação e no conflito que o movimento Ocupa se fortaleceu em algumas escolas e os participantes replicaram este processo e experiências em diferentes territórios.

Em meio às manifestações, um discurso de dez minutos, realizado por Ana Júlia, estudante do ensino médio, feito na tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), em Curitiba, em defesa do movimento de ocupação das escolas públicas no Brasil gerou repercussões que levaram muitos/as a refletirem sobre o que de fato eram as ocupações, que sentido esses processos tinham para esses/as estudantes, o que nos deu a oportunidade de nos aproximar desses/as estudantes. O vídeo teve grande repercussão e em pouco tempo tomou as diferentes redes sociais e foi compartilhado por milhares de brasileiros/as. Esta estudante de 16 anos representou em seu discurso os/as alunos que ocuparam as mais de 1000 escolas no país em diversos Estados. “A nossa única bandeira é a educação. Somos um movimento apartidário, dos estudantes pelos estudantes”.

Esse discurso trouxe um misto de sentimentos e do seu “lugar de fala”, enquanto secundarista, ela pode desabafar pelos estudantes que “estão enfrentando um verdadeiro rolo compressor na Educação” com o governo atual e uma serie de retrocessos e cortes. O que motivou esses/as estudantes? As motivações se localizavam, sobretudo, nas previsões que tinham naquele período, um cenário nada agradável, que trazia propostas de cortes de investimentos nas escolas públicas com a PEC 241, uma pauta de reforma do Ensino Médio sem um debate democrático, e outro que propõe propunha intervenção no currículo chamado Escola Sem Partido.

A estudante Ana Júlia, iniciou sua fala questionando: “A quem a escola pertence?”, lembrando que o ‘rolo compressor’ das reformas vai chegar nos/as filhos/as e netos/as dos/as que ali estavam. “A reforma na educação é prioritária, mas precisa ser debatida, conversada”, defendeu. O discurso da estudante ocorreu em meio à apreensão sobre o movimento das ocupações, ainda mais polemizado em decorrência do assassinato de um estudante pelo seu colega, dentro de uma instituição de ensino ocupada. Um crime que chocou os alunos e a comunidade e fez com que a escola fosse desocupada no dia seguinte. Havia a possibilidade de que a tragédia desmobilizasse o movimento em outras escolas, mas isso não ocorreu (ROSSI, 2016).

O discurso repercutiu como protesto e desabafo de alguém que “estava lá” em uma escola vivenciando as questões que envolvem o ensino público e por vezes criam barreiras e abismos entre a realidade dos/as jovens e a escola que temos tradicionalmente estruturada. Os/as jovens paranaenses lideraram as ocupações no Brasil, com 850 escolas ocupadas, quase metade do total no Estado, segundo as contas do Movimento Ocupa Paraná.

As ocupações não se constituem em algo apenas subjetivado para esses/as jovens e participantes do processo, mas abrange a objetividade da vida por onde passam e se articulam a aspectos econômico, simbólico, relacional, político, religioso, corporal, imaginário, emocional e gestual (LARCHERT, 2017). Movimentações de uma juventude que implica para a escola um reposicionamento em relação às práticas pedagógicas, de gestão, repensar o currículo e conceber as ações estudantis como um centro político em que diferentes linguagens e expressões populares estão presentes e são produzidas (SANTOS, 2010).

As ocupações nos levam a refletir a educação engajada na luta contra a opressão e nos conduzem para um debate mais amplo sobre a relação destes/as jovens com a escola, principalmente, pública, entre outras pautas que desenharam e propiciam nossa análise do movimento, suas tensões e conflitos. As ocupações promoveram uma perspectiva de educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e políticos que compõem as identidades das juventudes.

Assim como tratamos, os movimentos sociais vivem atualmente um processo de deslocamento, de diferenciação decisiva, com outras modalidades de mobilizações, como é o caso das ocupações, que emergem neste cenário de mudanças que são configuradas por *outros movimentos* que escapam das formas tradicionais de articulação política (MELLUCI, 2001). Tal deslocamento nos transporta para uma redefinição dos

movimentos, nas sociedades complexas como redes invisíveis de grupos, teias com pontos de encontro (MARTINS, 2010), gerando os “circuitos de solidariedade, que diferem profundamente da imagem do ator coletivo politicamente organizado” (MELLUCI, 2001, p.97).

Esse novo paradigma ganhou visibilidade pelo reconhecimento da presença de pequenos sistemas dinâmicos, nomeados de redes sociais que são grupos/coletivos com “laços” em comum, que funcionam como novos aparelhos reguladores dos conflitos, tensões e acordos entre indivíduos e grupos minoritários (MARTINS, 2010). Os secundaristas nos mostram através das experiências emancipatórias nestes coletivos e com os seus pares como lutar por uma educação pública que se aproxime do contexto das juventudes, sobretudo periféricas, que por vezes são invisibilizadas nas práticas educativas de caráter mais tradicionais que visam um currículo distante da realidade desses/as estudantes. As experiências nas ocupações se transformam em palco para vivências emancipatórias atreladas a práticas educativas construídas e *(re)pensadas* no cotidiano escolar, aprendizados carregados de esperança.

Deste modo, as juventudes constroem seus próprios currículos em uma escola paralela à oficial (LARCHERT, 2017). A escola por vezes não é o espaço onde esses/as jovens vivenciam a educação crítica no sentido amplo do termo, e os movimentos sociais se constituem como outros espaços de práticas educativas e experiências que se configuram como ensino-aprendizagem para as juventudes. É nos coletivos que os/as jovens têm possibilidades de entender e interpretar a cultura, porque conhecem e passam a experimentar a diversidade, seus códigos, suas lutas e seus conflitos internos.

No decorrer deste estudo percebemos que para compreendermos o movimento de ocupação é necessário um deslocamento, precisamos nos aproximar pela linguagem, pela memória, pelas manifestações artísticas, as imagens construídas e escolhidas, por cada coletivo, de cada território, *(re)construído* nas escolas, assim como demonstram os estudos relativos ao tema. Elementos expressos nas crenças e atitudes, nos conflitos, valores, tradições, nas interações e interdições, nas contradições, nos múltiplos significados, constroem e se constituem em potenciais capazes de *ressignificar* o universo pessoal de cada um dos/as ocupantes (LARCHERT, 2017).

Esses/as estudantes estiveram em manifestações de diferentes ordens e reorganizaram suas representações sobre a sociedade brasileira e a política, acessando possibilidades de explicar criticamente a realidade em que vivem.

As representações do conhecimento imbuídas de emoção, desejo e prazer que os orientam no dia a dia, sentimentos peculiares à juventude, constituem os saberes que estão construindo. Quando os conhecimentos e saberes são compartilhados de alguma forma por um grupo social no seu coletivo estabelecem-se os sentidos e significados das relações construídas para a sobrevivência do grupo, cria-se a resistência coletiva (LARCHERT, 2017, p. 16 – 17).

As ocupações como espaços educativos que iremos *(re)conhecer*, nos causaram inquietações: ocupar nos desloca? Deslocamentos são necessários para que possamos *ressignificar* alguns espaços educativos e suas práticas que já não tem o mesmo significado para os/as jovens que participaram das ocupações. Vamos refletir sobre esses processos de ocupações através das ações dos/as jovens como ações imediatistas. Nós temos muito a aprender com estes sujeitos e esperamos que através deste deslocamento possamos dialogar sobre as diferentes percepções das juventudes a respeito das ocupações e seus significados para a educação e a instituição escola.

O movimento “Ocupa” como prática de resistência perpassa pelo entendimento de que os/as jovens estudantes têm uma *experiência histórica* que deve ser considerada nesta análise. As aprendizagens são *(re)construídas* na relação entre o conhecimento e a vida humana e se configuram como o “saber de experiência”. Por isso, trazemos uma reflexão sobre os sentidos das ocupações e suas resistências para pensarmos as relações entre essas juventudes e suas capacidades de formação e transformação. Segundo Santos (2010) as relações com o conhecimento se dão no interior das práticas sociais e estas são tão diversas e diferentes quanto são as culturas. Deste modo, o debate posto em pauta pelo “Ocupa” deve ser reconhecido na pluralidade de conhecimentos e na diversidade epistemológica.

Uma análise das ocupações deve considerar o contexto mais amplo do campo da cultura, linguagem, história, religião, política, valores, conjunto de dimensões da vida que formam os grupos sociais. Pois para compreendermos o “Ocupa” como prática de resistência política precisamos identificar nos espaços contraditórios de regulação e emancipação, a formação de um conjunto de saberes, oriundo do nosso processo histórico, expresso em inúmeras dimensões e inter-relações da vida e entender que o ponto de equilíbrio entre regulação e emancipação é um processo desestabilizante e contraditório. Para o autor não é necessário um novo conhecimento, mas um “novo modo de produção de conhecimento” (SANTOS, 2005).

No cotidiano das ocupações os/as estudantes construíram estratégias de resistências e ações. A aprendizagem surge nas ações. Ao longo das ocupações, a prática

social de resistência das juventudes e os processos educativos desencadearam diversas ações. Discutimos uma “nova” relação desses/as jovens para com a escola que fazem parte, o que nos conduz a pensar também nas aprendizagens sociais, políticas e cognitivas adquiridas nesses diálogos travados entre os conhecimentos formais e não formais ao longo do processo.

Essas estratégias e ações se constituíam em atividades cotidianas que os/as estudantes realizaram em torno das demandas e programavam quase que no imediatismo no dia a dia da ocupação. Os/as *Ocupas* estrategicamente se organizavam em comissões onde distribuíam as tarefas de cada grupo e realizavam ações como: aulas públicas, debates, oficinas culturais e bazar para alunos e para a comunidade e o entorno da escola. E puderam fortalecer vínculos, despertando formas de relacionamento por meio de modos específicos de organização do coletivo, redes foram construídas e fortalecidas no campo das tensões vivenciadas e as linhas tênues entre permanência e mudança, entre a mobilidade e a estaticidade, entre a padronização e a diferença, entre as lutas por reconhecimento e o preconceito, entre poder e resistência. Assim como afirma Gohn (2017):

A estimulação de processos subjetivos e a construção de emoções coletivas, por parte dos articuladores de grupos, coletivos ou movimentos, relacionam-se tanto ao campo das lutas emancipatórias, por novas formas de direitos e vida social, como às estratégias, de mobilização e processos de controle social, atuando sobre a capacidade das pessoas de sentir, ter emoções, desejos, percepções e criação de representações coletivas. (p. 17).

Jovens estudantes acampados, ocupando um espaço que antes era de passagem como os corredores em que circulavam; os pátios, as salas de aula, as bibliotecas, a coordenação e as salas de reunião. Circulavam com outros propósitos? Estavam presentes de fato na escola? Aos poucos passaram a dividir os espaços, com objetivos coletivos, outros olhares, alojados em salas de aula buscando apoio também da gestão da instituição como trazem alguns relatos de estudantes.

Vivenciamos em várias escolas uma verdadeira aula de cidadania. Estudantes organizados que dividem mantimentos e alimentos, cuidam, zelam pelo uso e limpeza do espaço. Criam uma cozinha comunitária. Todas as ações passam a ser de responsabilidade desta comunidade que ali está. As juventudes foram experienciando nas práticas educativas, estratégias de sobrevivência, de resistência e informaram à sociedade como se organizam em comunidades de solidariedade.

Nesse contexto, as ocupações fazem parte da história de vida desses/as jovens que através das experiências individuais e coletivas lutam por direitos, por uma educação mais democrática, uma escola pública que seja o caminho para a aprendizagem de qualidade para todos os cidadãos. O engajamento político-social e as relações dos/as professores, estudantes com a escola e a comunidade do entorno contribuíram para uma releitura das questões educativas mais singulares; e implicaram para um processo de ensinar-aprender na forma de ser protagonistas das aprendizagens, construindo um currículo atrelado ao cotidiano e às ações rotineiras que se faziam presentes na ocupação. No item a seguir daremos continuidade à discussão desse tema e traremos os discursos dos/as *Ocupas* sobre a experiência vivenciada e a correlação com outras temáticas que nos interessou neste estudo.

Imagem 06: A quem a escola pertence?



Fonte: marcozero.org

4.1. “Ocupar é resistir”: redes sociais, mobilização juvenil e “cultura política”



Imagem 05: Ocupar. Resistir. Fonte: marcozero.org

Neste item queremos destacar o papel das mobilizações e do ativismo por meio da *Internet* e fazendo o uso das redes sociais e as repercussões para a organização juvenil nas ocupações. Para tanto, faremos o esforço de um movimento de *(re)pensarmos* como as ocupações se configuram enquanto espaço de luta dos/as jovens por uma educação democrática, laica, de qualidade para todos/as. Este movimento será feito através da seguinte reflexão: o uso dos espaços virtuais (das redes sociais) e as formas de vivências desses/as estudantes de uma cultura política que se *(re)configura* com as ações e mobilizações no *ciberespaço*. Refletiremos sobre essas experiências de resistências diante de cenários divergentes para esses/as jovens. Uma análise das ocupações estudantis como modalidade de ação coletiva que interroga as políticas educacionais e a cultura escolar a partir de novas estratégias e linguagens, distintas dos mecanismos tradicionais da democracia representativa (CORTI, CORROCHANO, SILVA, 2016).

Os/as jovens fizeram uso desse espaço (*internet*) para se organizarem e vários atos foram marcados pelo *Facebook*²³, trazendo mudanças nas ações e formas de mobilização dos sujeitos, visto que tradicionalmente tínhamos a presença de grupos organizados institucionalmente como os sindicais, coletivos estudantis e partidos políticos. Nesses, tradicionalmente, as formas de organização e mobilização traziam ações como panfletagem, divulgação de material impresso, assembleias e promoção de atos públicos. Mas o que presenciamos em 2013, foi o “início em cena de outros atores, humanos e não humanos, produzindo algumas diferenças e participando na construção de outra realidade e dinâmica social” (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017, p. 189).

No período em que estamos pautando a nossa discussão, a partir da demarcação das manifestações de junho de 2013, podemos enfatizar que uma nova “roupagem” foi dada às mobilizações, uma juventude que toma as ruas e as redes sociais (*Internet*) trazendo uma gama de acontecimentos, de provocar rupturas, de produzir singularidades, de potencializar as diferenças (Idem, 2017). Observamos uma onda de “catarse política” protagonizada, principalmente, pela nova geração, que sentiu esse processo como um despertar coletivo propagado não só pela mídia tradicional da TV ou do rádio, mas por uma difusão nova, nas redes sociais da *Internet*, tomando uma forma de disseminação viral, um “boca-a-boca” eletrônico com mensagens replicadas a milhares de outros emissores (CARNEIRO, 2012).

²³ Rede social que chegou ao Brasil em 2007 e teve rápido crescimento a partir de 2011. (ALTERMANN, 2011; FELITTI, 2011).

As ocupações surpreenderam, pois, os/as estudantes optaram por uma estratégia inusitada de ação direta que logo se espalhou nos estados e foi tomando dimensão nacional. Chocou. A sociedade ficou dividida, muitos não apoiaram as ocupações e a grande mídia acabava por vezes restringindo as manifestações a atos isolados e pontuais, deslegitimando o movimento que tinha uma potência questionadora. Além disso, tivemos ações incisivas por parte do governo, como citamos anteriormente, para paralisar as ações de ocupações nas instituições, fazendo o uso até de força policial em muitos casos. Com as ocupações:

Os estudantes se apoderaram da escola no sentido amplo, tanto do espaço físico quanto no campo simbólico e político. Uma vez trancados os portões, apenas as pessoas por eles autorizadas poderiam ter acesso à escola. Não seria exagerado afirmar que o evento foi inesperado; numa rede escolar vertical, hierarquizada e burocratizada, nada parecia indicar uma ação transgressora com tamanha força e poder. De onde teria vindo essa energia política? Que elementos deflagraram tal insurreição? (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1161).

As autoras enfatizam que as questões centrais na análise dessas manifestações devem sugerir caminhos para interpretar as ocupações, “um evento recente e cuja importância na cena educativa merece esforço investigativo” (p. 1161). É importante frisarmos que antes das primeiras ocupações serem deflagradas, já havia um amplo conjunto de *hashtags*, vídeos, postagens, abaixo-assinados e muitos comentários circulando intensamente nas redes sociais. Inúmeras páginas foram criadas e muitos/as estudantes passaram a ter conhecimento do que de fato seriam as motivações dos/as *Ocupas*.

Nesse contexto, notamos um forte diálogo entre as ruas e o mundo virtual, pois com a possibilidade de participar das manifestações pela *internet*, vários indivíduos engajaram-se na atividade política por meio da divulgação de ideias e atos, muitas vezes sem a necessidade de estarem concretamente presentes nos protestos, assim como afirmam Pedro, Albuquerque e Rodrigues (2017), através de estudo, sobretudo nas redes sociais e principais veículos de comunicação utilizados por esses/as jovens. Sabemos que a utilização intensiva das redes sociais (*Internet*) tem sido uma característica das manifestações juvenis, especialmente a partir dos anos 2000.

A esfera pública foi transformada até uma consolidação progressiva da “galáxia *internet*” que se configura como um espaço imprevisível em suas consequências e *(re)desenha* as mobilizações e coletivos (MARTUCCELLI, 2015). O que observamos foi

uma articulação entre as manifestações na rua, nas redes e posteriormente nas instituições, configurando o “espaço público híbrido” (INTERAGENTES, 2013²⁴). Porém, por ser um espaço que os/as jovens militantes usavam constantemente;

Ao se tornar palco de atividade política que alimentava a movimentação dos protestos nas ruas, a *internet* transformou-se em objeto de monitoramento das instâncias governamentais. Uma das justificativas para tal monitoramento seria a função da polícia de garantir o direito à manifestação e manter a ordem durante os atos. A Polícia Militar, responsável pelo patrulhamento ostensivo, muitas vezes não era avisada do trajeto das manifestações, o que tradicionalmente acontecia e é exigido por lei. Policiais militares [...] contaram que o trajeto poderia mudar durante o percurso, por meio de discussões e decisões tomadas por meio das redes sociais, Mídia Ninja²⁵ e *Facebook*, principalmente. Para poder contornar essa imprevisibilidade, as equipes de inteligência passaram a monitorar os espaços virtuais nos quais essas decisões eram tomadas (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017, p. 192).

Logo, percebemos que a articulação entre o espaço virtual e o espaço real foi fundamental para a circulação da informação, a difusão das atividades e o enfrentamento das ações de repressão (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016), assim como iremos discutir mais adiante. E com a popularização do celular com câmera proliferaram imagens e vídeos pelo *Facebook*, *YouTube*²⁶ e Mídia Ninja uma rede descentralizada de mídia de comunicação alternativa, dentre outros espaços virtuais. “O *Facebook* tornou-se uma plataforma de luta importante para muitas organizações políticas e coletivos que começaram a se formar durante esse processo. Mas isso tudo não se deu sem tensões” (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017, p. 189 - 190).

Por vezes, existiu uma falta de comprometimento e de diálogo do governo (em suas diferentes instancias) com os/as estudantes que ali estavam. Inclusive, a recusa em debater propostas com os/as jovens, em desrespeito à Constituição Federal (BRASIL, 1988) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). E devido a essa falta de diálogo os/as jovens demarcaram fortemente um conjunto de mobilizações pelo país. No início as mobilizações, com grande participação dos estudantes, foram protagonizadas por organizações como associações e movimentos estudantis em diferentes regiões, mas o que observamos aos poucos foi a participação cada vez mais autônoma dos/as

²⁴ INTERAGENTES. Cartografia de espaços híbridos: as manifestações de junho de 2013. Disponível em: <http://interagentes.net/?p=62>. Acesso em: 06 de junho de 2018.

²⁵ A *Mídia Ninja* é um grupo de mídia alternativa que ganhou visibilidade durante as manifestações de 2013, apostando numa atuação colaborativa. Eles se definem como uma rede de comunicadores que produzem “narrativas independentes” e distribuem informação em movimento através de um jornalismo em ação.

²⁶ *YouTube* é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários por meio da *internet*.

estudantes. A estratégia sempre foi a busca de maior impacto nas ações, já que o governo se recusava a renegociar propostas, utilizando, sobretudo, argumentos de incompreensão por parte dos/as estudantes.

Assim como afirmamos anteriormente, não era a primeira vez que ocorria a ocupação de prédios escolares por estudantes na América Latina.

Em 2006, no Chile, a chamada “Revolta dos Pinguins” mobilizou massivamente estudantes secundaristas. Os protestos iniciaram com demandas específicas, tais como transporte gratuito para estudantes e gratuidade para exames de acesso à universidade, chegando a demandas mais amplas, como a reforma educativa e o questionamento do próprio sistema escolar. Nesse momento, para além dos 800 mil jovens chilenos que tomaram as ruas, inúmeras escolas também foram ocupadas (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1168).

Progressivamente, em 2011, uma nova onda de protestos tomou o país, em articulação com o movimento estudantil universitário; entre 2010 e 2014, a estratégia das ocupações também ganhou força nas mobilizações de secundaristas na Argentina, reforçam as autoras.

A estratégia das ocupações se disseminou rapidamente em várias cidades brasileiras. As ocupações eram a ferramenta que os/as jovens estudantes tinham na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Uma luta por manutenção de direitos conquistados e por melhorias e não retrocessos, como relataram os/as jovens nas redes de diversas maneiras.

O uso das tecnologias digitais agregou potência e força às manifestações da população e força às manifestações da população convocada para grandes atos de protesto, gerando as maiores manifestações públicas que o Brasil conheceu em sua história. Certamente, os protestos vão além do ativismo digital, que é um meio para um fim – a manifestação propriamente dita. Há múltiplos processos de subjetivação na construção dos sujeitos em ação – os acontecimentos no calor da hora provocam reações que geram novas frentes de ação coletiva. A composição delas é complexa, diversificada, com múltiplos atores, propostas e concepções sobre a política, a sociedade, o governo. As emoções – dos indivíduos e coletivos – ganharam destaque nos protestos políticos e passaram a assumir papel ativo da construção social (GOHN, 2017, p. 78).

Desse modo, segundo a autora, as megamanifestações subverteram os poderes instituídos e estabeleceram outras e novas formas de ação coletiva em que a agregação é *ad hoc*, para aquele ato, mas a identidade é com o repertório das demandas que estão em pauta – contra a corrupção, notadamente. Não podemos deixar de enfatizar que devido ao

uso constante desses dispositivos – redes sociais, celulares, câmeras, *internet* – os/as manifestantes e/ou militantes *(re)criaram* “outras narrativas” que rompiam com o discurso hegemônico das grandes mídias e também *(re)criaram* outras estratégias de fazer uso desses espaços, apesar da constante vigilância por parte do governo e polícias.

O uso do celular com câmera e banda larga, cada vez mais acessível e popular, gerou, como um de seus efeitos, a crescente possibilidade de qualquer pessoa ter sua imagem capturada, digitalizada e lançada na rede. Ou seja, a exposição, muitas vezes involuntária, está cada vez mais inevitável e menos sob nosso controle. Não bastasse isso, temos presenciado o aumento do número de *drones* (aeronaves não tripuladas) com câmeras, potencializando essa exposição (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017).

Gohn (2017) sinaliza que nas grandes manifestações convocadas pelos “novíssimos movimentos”, que levaram multidões às ruas, “a adesão e a agregação dos participantes ocorrem via o plano simbólico, político-cultural, em vez do político-organizacional, dado pelos movimentos tradicionais na cena pública nos últimos 30 anos” (p. 78). A autora aponta na sua discussão sobre esses “novíssimos movimentos” e suas mobilizações, convocando a categoria “multidão” para o debate.

A multidão passa a ser um novo sujeito instituinte (HARD e NEGRI, 2005) que clama por mudanças. A agregação aos atos é pontual e as ações são fragmentadas, mas criam representações que formam símbolos, como já foi dito, os quais são compartilhados publicamente, constituindo novos grupos sociais semiorganizados, que se multiplicam de forma rápida (p. 78).

A categoria “multidão” ressurge na contemporaneidade e é adotada para referir-se a múltiplas identidades em ação. Martins (2010) enfatiza críticas em relação à categoria “multidão” para explicitar as manifestações de março de 2015, reposicionando a questão do sujeito em ação. A esse respeito o autor afirma que:

A multidão é a multidão, identidade temporária e provisória que esgota sua significação e sua função na fração de tempo em que se manifesta nas ruas e no modo como se expressa. É um sujeito que se dissolve no fim da festa. Pela frequência e pelas peculiaridades de suas demandas, vai ficando *explícito* que a multidão é novo sujeito da sociedade brasileira. Novo sujeito do processo político em conflito com os velhos sujeitos, os da política como ação de estereótipos, os do cidadão aprisionado na camisa de força de conceitos rígidos forjados ainda na cultura da luta de classes. Mas multidão não é classe nem é raça. A multidão desconstrói o regime político dualista das facções antagônicas [...].

Gohn (2017) enfatiza que embora a agregação aos atos seja pontual e as ações fragmentadas, por vezes sem compromisso de continuidade com o grupo ou movimento que convocou o ato, existe um empoderamento de grupos e pessoas via participação a cada nova manifestação, o que acabou sendo cooptado e apropriado por agendas e agências conservadoras ou liberais do mundo da política. Antiga e novas formas do protesto social se defrontam e se confrontam, geram debates públicos. Nesse contexto, observa-se:

um campo de disputa entre as formas antigas, centralizadoras, que constroem e unem coalizações políticas de grupos, movimentos e forças para aumentar o poder de pressão e barganha (são militantes de causas); e as novas formas de ação coletiva, formadas por novos atores sociais que se autodenominam “ativistas”, os quais constroem narrativas políticas estruturantes do que seria o novo, advindas e formadas pelo ativismo digital (GOHN, 2017, p. 79).

Foi um período de muita tensão marcado por vigilância constante dos/as jovens simpatizantes ou militantes em coletivos. Uma das justificativas para o monitoramento digital foi a investigação, pela Polícia Civil, dos atos violentos que ocorriam de formas isoladas em algumas manifestações - denominados de “vandalismo” – e vistos de maneira generalizada pela grande mídia que acabava transmitindo esses atos nos principais telejornais e deixavam a sociedade dividida. Parte dos telespectadores achando que as manifestações dos/as jovens não eram pacíficas e se resumiam a atos de “vandalismo” contra o Estado/governo. Outra parte da sociedade assistia atônita em “outros” veículos de comunicação, sobretudo, através da *internet* materiais produzidos por canais de mídias alternativas, coletivos, simpatizantes do movimento de ocupação ou até pelos/as *Ocupas* (jovens que dedicavam parte do seu tempo para registrar e denunciar o que se passava nas instituições e atos nas ruas ou outros espaços de protestos) que veiculavam vídeos, textos, cartas, transmissões em tempo real, por exemplo.

A Polícia Civil recolheu dados da *internet*, principalmente do *Facebook*, juntamente com dados oriundos de quebra de sigilo telefônico autorizada pelo Poder Judiciário, material coletado em mandados de busca e apreensão, também com autorização judicial, e depoimento de testemunhas, para formular um inquérito que levou 23 ativistas à prisão (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017), produzindo sentimento de cerceamento entre os ativistas. Para as autoras:

Ao qualificar a ação direta (tática empregada por alguns grupos, que consiste na destruição de instituições que simbolizam o capitalismo)

como crime, a polícia e a mídia tradicional esvaziaram o caráter político e reivindicatório que ela carregava, além de produzirem medo e insegurança durante os eventos nas ruas (Op. Cit., p. 193).

Percebemos que a conexão entre vigilância e segurança tem se configurado de forma cada vez mais estreita, e a segunda parece justificar a primeira. O espaço virtual, que antes se configurava como lugar de “liberdade”, onde usuários/as se sentiam livres para expor opiniões, passou a ser visto como lugar de vigilância constante, abrindo oportunidade para que a preocupação com segurança se tornasse tema de discussão em alguns coletivos, já que foi difundido que o monitoramento iria ser constante pelo governo, inclusive com restrições de postagens com posicionamentos ideológicos contrários ao governo vigente. Então, várias estratégias foram utilizadas e alguns coletivos organizaram oficinas para que os/as integrantes tivessem ciência desse “controle” e ficassem atentos/as, cautelosos/as e se mantivessem anônimos/as ao interagirem por meio das tecnologias.

Podemos provocar que essa “preocupação” constante do governo com o que estava sendo veiculado e organizado nesse espaço virtual aponta, sobretudo, o efeito político desse monitoramento: o cerceamento da liberdade de expressão e da possibilidade de fazer críticas ao governo (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017). As autoras ressaltam que nesse contexto:

Produziu-se uma sensação de insegurança no exercício da oposição política e na expressão de ideias antagônicas, uma vez que tais atitudes poderiam ser criminalizadas [...] o grande medo do Estado não foram os atos de depredação, mas a possibilidade oferecida pelas redes sociais de amplificar as narrativas críticas e isso reverberar em atos e protestos nas ruas contra o governo e os grandes eventos, como Copa do Mundo e Olimpíadas. Esse apontamento nos faz refletir sobre a criminalização da oposição política e a fragilidade do nosso sistema democrático [...] chamando a nossa atenção para uma discussão [...] do quanto a democracia brasileira é atravessada por práticas autoritárias, típicas de um regime de exceção. (Idem, p. 193).

Naquele mesmo período, fomos surpreendidos/as, em tão pouco tempo, por uma ação que denominamos de “golpe” que por meio de manobras legalmente questionáveis tirou a presidenta eleita, submergindo o país numa crise política e explicitando a fragilidade das instituições e conquistas sociais duramente construídas (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017).

Nosso objetivo com a discussão do uso das redes sociais pelos/as jovens é refletir que elas poderiam ser utilizadas também no espaço escolar e em seu cotidiano, viabilizando a relação da escola com as juventudes, suas linguagens diversas e, especialmente, sua apatia ou inquietação diante da política. É por meio dessas ações e manifestações que muitos/as estudantes tiveram o primeiro contato com discussões que permeiam o cenário sócio-político do país e a realidade educacional que vivenciam, adentrando demandas essenciais para a educação pública de direito e tendo relação com documentos oficiais, políticas educacionais, debates, registros etc.

Uma nova articulação começa a ser *(re)construída* a partir desses espaços e ativismos experimentados por esse público. Queremos explorar, justamente as dinâmicas e as estratégias de resistência produzidas nesse contexto e nessa relação, a partir das conexões entre os diversos atores envolvidos no processo de maneira direta ou indiretamente (estudantes, ativistas, *internet*/redes sociais, educadores/as, gestão e instituições) que participaram (ou não) dessas ações, sobretudo, focando nas ocupações das escolas secundaristas e como isso reverbera até os dias atuais.

O que percebemos nos últimos anos é a utilização intensa da *internet* - redes sociais, diferentes mídias, entre outros espaços alternativos - que propiciam diálogo e conexões diferenciadas entre os coletivos e movimentos sociais (sejam eles “clássicos”, “novos” ou “novíssimos”).

Sem dúvida, o que intuímos é o uso cada vez mais ativo deste espaço, reconfigurando os “territórios” das mobilizações e lutas, desmistificando as formas de engajamento e protestos que passam a migrar do espaço público ao espaço privado. Ou quem sabe estamos vivenciando um *ciberativismo* que aos poucos nos reloca para outros “territórios” e experiências? Mas, ao que parece, existe uma linha tênue entre interlocutores e receptores de mensagens. Um deslocamento em instantes de “seguidores/as” de uma pauta A para uma pauta B, “seguidores/as” que passam a “seguir” (ou curtir, dar *likes* e compartilhar); opiniões que parecem cada vez mais mensuráveis e *(re)criadas* por diferentes sujeitos e/ou grupos contrários.

Individualmente ou em coletivos de mídia alternativa ou ativista, inúmeras imagens e narrativas proliferaram na *internet*, produzindo uma espécie de contradiscurso a partir do olhar de quem estava participando in loco das manifestações, às vezes com transmissão ao vivo [...] sujeitos que não estavam cobrindo as manifestações como a grande mídia, mas vivenciando os protestos e transmitindo essa experiência (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017, p. 199).

Uma estratégia de resistência produzida durante as manifestações foi a construção de outros discursos sobre os acontecimentos, assim como estamos propondo neste trabalho, pois a popularização do celular com câmera e *internet* permitiu que cidadãos comuns atuassem um pouco como jornalistas, fazendo o uso de outras narrativas que não circulavam na grande mídia, haja vista a hegemonia que poucas empresas, no Brasil, têm para produzir um discurso sobre a realidade com *valor de verdade*, além de um grande alcance populacional. E a força da grande mídia acaba por gerar um efeito de descrição *fiel e verdadeira* sobre o mundo, uma hegemonia discursiva das grandes empresas de comunicação e, assim, impor-se a outros enunciados devido a todo seu aparato material e humano (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017).

Nesse contexto, o que estamos tratando é que as redes sociais e os diferentes *ciberespaços* abriram várias possibilidades para a luta e a organização política de diversos grupos que compõem nossa sociedade. Esses canais se mostraram estratégicos para tornar visíveis e públicas as pautas dos manifestantes e construir *outra versão da realidade*, pois devido ao alcance e viabilidade dessas ferramentas por grande parte da sociedade, as redes sociais passam a compor o cotidiano das pessoas, que fazem uso desse espaço por vezes excessivamente. As redes permitem maior propagação e difundem “ideias outras”, mobilizando sujeitos para atos nas ruas, e nos apresenta uma comunicação mais imediata, abrangendo mais pessoas.

Este amplo alcance e rápida acessibilidade esclarecem o sentido atribuído ao monitoramento, visto como uma arma de controle e combate de tudo que pode desestabilizar o *status quo*. Devido aos limites e cuidados no uso desses espaços devemos ter uma postura atenta que possibilite uma relação benéfica com a rede.

Percebemos que através do uso da rede social (dos *ciberespaços*) estrategicamente os/as jovens edificaram novas formas de agir; construindo mudanças “engendradas” também nas formas de atuação política, “Pois a democracia não está dada e estabelecida, mas constitui uma construção diária – uma construção que, na atualidade, não se faz apartada dos dispositivos tecnológicos.” (PEDRO; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017, p. 201). E as mesmas ferramentas digitais que proporcionam vivências democráticas podem também produzir e potencializar práticas autoritárias.

Iremos refletir brevemente sobre a “cultura política” que se *(re)construiu* para esses/as manifestantes com ações em torno de pautas do coletivo; atos que tinham como expectativa usufruir de mudanças qualitativas a respeito da educação pública impedindo

alguns projetos políticos que estavam em andamento como as reformas e projetos de leis que citamos anteriormente. Nascia uma “nova cultura política” a partir das mobilizações e as ocupações secundaristas?

No Brasil o processo que tratamos, com enfoque a partir de 2013, trouxe um *(re)desenho* da “cultura política” e, como culminância, atos e protestos que tiveram como veículo principal de mobilização a *internet* (as mídias sociais, redes sociais e outros canais de compartilhamento) e, como foco maior a luta contra a corrupção, contra a perda de direitos e um sentimento de cidadania exacerbado por muitos manifestantes. Iremos aprofundar essa discussão ao longo do estudo.

Segundo Gohn (2017) neste período (entre 2013 – 2016) o que observamos foi:

[...] a construção e a confrontação de várias culturas políticas, com repertórios, narrativas, visões e formas de criar representações sobre a coisa pública, tanto entre os movimentos tradicionais, os novos e os novíssimos. Nestes últimos, dois grandes blocos dos “novíssimos” com correntes políticas cultural e ideológica, campos de ação, repertórios e práticas distintas se destacam: o Movimento Passe Livre - MPL, em 2013; e o Vem Pra Rua - VPR e o Movimento Brasil Livre - MBL, em 2015-2016. (p. 18-19).

De uma forma geral, o conceito de “cultura política” é amplo e, a depender da concepção teórica adotada, caminha para uma definição específica. É importante refletir sobre esse tema em diálogo com os usos da rede social (espaço virtual) nas manifestações das juventudes na contemporaneidade. Kuschnir e Carneiro (1999) tratam que a noção de “cultura política” se refere ao “conjunto de atitudes, crenças e sentimentos que dão ordem e significado a um processo político, pondo em evidência as regras e pressupostos nos quais se baseia o comportamento de seus atores” (p. 02).

Porém, assim como enfatizamos uma “cultura política” pode ser caracterizada das mais variadas formas. Compreendemos que a “cultura política” se caracteriza como “um conjunto de procedimentos, princípios e valores que se traduzem numa prática necessariamente ideológica, no sentido de refletir uma visão de mundo” (PENNA, 2000, p. 65).

Neste contexto, não podemos deixar de tratar que uma cultura, e mais especificamente, uma “cultura política”, está integrada diretamente a realidade concreta e objetiva, surgindo, então, como fruto das experiências históricas vividas ao longo do tempo e, somente assim, será possível a apreensão, bem como o respectivo exame do objeto (LENA JÚNIOR, 2012). A saber, “[...] o termo cultura pressupõe um acúmulo de

experiências vividas socialmente, implicando, portanto, numa tradição do fazer” (PENNA, 2000, p. 65).

Ou seja, observamos que os/as jovens trazem uma vivência de uma “cultura política” construída a partir de suas experiências com as ocupações e outros coletivos, que passa a ser incorporada como um eixo transversal que perpassa os coletivos e movimentos em cada momento e pode variar a depender da ideologia de cada grupo. Gohn (2017) aborda que o “sujeito social” que compõe uma *multidão* (termo que discutimos anteriormente) é díspar, múltiplo (tem várias identidades) e ativo, atuando segundo as singularidades do grupo no qual participa e se identifica. Ou seja, a categoria é semelhante à concepção de “manifestação”, adotada pela autora porque “são coletivos sociais, ajuntamentos, em função de dado evento, fato conjuntural” (p. 16).

Portanto, travamos uma discussão ao longo desses itens a respeito do que iremos refletir sobre as nossas indagações junto aos jovens que irão dar sentido a esse estudo. Nosso objetivo é fortalecer o diálogo junto aos/as jovens estudantes e quem sabe dar uma nova roupagem à relação que estabelecem junto à escola e à gestão da mesma.

No item a seguir iremos tratar do processo de *fazer pesquisa com jovens* e o que defendemos enquanto fundamentos teórico-metodológicos nesse percurso. Convidamos o/a leitor/a para adentrarmos e caminharmos juntos/as esse trajeto que foi *(re)construído* ao longo de reflexões que demarcaram a minha trajetória não apenas como pesquisadora, mas também enquanto estudante secundarista, jovem e mulher no contato, encontros e desencontros com o processo educativo, um movimento permeado por indagações relacionadas com questões macrossociais e micro sociais.

5. A PESQUISADORA, OS PERCURSOS, AS IDAS E VINDAS DA PESQUISA: FRAGMENTOS DE UM DIÁRIO DE BORDO.

Leitor/a, neste estudo eu gostaria de expressar o percurso enquanto pesquisadora em formação e, para tanto, irei em alguns momentos me colocar enquanto primeira pessoa do singular rompendo com os formatos padrões da língua portuguesa, já que no texto estou me colocando de outro modo, enfatizo que, apesar de defender que uma pesquisa só é possível com o engajamento de várias pessoas e é realizada nesta coletividade tanto das pesquisadoras quanto dos/as participantes (pesquisados/as), neste estudo não foi diferente, porém, preciso trazer à tona questões minhas que reverberaram na *(re)construção* desta pesquisa.

O percurso se mistura ao emaranhado de questões do meu processo enquanto pesquisadora e me fez perceber o quanto a trajetória educacional e demandas que estavam implícitas ou até adormecidas ressurgiram e potencializaram a construção deste estudo. Pois a pesquisadora que aqui se apresenta experimentou uma escola conservadora de ordem religiosa, e demonstrava aquele ideal de estudante disciplinada e idealizada por professores/as e pais. Aquela expectativa de um/a aluno/a e/ou filho/a enquadrado/a. Foi assim por um longo período, até chegar no ensino médio, em que depositava muitas expectativas, medos, receios, talvez frustrações. Na verdade, não sabia o que estava por vir, mas foi no ensino médio, assim como grande parte dos/as secundaristas, que fui mobilizada e me mobilizei a *(re)pensar* muitas questões e a maneira como me colocava diante delas.

Ideias criativas vieram à tona, fortes amizades findaram, novos laços foram construídos e a ambiência noutro grupo, apesar de ser na mesma escola, parecia mostrar outra escola possível para esta estudante se *(re)encontrar*. Foi difícil. Muito difícil. Mas pude abrir-me para experimentar outra conduta, uma postura crítica e criativa, questionadora, de rejeição a tudo o que se enquadrava nos moldes tradicionais. Ali engatinhava a pesquisadora que aqui se encontra ainda neste processo formativo que é cíclico, longitudinal, por vezes perene, intenso e até arrebatador: o fazer pesquisa. Ali iniciava uma saga em busca de questões e quem sabe respondê-las. O importante era tê-las comigo e mensurar arranjos na tentativa de me aproximar das exclamações e interrogações. Mas acabei *(re)construindo* um percurso que continuo percorrendo, foram reticências que me trouxeram até aqui: a universidade.

Foi na universidade que a necessidade de autonomia emergiu e assim abriu caminhos para tudo que antes parecia inalcançável. A psicologia fala de um *ponto de viragem* e aqui também percebo com o passar dos anos que pode ter sido demarcado um *ponto de viragem*, já que com a ida à universidade novas possibilidades eram visibilizadas e possíveis. O controle por parte da família agora não era mais “pleno” como parecia. Foi uma adolescência rebelde e com isso a família temia o que poderia vir com o início deste processo. Porém, a formação básica também contribuiu para construir valores significativos em minha vida e reconheço a importância e o papel da escola neste processo em diálogo com a relação com os familiares, ou seja, uma educação humana que me permitiu escolhas significativas e cruciais neste percurso formativo integral e não apenas acadêmico-profissional.

Assim como o campo da psicologia enfatiza, os *pontos de viragem* não se referem a uma ruptura na passagem, por exemplo, da infância para a adolescência por fatores biológicos. Ao contrário, está relacionado diretamente com as influências não normativas, pois os *pontos de viragem*, sendo rupturas, podem acontecer em qualquer momento da vida do indivíduo. Deste modo, estabeleço uma correlação entre buscas de identidades que marcaram essa transição em tela, da pesquisadora e dos/as jovens sujeitos da presente pesquisa.

Já na universidade foi que me aproximei da escola pública, já que durante minha formação básica estudei como bolsista na instituição confessional que falei anteriormente, a minha visão em relação à educação pública ainda era restrita e repleta de achismos baseados no senso comum. Além disso, existia uma vontade de conhecer e me aproximar da escola pública, apesar de alguns receios advindos de uma trama de preconceitos. Foi quando no primeiro período do curso uma docente nos iniciou na pesquisa de campo e desafiou-nos a fazer uma coleta com observações e registros no diário de campo em escolas da rede municipal de Recife. Neste momento que me aproximei simultaneamente da instituição pública de ensino e da pesquisa, o olhar de pesquisadora em educação se aguçava e as questões que carregava enquanto estudante lá na educação básica voltavam à tona.

Iniciei este item trazendo, mesmo que brevemente este percurso, pois defendo que as regras da escola (da família e demais instituições) e o seu formato tradicional acabam limitando o pensamento e posicionamentos críticos dos/as alunos/as. Com as ocupações os/as estudantes puderam visibilizar uma escola idealizada, um espaço participativo possível de ser experienciado. Ou seja, a escola idealizada passa a ser descrita por jovens

que reagiram veementemente contra as regras. A ocupação foi uma oportunidade de desamarrar algumas das amarras do modelo tradicional de gerenciamento e organização das instituições, proporcionando uma aproximação destes/as jovens com exercícios que antes não eram praticados, assim como a atividade política e a crítica social.

Este estudo teve como objetivo geral compreender o movimento de ocupação da escola pública e suas repercussões no contexto escolar e na vida dos/as estudantes. Para tanto, no nosso percurso de pesquisa construímos algumas estratégias a partir do contato com os/as participantes do estudo. Esperamos também apresentar como nos aproximamos do campo de pesquisa, dos/as jovens e como chegamos a esse universo das ocupações secundaristas.

A pesquisa de abordagem qualitativa teve como intuito enfatizar uma abordagem teórico-metodológica que defende a “pesquisa com”, deste modo, tínhamos um desenho metodológico num formato que se assemelha a um: “*croquis*”. Esse “esboço inicial” da pesquisa foi pensado a partir das discussões, estudos iniciais e implicações advindas do processo de qualificação do projeto de tese. Construímos um desenho amparado nos nossos objetivos. Porém o campo e o contato com os/as participantes é que iria nos mostrar as possibilidades e estratégias para dar continuidade a esse desenho da pesquisa e os caminhos que iríamos percorrer. O que apresentamos neste estudo é o que foi possível *(re)construir* com os achados permitidos no campo e no contato com os sujeitos que colaboraram durante este percurso.

Foi desafiador pensar uma pesquisa participativa neste cenário sócio-político atual, mas o que me moveu foi a continuidade do fazer pesquisa e o deslocamento do objeto ao longo do processo enquanto docente-pesquisadora, assim como afirmei anteriormente. Na pesquisa procuramos garantir ao máximo a participação dos/as jovens mesmo em um cenário adverso, acionamos juventudes que não estão mais neste nível de ensino, assim como acionamos jovens a falar de uma experiência dúbia, porque ela é dolorosa e prazerosa ao mesmo tempo. Sem dúvida, é importante enfatizar que estes/as participantes nos trouxeram narrativas potentes que demarcam essas experiências e trazem movimentos, que se olham hoje como jovens e no passado como estudantes secundaristas, assim como iremos aprofundar adiante.

A ocupação é tida como um *ponto de viragem* na vida dos/as participantes que vivenciaram uma iniciativa política e passam a se colocar e se perceber enquanto sujeitos políticos, capazes de ler criticamente o mundo e atuar na esfera pública. Os/as participantes trazem que após as ocupações eles/as não eram mais os mesmos e essa

manifestação juvenil mobilizou e os/as colocou em lugares outros que antes não eram acessados. Mecanismos participativos e democráticos passam a ser percebidos como espaços de direito e voz para os/as alunos nas instituições de ensino. Por isso, após vivenciar a ocupação é doloroso para esses/as ex-ocupantes voltar para uma escola que não é o que estes/as jovens querem enquanto instituição educativa. Estudantes politicamente ativos já que se deslocaram e se envolveram com as experiências das ocupações.

No nosso desenho inicial da pesquisa tínhamos uma concepção de “pesquisa com” na sua dimensão máxima, ou seja, fazemos uso da metodologia participativa. Contudo, precisamos rever esse desenho no campo, sobretudo, na própria disponibilidade dos/as participantes. Neste sentido, defendemos que a “pesquisa com” que aqui se apresenta se localiza num lugar de crítica, e continua defendendo a postura e lugar metodológico, apesar de ter sido participativa até determinado ponto como explicitaremos. É desafiador pensar a pesquisa com os/as jovens e as formas mais “adequadas” em relação a “como” instrumentalizar os objetivos e a metodologia.

A pesquisa foi participativa e *com* os/as jovens até o ponto em que as negociações no campo assim o permitiram, ou seja, o que foi possível nos limites impostos pelos próprios sujeitos. Seu desenho, portanto, não pode seguir *a priori* um *script* que atendesse totalmente o que estava proposto pela pesquisadora, pois assim estaríamos contradizendo a concepção do que defendemos enquanto pesquisa participativa (aqui nomeamos também de “pesquisa com”). Esta pesquisa foi *com* em outro sentido: uma pesquisa *com implicação*.

Uma pesquisa com a presença deles/as, com as circunstâncias que eles/as traziam, um estudo com atenção, com ética, com considerações relativas às questões que eles/as nos apresentavam. Convido o/a leitor/a para que juntos/as possamos acessar os sentidos que pude construir no fazer pesquisa ao longo deste processo de doutoramento, um percurso tangenciado anteriormente mesmo que no inconsciente da pesquisadora que aqui se encontra e irá expressar-se no movimento de trazer para a cena os/as participantes e seus discursos.

Tradicionalmente a pesquisa de caráter participativo diz de um lugar absoluto da participação desse sujeito, mas aqui defendo o quanto esse lugar é relativo, já que a inserção e o contato com o campo e esses/as participantes foi que nos permitiu aproximações e distanciamentos em momentos gradativos desta participação. Existem

momentos em que a participação não é possível e o/a pesquisador/a deve estar atento a esses limites.

Portanto, nesta *pesquisa com implicação* acessamos níveis de implicação que se constituíram numa tríade composta da seguinte maneira: pesquisa com implicação para o/a jovem – a pesquisadora – e a escola. Neste contexto, interessa-nos explicitar quem são esses/as jovens que fizeram as ocupações de diferentes maneiras e apresentar um “retrato” desses/as no intuito de problematizar quem foram os “sujeitos da ocupação”. Além de visibilizar esses/as jovens esperamos também trazer as instituições e o que foram as ocupações em cada uma dessas escolas a partir da memória dos/as estudantes.

Uma ocupação que trouxe diferentes escolas que puderam ser vivenciadas por esses/as sujeitos no “aqui e agora”, eles/as puderam experienciar a escola como um espaço educativo. Com isso, traremos também uma discussão da nossa pesquisa com os/as jovens e os relatos de cada um/a desses participantes, apresentando a nossa inserção no campo, as parcerias de pesquisa desenvolvidas, as tramas e laços construídos ao longo desse processo intenso de fazer pesquisa “com”. Em seguida, vamos expor como organizamos a nossa análise de dados, orientada pelos fundamentos teórico-metodológicos que embasam esse estudo.

5.1. Pesquisar “com” jovens: construindo retratos, pontes e diálogos

Imagem 06: Construindo retratos, pontes e diálogos...



Fonte: marcozero.org

Na metodologia, pautada na concepção da pesquisa *com implicação* entre o/a jovem, a pesquisadora e a escola, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada com os/as jovens que ocuparam as escolas da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, no sentido de podermos acessar a contextualização e entendermos a dinâmica do movimento protagonizado por eles/elas. Trazer as falas e até desabaços dos/as participantes configura a nossa maneira de fazer e construir a pesquisa com estes/as e procurar respeitar a escuta atenta em cada *(re)encontro* com os/as jovens. Essa relação de respeito e elos da pesquisadora com os pesquisados é inerente ao método qualitativo que abordamos. Ao transcrever a entrevista na íntegra e procurar apresentá-la ao longo da análise disponibilizamos a informação verbal que estava acessível somente às pesquisadoras e tornamos os depoimentos acessíveis a todos/as leitores/as.

Assim como colocado anteriormente, este estudo se situa no campo das pesquisas de abordagem qualitativa e, nesse sentido, constitui uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam os eventos em seus cenários naturais, ou seja, locais onde se desenrolam as experiências do cotidiano, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006). Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo e transformam o mundo em uma série de representações.

O papel do/a pesquisador/a também necessita de atenção particular, visto que esse tipo de estudo deve ser entendido como uma “prática social”, sujeita à reflexividade. Estabelecer que não exista neutralidade é admitir o fato de que o *envieçamento* produzido pela perspectiva de mundo e valores dos próprios pesquisadores não só existe, mas deve ser levado em consideração. Desse modo, como posicionamento em face dessa postura, a autoconsciência e a reflexividade são competências indispensáveis para os pesquisadores nessa abordagem (NOGUEIRA, 2001).

Apresento neste item um breve trajeto que constitui esse estudo e os seus bastidores. Demarcado também pela minha experiência enquanto docente no ensino superior no período em que estive iniciando o processo de doutoramento e o Centro de Educação em que eu atuava foi ocupado. O *deslocamento* que construiu a tese se iniciou ao longo do meu percurso formativo e também no contato com os/as estudantes nesse período (de 2017 e 2018) enquanto docente, identificamos o sentido de fomentarmos um debate integrado com o que estávamos vivenciando naquele momento no cenário

brasileiro através dessa *(re)aproximação* com os/as jovens, apesar de serem estudantes do ensino superior e o enfoque da pesquisa ser as ocupações secundaristas. Começamos a *engrenagem* a partir das discussões em sala de aula para futuros/as educadores/as (licenciandos/as), fomos tomados por paralizações, uma greve, discussões, palestras e, nesse movimento, anterior à greve, tivemos uma *aula* com a ocupação no nosso centro.

Nesse período, pegava-me paralisada diante de situações que até pouco tempo debatíamos em sala, sobretudo nas disciplinas de gestão, onde discutíamos sobre a democracia nas escolas (em suas diferentes relações) e os/as estudantes não conseguiam enxergar essa “tal democracia” em seus campos de estágio e/ou atuação. Éramos convidadas quase que diariamente a circular nos espaços físicos ou digitais onde ocorriam as ocupações, outras mobilizações e manifestações em torno da educação e demais bandeiras de luta dos *Ocupas*. Os/as jovens estudantes traziam reflexões para os debates e por vezes essas ultrapassavam as nossas aulas. Por vezes acabava ficando “perplexa” e pensava o que de fato daria tanto folego a esses/as jovens estudantes que ocupavam as instituições, mostravam que “estavam ali” e que tinham que ser ouvidos de alguma maneira.

Percebi a necessidade de fazer um registro sobre essas mobilizações dos jovens e problematizar o seu protagonismo. Vislumbrando a necessidade de documentar as ocupações e a importância desses espaços de lutas que as juventudes *(re)construíam* aos poucos e quase que no imediatismo das ações, os/as jovens iam se *(re)organizando* no movimento de gerir as escolas e atividades gerais, assim como as atividades educativas que aconteciam no cotidiano das ocupações desde a organização coletiva das atividades com comissões específicas que cuidavam da limpeza ou preparo de merendas, a agenda de debates e oficinas, por exemplo. Foi uma verdadeira aula de “gestão democrática” em muitas escolas e assim como ocorreu no ensino superior.

Sendo assim, um primeiro passo foi realizar um mapeamento das escolas, sobretudo, as ocupadas na cidade do Recife. É importante destacar que neste estudo a educação está sendo abordada de maneira ampla, como um “processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente” (GOHN, 2005, p.98).

Nesse contexto, pude perceber que, apesar de estarmos conectados e preocupados com estudos que problematizem temas potentes, muitas vezes essas produções relativas à juventude brasileira não são desengavetadas e permanecem na academia, o que tem gerado certo sentimento de falta de diálogo e distanciamento da realidade. Os/as jovens que participavam das ocupações “bem ali” nos corredores das instituições públicas de

ensino, gritavam por suas/nossas bandeiras em prol de uma educação pública de qualidade.

Esses/as jovens acabam apontando inúmeras interrogações e geram estranhamentos para “nós”. “Nós” (“jovens - adultos” ou “adultos”) que estamos produzindo um discurso “sobre” o/a jovem e por vezes não nos aproximamos de fato desses/as sujeitos. “Nós” - “estando aqui” - parafraseando Geertz (1989), porém, nesse dilema que vive o/a pesquisador/a preocupado/a o tempo todo com a interlocução, com o “estar lá”; com o campo. E por vezes esquecemo-nos da principal relação que deve preceder o estudo, a relação entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a.

Assim como colocamos, a pesquisa teve como enfoque a compreensão do movimento de ocupação da escola pública e suas repercussões no contexto escolar e na vida dos/as estudantes. Participaram do estudo os/as jovens que vivenciaram as ocupações nas escolas, homens e mulheres que hoje se encontram entre 18 e 25 anos. Destacamos que estes/as poderão multiplicar os saberes e atuar como lideranças a fim de estimular a produção e disseminação de informações qualificadas referentes ao tema do estudo como: protagonismo juvenil, atuação política, cidadania, entre outras temáticas que acionaremos ao longo do percurso.

Para dar conta de pesquisarmos *com* os jovens, realizamos um mapeamento preliminar não apenas das instituições ocupadas em Recife, mas também o que foi produzido sobre as ocupações, um estado da arte sobre o tema a fim de percorrer o cenário e seus diferentes discursos sobre essas manifestações. A partir desse contato com o tema construímos um banco de dados composto por artigos e dissertações que tratam da temática em tela. Podemos assim localizar o nosso estudo e perceber que temos muito a percorrer. Buscamos então construir uma perspectiva que visa diálogos com múltiplos olhares e uma intersecção na forma como compreendemos a(s) juventude(s) e a realização de pesquisa “com jovens” como coautores ao longo do processo. Dessa maneira, nosso estudo visa enunciar o que os/as jovens expressam sobre as questões de pesquisa e o tempo todo “dialogar” com eles/as procurando construir uma metodologia junto com eles/as.

Partimos do pressuposto de que a pesquisa é uma atividade de produção de sentidos perpassada pela interanimação de muitas vozes, não apenas dos/as pesquisadores/as e pesquisados/as, mas também, vozes dos autores que dão o sustento teórico da pesquisa e outros (SPINK, 1999). Entretanto, a interação mais importante é a que se estabelece entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a, pois, sem a colaboração dos

sujeitos da pesquisa, não haveria as informações necessárias à produção de compreensões sobre a vida social. Essa interação ultrapassa o momento da coleta de dados, da obtenção das informações e, nesse sentido, os sujeitos e o/a pesquisador/a se encontram inter-relacionados durante todo o processo, do início da pesquisa até a sua publicação.

Após o contato inicial com os/as jovens que vivenciaram as ocupações e uma breve contextualização do estudo, apresentamos a proposta metodológica da pesquisa e o convite a participar desta construção ao longo do percurso. Indagamos se o/a jovem tem interesse em participar do estudo. Fizemos a leitura dos termos de concordância e realizamos a entrevista semiestruturada. Ou seja, todos/as participantes do estudo tiveram contato com os objetivos da pesquisa, inclusive com os critérios de confidencialidade e de uso de imagens, caso fosse necessário. Enfatizamos também a importância da compreensão desses objetivos e critérios, e a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, do Termo de Confidencialidade, do Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem, Som e Voz e do Termo de Anuência²⁷, como questões éticas e primordiais a pesquisa.

Assumimos o compromisso de preservar o sigilo e a privacidade dos/as participantes cujas informações construídas serão estudadas; assegurar que as informações e/ou materiais serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão; assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam revelar o/a participante da pesquisa.

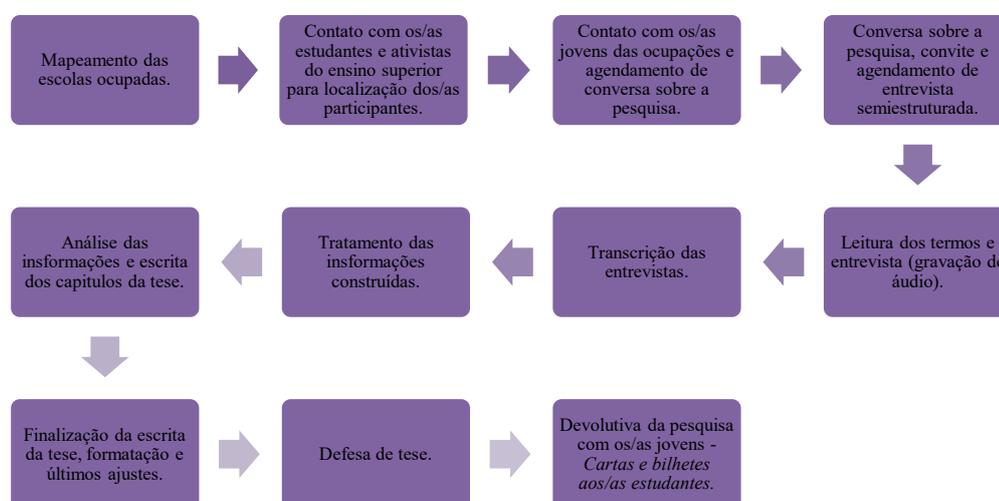
A presente pesquisa visou construir informações através de uma *pesquisa de ação participativa da juventude* (FINE e FOX, 2013) com cinco jovens que vivenciaram as ocupações nas escolas públicas na Região Metropolitana do Recife, aqui denominados de *Ocupa(s)*. É importante alertar, no entanto, que houve muita dificuldade em localizar esses/as estudantes devido às suas demandas de vida, os silenciamentos aos *Ocupas*, violência e até prisão, como relatam os/as estudantes que de algum modo vivenciaram as ocupações estudantis. Essa tentativa de silenciamento dos/as jovens e das ocupações nos mobilizou a realizar o estudo e acessar essa memória do movimento a partir de uma pesquisa inicial sobre o tema e a localização destes/as estudantes através da indicação dos/as colegas.

²⁷ Documentos no Apêndice do Projeto.

O discurso dos/as *Ocupas* produz resistências e as mais diversas formas de vivenciá-las, resistir é inerente ao cotidiano da maioria desses/as jovens moradores de periferias urbanas, negros/as, gays, mulheres etc. A cada dia um novo desafio se faz presente na vida destes/as estudantes secundaristas que por vezes são impedidos de pensar seus projetos de vida por serem esmagados por um sistema perverso que silencia e violenta.

A pesquisa se organizou em etapas como demonstra o esquema a seguir. Essas diferentes etapas dialogam entre si e vale ressaltar que esse *desenho* foi *redesenhado* no contato com os/as jovens participantes do estudo ao longo do processo. Na última etapa pretendemos construir uma devolutiva do estudo para os/as jovens e para tanto pensamos em fazer uso da estratégia utilizada junto aos/as *Ocupas*, que foi um pedido para que estes/as deixassem uma mensagem aos/as estudantes que estão atualmente no ensino médio e, a partir destas, realizamos a construção das cartas e bilhetes destinados aos/as jovens secundaristas.

Figura 01- Esquema: etapas da pesquisa.



Os/as *jovens das ocupações* foram indicados por estudantes e/ou militantes de coletivos da Universidade Federal de Pernambuco que atuaram na Ocupação no contexto do ensino superior e realizaram momentos de intercâmbio com os/as estudantes secundaristas. Procuramos formar esse primeiro momento do estudo junto com esses/as jovens e compor esse grupo de *jovens das ocupações* que colaboraram durante o processo de construção de informações. Nos primeiros contatos, além de nos apresentar, contamos

um pouco do nosso percurso com a pesquisa e interesses por esse campo-tema: juventude(s).

Esses/as *jovens das ocupações* participaram de *entrevistas semiestruturadas* que tiveram como intuito acionar o testemunho do que eles/as vivenciaram nas ocupações e as questões centrais que temos como objetivo de estudo. Refletimos sobre a potência política de um testemunho de um/a jovem, os discursos que eles/as reverberam, os discursos que eles/as silenciam, assim como as questões a respeito da escola pública e da comunidade escolar que estes/as vivenciaram. Interessou-nos perceber e elencar temas que esses/as *Ocupas* levaram para a escola durante a ocupação no ensino médio. Minayo e Sanches (1993) enfatizam a importância das narrativas na pesquisa qualitativa: “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (p. 245). Dessa maneira, as falas e discursos trazem expressões e valores culturais enraizados e compartilhados em certas condições sócio históricas (OLIVEIRA, 2015).

Percebemos as potencialidades das narrativas (orais e escritas) e buscamos “descortinar” a trama que por vezes reveste a relação dos/as jovens com a escola. Com o auxílio desse instrumento que é a entrevista, trazer à cena as histórias possibilitando para esses/as jovens revisitar as ocupações e recontar essa experiência como um processo educativo. Não é um exercício fácil, sobretudo, já que os/as *jovens das ocupações* vivenciaram um processo de luta nas instituições com a presença de “questões duras” e para muitos/as estudantes essas questões se configuraram como a violência de diferentes maneiras, não apenas a violência física, mas também outras formas de violência, ameaças e perseguições.

Ressaltamos que a narrativa de uma experiência pessoal permite que todo o aspecto formativo dos acontecimentos emergja justamente porque o sujeito não tem como evitar ser levado a esclarecer a compreensão que tem dessa trajetória, assim como quais os referenciais de interpretação que lhe possibilitaram perceber, compreender e analisar o momento de transformação que relata (GALVÃO, 2005). A experiência de *recontar* um fato, um acontecimento ou uma história de vida traz uma perspectiva de aprendizagem a partir da prática dessa narrativa, já que nesse processo de recordação o sujeito preza pelo que mais importa ser transmitido aos outros como ensinamento (AMORIM e PÁDUA, 2010). Reviver a ocupação e trazer essa memória viva do movimento, constitui para a pesquisa um movimento potente e relacional entre *resistência e juventude(s)*.

Enfatizamos a importância de visibilizar as vozes dos/as jovens uma vez que as nossas estratégias de co-construção de informações e instrumentos possibilitaram uma melhor compreensão das histórias narradas por esses/as jovens e legitima suas narrativas assumidas por nós como documentos históricos. Meihy e Holanda (2015) afirmam que por meio desses testemunhos, movimentos de minorias culturais e discriminadas, sobretudo, de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com deficiências, moradores de periferias, assim como migrantes, imigrantes e exilados, têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos momentos vividos a partir de diferentes circunstâncias. Acrescentamos que além de validar suas experiências, reencontram sua cidadania e dignidade.

Estudos enfatizam o “eu cultural” que todo o/a pesquisador/a leva ao seu trabalho, deixando de ser um elemento perturbador a ser erradicado ou controlado e, em vez disso, oferecendo um conjunto de recursos. Dessa maneira assim como afirmei anteriormente, a utilização do eu é fundamental para o trabalho qualitativo. Se os/as pesquisadores/as adotam uma postura suficientemente reflexiva em relação a seus projetos, eles podem evocar esses recursos para guiar a reunião, a criação e a interpretação dos dados, bem como seu próprio comportamento (DENZIN e LINCOLN, 2006).

A nossa pesquisa refletiu “com” os/as jovens sobre as ocupações e as relações *(des)construídas* com a escola - que acionamos a partir das narrativas desses/as jovens sobre o que vivenciaram nas ocupações, reflexões sobre a escola e a comunidade escolar. Com a *pesquisa de ação participativa da juventude* (FINE e FOX, 2013) construímos o percurso metodológico com os/as participantes e destacamos que eles/as, além de serem ativos ao longo do estudo, puderam também indicar percursos e tensionar temas que tocam diretamente suas demandas para com a educação/escola. A *pesquisa de ação participativa da juventude* (Idem, 2013) revela-se como um método que procura também romper e acionar uma crítica e provocação ao modelo de pesquisador/a “objetivo”, que estuda “sobre”, mas não “com” a juventude (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014).

Destacamos também que o resgate do percurso enquanto pesquisadora em formação e a postura construída ao longo do processo de construir conhecimento des-hierarquizante, faz-nos defender a relação dialógica necessária para um estudo qualitativo em torno das demandas e escutas com os/as jovens.

Para Fine e Fox (2013) a *pesquisa de ação participativa* é um processo que encoraja os/as jovens a participarem de forma ativa na produção do estudo considerando as etapas e desafios, já que estes/as são corresponsáveis e coautores ao longo do percurso.

A pesquisa é uma possibilidade de produção de dados centrada no sujeito, notadamente individual e a mais autônoma possível, que se localiza no espaço “intersubjetivo” entre pesquisador, pesquisado e o campo de estudo. Permite a co-construção de informações através dessa aproximação de forma processual e faz o uso de diferentes recursos e elementos que irão compor a/o construção/percurso como elementos que enfatizem os testemunhos, posicionamentos diante de questões referentes ao cotidiano da escola, olhares em torno de demandas da educação pública. A literatura sobre processos de pesquisa participativa enfatiza a indução de mudanças sociais preconizando a intervenção via pares multiplicadores como uma das mais potentes formas de mobilização coletiva, uma vez que viabiliza reconhecimentos recíprocos entre a equipe de trabalho e os sujeitos pesquisado/as ou comunidades (PARKER, 2000; PAIVA, 2000).

Escolhemos realizar o movimento oposto de refletir – do jovem para a escola – por acreditarmos que as micro revoluções políticas foram construídas nesse trajeto (jovem - escola) através das ocupações, por exemplo, e tínhamos como hipótese que um movimento contrário (escola – jovem) corra o risco de um “outro retrato” ou até um silenciamento do que de fato foram as ocupações para esses/as sujeitos. Um risco de silenciar o/a jovem. Afinal, quem é o sujeito da ocupação? Quem é o agente da ocupação na escola? Não podemos correr o risco de apagar esse testemunho do/a jovem.

Em relação ao tratamento das informações realizamos a Análise de Conteúdo (FRANCO, 2008) que defende que a “mensagem expressa um significado e um sentido” (p. 19). Dessa maneira, a análise e seu procedimento se situam em um delineamento mais amplo da comunicação, considerando que a mensagem pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental. Corroboramos com essa perspectiva analítica, pois a Análise de Conteúdo está delimitada nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Nesse processo organizamos o material numa pré-análise a partir de tabelas que foram enumeradas e intituladas de acordo com os temas trabalhados nas entrevistas, que forneceram os eixos temáticos e posteriormente as categorias teóricas, da seguinte maneira: 1) Tabela/Eixo 01 – Ensino médio e relação com a gestão no ensino médio; 2) Tabela/Eixo 02 – Práticas educativas; resistência; democracia e democracia escolar; Eixo 3) Tabela/Eixo 03 – A experiência das ocupações no ensino médio; 4) Tabela/Eixo 04 - A gestão da escola nas ocupações e após as ocupações? O que fica para as escolas? 5) Tabela/Eixo 05 – Como os/as jovens analisam a relação dos/as estudantes e a escola?

No decorrer da análise e tratamento dos dados também realizamos a *(re)organização* semântica das narrativas, onde reagrupamos termos por semelhança, tendo por base os objetivos da pesquisa e criando as seguintes categorias de análise: 1) Dimensões da *escola* e da *vida escolar* dos/as jovens enquanto *estudantes do ensino médio*; 2) Repercussões da *escola* e da *vida escolar* mobilizadas com o *movimento de ocupação*; 3) O movimento de ocupação da escola pública e suas especificidades; e 4) Experiência de *participação política na ocupação* e implicações para a vida dos/as estudantes.

5.1.1. Tramas e laços construídos nos bastidores do fazer pesquisa...

Quando desenhamos uma metodologia acreditamos na possibilidade de realizá-la da forma em que ela é maturada, porém, nem sempre antecipamos que um percurso metodológico deve ser *(re)construído* ao longo dos estudos. Tanto o nosso campo, quanto a construção dos dados pode e quase sempre nos surpreende! Esse relato apresenta extratos do diário de campo, breve registro do cotidiano com idas e vindas no campo de estudo. Entre tramas e laços fomos construindo o estudo que contou com a participação de jovens e adultos que puderam se colocar de algum modo neste espaço de fala em tempos de silenciamento.

O nosso critério de escolha foi que os/as jovens tivessem participado da ocupação de escolas públicas da rede durante o ensino médio e tivessem disponibilidade em participar da pesquisa conosco. O contato foi realizado, assim como apresentado anteriormente através de jovens militantes da universidade, amigos/as e conhecidos que puderam compartilhar contatos e assim enviei convites via *WhatsApp* para os/as participantes.

Então, conversávamos por mensagens, marcávamos um local de acordo com a preferência dos/as jovens, onde nos conhecemos pessoalmente, falava sobre a minha trajetória brevemente e interesse pelo tema e em estudar com jovens. Explicava mais detalhadamente de que tratava a pesquisa, fazia novamente o convite e a partir da disponibilidade fazíamos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁸ e iniciávamos a nossa conversa. Realizamos nossas entrevistas em diferentes lugares da cidade, marcamos o dia e horário das nossas conversas de acordo

²⁸ Documento no Apêndice.

com a disponibilidade dos/as participantes. Foram longas conversas repletas de trocas, risos e até momentos em que precisei segurar as lágrimas, já que cada encontro trouxe suas peculiaridades.

Esse estudo se justifica também a partir da minha trajetória enquanto pesquisadora (em formação), quando tive a oportunidade de dialogar com algumas temáticas, tendo sempre como tema central a(s) juventude(s) e seu cotidiano. Enquanto educadora é sem dúvida esperado que façamos a interlocução com o tema educação (seja ela formal ou não) e com a escola e sempre percebia na relação desses/as jovens com a educação algo que ao mesmo tempo em que inquietava me levava a querer desvendar questões, abrir e fechar outras portas que me transportava à escola e a relação que tinha e tenho com ela.

No contato direto ou indireto com cada jovem pude me colocar enquanto ouvinte atenta para as questões que esses/as jovens “gritam” relativas à educação e identificar o sentido da escola na vida desses/as sujeitos. Neste momento convidamos o/a leitor/a, a se permitir “estar lá” junto com o/a jovem que “esteve lá” na ocupação e vivenciou a experiência a partir da relação construída com a escola e os/as colegas *Ocupas*. Estavam lá, estavam juntos/as e isso era uma das únicas certezas que a maioria trouxe, a percepção que puderam ter que não estavam sozinhos/as. Vamos percorrer esse (também) labirinto com suas caminhadas, avanços e recomeços quase que diários que é o fazer pesquisa.

A pesquisa também me deslocou para outros lugares e um olhar mais aguçado para as questões das juventudes, um olhar mais atento e cuidadoso. Podemos perceber que muito do que é produzido sobre os/as jovens, por vezes, não dialoga com o contexto desses sujeitos, irei aprofundar essa discussão mais a diante. Percebemos que estudos trazem a escola fadada ao fracasso e a relacionam na grande parte das vezes os problemas a figura de um culpado que pode ser o sistema, a gestão, o modelo de escola, os/as professores/as e os/as estudantes. É como se vivêssemos uma busca inconstante por um/a culpado/a para a dita “ruína da instituição escolar” e a maioria do que é produzido a respeito da relação da(s) juventude(s) com a escola acaba desembocando em diagnósticos de uma escola que nem sempre condiz com a escola pública que temos. É do nosso interesse discutir sobre a ocupação a partir da ótica dos/as jovens e para isso vamos conhecer alguns dos/as nossos/as participantes no estudo.

Os primeiros contatos foram a partir de pessoas chave que conheço e o critério inicial foi apenas ter relação com os jovens ocupantes ou com a ocupação no ensino superior, visto que foram colegas de corredor e de curso esses/as primeiros colaboradores, jovens e adultos que de algum modo tiveram participação ativa durante as manifestações

e contribuíram com as ocupações secundaristas, ou seja, uma rede de apoio fundamental neste processo. Esse primeiro contato aconteceu na maioria das vezes através do uso das redes sociais²⁹, utilizei meus perfis e me comuniquei com amigos/as a fim de situar brevemente o estudo e saber se esses/as poderiam contribuir fornecendo e indicando contatos de estudantes que participaram das ocupações secundaristas. A maioria das pessoas que contatei deu retorno. Mas, infelizmente, algumas dessas respostas não foram positivas e nem receptivas. Algumas respostas expressavam que, por ter sido demarcada também por forte repressão e até perseguições, alguns estudantes que participaram das ocupações se sentiam inseguros e tinham receio de falar sobre, de serem expostos, apesar de sempre explicar que o sigilo é algo primordial no nosso estudo, pois a ética na pesquisa deve ser resguardada sempre.

Outras respostas traziam fatores como: dificuldade de horário, falta de disponibilidade, não participação direta nas ocupações ou até mesmo não respondiam. Os contatos eram feitos na maioria das vezes via *WhatsApp*, essa foi a ferramenta mais utilizada, até mesmo quando conversamos em outros espaços como o *Facebook*, os/as jovens forneciam o número do telefone e preferiam falar pelo aplicativo. Esses contatos foram reforçados após a qualificação do projeto de tese, pois anteriormente já havia entrado em contato com alguns dos/as jovens e realizei uma entrevista semiestruturada a fim de concretizar um piloto e identificar questões para discutir junto à banca examinadora.

A pesquisa não se fez apenas desses contatos com os/as jovens que irão figurar no nosso estudo, eles/as serão porta-voz de outros/as estudantes secundaristas que vivenciaram as ocupações e cada um/a poderia trazer “uma ocupação” que, mesmo sendo vivida na mesma instituição, foi a ocupação daquele/a Ocupa, visto que a experiência vivida por cada um/a tem um sentido e um significado único que os/as estudantes levarão para a vida como trazem em suas falas, não são mais os mesmos após a ocupação. Desse modo, iremos apresentar também relatos e conversas informais realizadas ao longo da pesquisa com outros/as participantes, assim como ações e eventos que configuram esse estudo e representam a cartografia desta pesquisa.

5.1.2. Os/as jovens da pesquisa: encontros e desencontros...

²⁹ *Facebook; WhatsApp e Instagram.*

As idas a campo são sempre um misto de sentimentos e sensações, de buscas incansáveis por encontros com jovens que pudessem construir o estudo “com” a pesquisadora. Desafiador, porém, mobilizador, este foi o processo de estar no campo, neste percurso aqui descrito pude me encontrar também e perceber que o fazer pesquisa é um processo constante de muitos “tropeços” e uma necessidade imensa de levantar a cabeça e continuar caminhando. Um exercício que por vezes é doloroso, digo que se diferenciou de outros movimentos de pesquisas anteriores, porque com o tema das Ocupações e neste cenário sociopolítico em que estamos inseridos os “tropeços” eram quase que a cada manhã.

Com vistas a dar visibilidade à ocupação a partir das narrativas dos/as jovens participantes, que nos possibilitaram, de diferentes maneiras, ressignificar o olhar tanto para o que foram as ocupações quanto para quem foram esses/as ocupantes. Percebemos no contato com os/as participantes desse estudo que a ocupação passou a ser um evento que demarcou suas experiências de vida, já que informam que com as ocupações passaram a ser outra pessoa, reafirmando identidades (ser negro, ser gay, ser mulher, ser o que quiser...) ou até mesmo se descobrindo, se desconstruindo como trazem em seus discursos. Começaram a enxergar o que era a escola e a se enxergar dentro da instituição como parte da comunidade escolar; passaram a perceber que têm voz e que podem exercer “lugar de fala” participando ativamente da dinâmica escolar, do cotidiano da instituição. Ali, durante as ocupações eles/as podiam. Afirmam que podiam participar da escola e perceberam que muitas amarras existiam e tinham objetivos para existir.

Algumas inquietações fizeram parte do processo de *(des)encontro* com os/as participantes. Já que o processo das ocupações foi demarcado também por tensões que vão desde perseguições, ameaças, violência física e simbólica, violência policial e estatal, entre outras questões que ainda repercutem na vida desses jovens, como não poder circular em espaços, sobretudo, escolas. Os/as jovens que ocuparam seguem suas rotinas, mas sabem do peso que carregam (alguns mais, outros nem tanto) por terem participado ativamente das ocupações durante o ensino médio.

Porém, percebemos uma vontade de falar sobre, uma pretensão de retornar para lá, apesar de tudo (como relatam), sentíamos a necessidade deles/as de trazer a tona o que foram as ocupações, já que essas manifestações juvenis foram “apagadas” em muitos espaços e existe uma verdadeira tentativa de invisibilizar a ocupação. Logo, os/as jovens que participaram do estudo abraçaram a ideia de registrar e documentar as ocupações e para “nós” foi um momento reflexivo de retorno a lugares e em várias partes das nossas

conversas. Os discursos desses/as jovens consistiram na possibilidade de poder expressar de que maneira eles/as veem, definem e se percebem (ou percebiam) na escola, no ensino médio, na ocupação e outros espaços.

Temos como objetivo, assim como afirmamos anteriormente, compreender o movimento de ocupação da escola pública e suas repercussões no contexto escolar e na vida dos/as estudantes. Nesse contexto, *(re)desenhamos* a nossa metodologia a partir das possibilidades e empecilhos que encontramos na relação com esses/as jovens e as aberturas ou não de portas nas/das instituições. Assim sendo, conseguimos realizar entrevistas junto a cinco jovens que participaram das ocupações em diferentes instituições da rede estadual de Pernambuco.

Nossa imersão no campo aconteceu durante 2018 e início de 2019. Tivemos dificuldades em localizar jovens mulheres, dos/as participantes três são homens e duas mulheres. Estamos imersos em um contexto sócio-político difícil que acabou impossibilitando uma abertura por parte das gestões educacionais e escolares a respeito do tema em foco, pois existe certo receio em abordar temas silenciados e que tocam em demandas dos estudantes tendo os mesmos como centro. Em alguns momentos no campo a sensação era também de certo descontentamento por parte de jovens que não nos responderam ou talvez receio ou medo de falar sobre... Isso mexeu com a pesquisadora que precisou pensar estratégias e uma delas foi conversar com uma docente que trabalha com jovens e ela compartilhou as suas dificuldades e desafios. Esse encontro foi peça fundamental no estudo, pois a partir daí comecei a perceber mais ainda os meus limites. A docente demonstrou disponibilidade em me receber e através de uma manhã de conversa pôde me aproximar da sua vivência junto aos/as estudantes que ocuparam as escolas, ela representou um porto seguro para esses/as *Ocupas* durante as manifestações e participou ativamente ao longo do processo, por isso, tem livre acesso a eles e elas.

As conversas em torno do tema do estudo me fortaleceram, assim como as atividades e outras produções (como artigos, palestras e oficinas), pois essa “troca” permitiu um exercício de reflexão necessário no processo da pesquisa. Reforça, pois não estamos sós. Precisamos dessa troca e às vezes até a “pausa” é necessária para darmos continuidade ao processo. Algo que nos deixou incomodadas foi a dificuldade em chegar até os/as jovens que tivessem interesse em participar, já que precisamos de um engajamento para o que tínhamos enquanto proposta de pesquisa. O que os/as jovens trouxeram foi um sentimento forte com relação à ocupação e aos poucos íamos identificando que essa vontade de retornar não era direcionada a escola. Notávamos que

eles/as não sentem tanto entusiasmo em voltar à escola “de agora”, já que essa se configura como outra escola. Percebíamos sim um saudosismo e uma vontade de retornar às ocupações.

Os discursos dos/as estudantes assumem uma narrativa da resistência de terem vivenciado um movimento que tentou ser minado, apagado tanto das escolas quanto nas demais instituições que gerenciam a educação.

Deste modo, não esperamos narrar uma “realidade falseada” e nem transformar a narrativa destes/as em um discurso com um rigor acadêmico demasiado. Interessa-nos trazer o estudo com a leveza e a potência necessárias para que posteriormente tenhamos um registro e análise, assim como a discussão sobre o que foram as ocupações secundaristas e, com isso, poderemos contribuir com uma “memória viva” desta manifestação estudantil que *(re)surgiu* nas escolas de ensino médio, enfoque da nossa abordagem. Ou seja, analisar como tal memória constitui relação com a escola e com a trajetória de vida destes/as estudantes. Pois, as ocupações repercutem nos projetos de vida dos/as jovens que fizeram resistência e esperamos que esta “memória viva” do que foram as manifestações (ocupações) contribua com o redirecionamento da relação entre a escola e os atuais estudantes do ensino médio.

5.2. Mas, afinal, quem são os/as jovens que ocuparam as escolas?

Neste item temos como provocação apresentar quem são esses/as jovens, o que faremos a partir das narrativas e trocas com esses/as e também através do nosso olhar minucioso e cuidadoso para com os/as estudantes, a partir da nossa escuta atenta que vamos desenvolvendo no contato com esses/as participantes e no fazer *pesquisa com*. Nosso esforço transcende a escrita, pois o nosso objetivo não trata apenas de descrever esses/as jovens, assim como é do nosso interesse comunicar quem são os/as tantos/as estudantes que fizeram as ocupações secundaristas, que sujeitos construíram essa manifestação que foi única em cada instituição e carrega uma experiência única para cada estudante. Desse modo, esses/as participantes que iremos conhecer a seguir irão ser portavozes dos/as secundaristas que estiveram presentes nas ocupações.

Irei nomear os/as jovens participantes do estudo com nomes fictícios³⁰. De fato, inúmeras questões foram localizadas nesse primeiro contato com um jovem que foi indicado de última hora pelo amigo que estava doente e não poderia ir à entrevista marcada. André, atualmente estuda em um curso técnico, participa de uma entidade estudantil e, após longa espera, foi bastante receptivo e participou da entrevista que fluiu como uma conversa descontraída. O nosso encontro aconteceu próximo à Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), na sede de um partido político, local escolhido pelo jovem.

O Bruno foi um jovem que chegou para mim por indicação de uma estudante da universidade que é engajada no movimento estudantil, e trouxe relatos para além do *script* e me fez refletir sobre inúmeras questões relativas ao seu posicionamento antes, durante e após o nosso encontro, que foi na UFPE, local escolhido pelo jovem. Nos direcionamos para uma sala do Programa de Pós Graduação no CE. Já o Carlos seria o primeiro jovem que iria entrevistar, mas, por problemas de saúde, remarcamos e a nossa tarde no jardim da UNICAP rendeu muitas lembranças, posicionamentos bem demarcados e uma entrevistadora que precisou segurar o choro e ter uma escuta ainda mais cuidadosa, após desligarmos o gravador. Ali, naquele momento, eu era uma amiga, quase uma confidente.

O quarto encontro foi bastante esperado e transcorreu como uma manhã de trocas, onde pude conhecer e finalmente escutar um relato de uma jovem mulher, a Daniela. A jovem preferiu a sugestão de realizar o nosso encontro na UFPE, ficava mais cômodo para ela. Foi desoladora a falta de retornos positivos e estava preocupada em não conseguir localizar jovens mulheres que vivenciaram a ocupação e pudessem contribuir neste espaço que visa rememorar e construir um registro dessas manifestações secundaristas. Ela me trouxe um novo fôlego na pesquisa, nesta escuta e conversa pudemos nos conhecer e ela indicou uma amiga que poderia contribuir bastante para a pesquisa. Como trouxe anteriormente, foi uma manhã de trocas, porque nesse encontro pude perceber nas falas e no olhar a inquietude de uma educadora em formação, a vontade de construir algo, contribuir para a pesquisa da maneira que ela pudesse.

A jovem foi acessível, desde o primeiro contato por mensagem. Confesso que durante a nossa conversa em alguns momentos precisei parar e retomar o meu lugar de fala (mas, que lugar de fala seria esse?), pois ali me deslocava o tempo todo no contato com aquela jovem que me fazia reviver os meus primeiros passos na graduação, na

³⁰ Irei identificar os/as jovens que foram ocupantes (no ensino médio) e participaram do estudo desta maneira: André; Bruno; Carlos; Daniela e Eduarda.

iniciação científica (pesquisa) e a vontade pulsante de aprender e contribuir de alguma maneira, mesmo sem saber ainda como. Já o quinto encontro foi com uma jovem indicada pela Daniela. Eduarda chegou ‘esbaforida’ - após um atraso considerável - ao meu encontro lá no jardim da Universidade Católica, local escolhido pela estudante dentre as opções que sugeri, e trazia uma vontade de falar e ser ouvida que ficou explícita ao longo do nosso contato. Uma jovem feminista que carrega um desejo de mencionar o que vivenciou na ocupação e a maneira como ela passou a se perceber após essa experiência. Foi uma tarde de muito aprendizado.

Os encontros com os/as jovens foram momentos em que partilhamos as experiências e com eles/as podemos ir construindo a nossa pesquisa, esses extratos do diário de campo e registros tanto das conversas informais quanto das entrevistas nos permitem essa aproximação como parte deste percurso ao longo da construção do estudo. Aqui iremos trazer cinco registros dos/as participantes antes de aprofundarmos o estudo e o nosso intuito também é trazer “retratos” desses/as jovens que possuem trajetórias e projetos singulares, mas que se relacionam e quase que se entrelaçam com as trajetórias e projetos de outros/as jovens assim como percebemos no contato e convívio com estudantes de instituições escolares públicas que carregam uma pluralidade de experiências e ao mesmo tempo formas singulares de ressignificar suas vidas a partir de “resistências cotidianas” quase que *(re)construídas* no “aqui e agora” para estes sujeitos.

ANDRÉ

A espera foi longa, já que o encontro não seria com esse jovem. Estava aguardando sentada em um banco no jardim de uma instituição privada que fica localizada no centro da cidade de Recife, local combinado anteriormente com o amigo do jovem. Mas fui surpreendida após várias tentativas de contato (ligações e mensagens) sem sucesso e nenhum retorno. E após mais de uma hora de espera tive um retorno e uma explicação a respeito de um imprevisto e de que um colega que também poderia falar sobre a ocupação iria substituí-lo. Por ser o primeiro contato na pesquisa estava ansiosa e queria muito que tudo desse certo. Aguardei bastante, por mais de duas horas e enquanto esperava nos comunicávamos e foi quando o jovem me pediu para que eu fosse ao encontro dele. Fui

caminhando até o local que ele sinalizou e finalmente nos encontramos. Ele explicou os imprevistos que teve até conseguir chegar e tentei acalmá-lo. Seguimos para um local improvisado e foi quando conseguimos dar andamento a uma conversa tranquilamente. André explicou que se prontificou assim que o amigo o chamou para substituí-lo e falamos sobre a sua relação com as ocupações e com o movimento estudantil, pois o mesmo integra uma entidade estudantil, o que foi reforçado inúmeras vezes no decorrer da nossa conversa, pontuamos outras questões e a tarde foi bem proveitosa.

André é um jovem negro de dezoito anos que se reconhece enquanto gay. Ele narrou o quanto a participação nas ocupações o ajudou a se perceber como militante, já que passou a integrar entidades estudantis e coletivos juvenis, inclusive, enfatizou o quanto se fortaleceu em relação a temas que antes não compreendia como lutas necessárias. Trouxe como exemplo a questão do preconceito que sofria na escola por ser gay. Atualmente o jovem está em um curso técnico em uma instituição federal de ensino e relatou ao longo da nossa conversa que participa de atividades culturais e faz parte de um grupo de dança. Ele não está trabalhando atualmente e reside com a família.

BRUNO

Um jovem “elétrico” - poderia definir Bruno assim. Desde o primeiro contato ele aparentava ser um rapaz envolvido com muitas coisas e foi indicado por uma jovem que é de uma entidade estudantil, da qual ele também é engajado e está ocupando um cargo. Um jovem de vinte anos, negro, gay e morador da periferia de Recife que trouxe um discurso, por vezes, idealizando o movimento estudantil com falas pontuadas e bem demarcadas de uma trajetória e uma bagagem de militância na organização, isso ficou explícito em seu relato. Bruno também carrega certa “desconfiança” em seu olhar, talvez por ter vivenciado tanta coisa em tão pouco tempo.

Este jovem me surpreendeu ao trazer um relato carregado de lutas, não apenas arguições, como também de ter sido vítima de agressões e truculência por parte da polícia. Bruno é questionador, ele me fez esperar horas, mas quando chegou conversamos bastante. Bruno tem um “perfil construído” a partir do seu contato com o movimento estudantil, ele já faz uso de um discurso repleto por termos utilizados no campo dos movimentos sociais e é algo que notamos em alguns estudantes que são engajados com entidades estudantis e tornam-se quase “celebridades” em alguns espaços em que circulam. No período das ocupações esses/as estudantes não puderam levar suas bandeiras

das entidades para as escolas ocupadas, pois assim como iremos aprofundar na discussão, as ocupações não foram espaços de levantar bandeiras e discursos político-partidários.

CARLOS

Carlos é um jovem de dezoito anos que atualmente está em um curso técnico em uma instituição pública e trabalha na área administrativa. Ele foi bem pontual no nosso encontro que foi em uma instituição privada de ensino superior no centro da cidade, chegou na hora combinada. Um estudante dedicado à entidade estudantil que se reconhece enquanto militante de movimento estudantil. Carlos afirmou que sempre sofreu perseguição por se envolver com as causas dos/as estudantes na escola e que até os seus pais já foram alertados a “tirarem o filho deste caminho”. Desde o primeiro contato esteve aberto a participar e contribuir com o estudo, ele gosta de conversar e rememorar a ocupação que para ele deixou marcas positivas em sua vida. Um jovem com um sorriso largo e que trouxe em seu olhar uma esperança de continuar lutando pela educação pública que ele acredita ser possível. Conversamos sobre a ocupação na instituição em que Carlos estudava e tratamos de temas correlacionados ao longo do encontro.

DANIELA

O encontro com Daniela era muito aguardado, pois além de ter tido dificuldades em localizar mulheres para participar do estudo, estava querendo conhecê-la, pois já havia visto em outros espaços. A estudante tem vinte anos e busca explicitar em sua fala um reconhecimento enquanto jovem mulher negra que passou a construir a partir do contato com a ocupação. Daniela está em um curso superior em uma instituição pública de ensino e também realiza estágio na área em que estuda. Uma jovem que chegou para mim com um brilho nos olhos, dando um novo “gás” na pesquisa! Na manhã que marcamos a estudante foi pontual, chegou ao local combinado antecipadamente e tivemos uma conversa onde pudemos nos conhecer melhor e ela trouxe o seu relato da experiência na Ocupação.

EDUARDA

O encontro com a última estudante foi o fechamento de um ciclo, precisava “fechar” o campo e esse seria o momento. Eduarda tem dezenove anos, ela está na graduação em uma instituição pública de ensino e reside na periferia de Recife. A jovem relatou as dificuldades de estudar nesta instituição e trouxe desafios cotidianos que vem enfrentando relativos à mobilidade urbana, alimentação, custo do material de estudo etc. A universidade tem sido um desafio, já que ela é uma jovem pobre que mora na periferia e que precisa trabalhar, ela está com bolsa e estágio para conseguir dar continuidade ao curso, mas relata o esforço para conseguir dar conta de tudo. Eduarda nos trouxe uma vontade de continuar algo que ela iniciou lá nas ocupações e que acredita ser possível – a luta pela democracia, a luta por igualdade, o feminismo, entre outras bandeiras que carrega consigo e busca ressignificar nas suas ações cotidianas.

Desde o primeiro contato, Eduarda foi bem receptiva e demonstrou interesse em participar. Ela também enviou uma mensagem após o nosso encontro e disse que esperava ter contribuído e caso fosse necessário poderíamos marcar novamente. Na tabela abaixo trazemos um panorama geral de quem são esses/as jovens que participaram do nosso estudo, é importante destacar que todos/as residem em bairros periféricos e que apenas uma das jovens não se identificou como negra. Todos/as estudaram ou estudam atualmente em instituições públicas de ensino e residem com familiares. Os/as jovens participam atualmente de movimentos sociais e/ou culturais, a maioria se identificou com esses coletivos no período das ocupações e passaram a compor entidades estudantes e outros movimentos sociais e/ou culturais como citaram. Aqui não iremos explicitar todas as informações, visto que temos o compromisso ético e um dos princípios é a garantia do anonimato destes/as participantes.

Tabela 01 – Jovens *Ocupas*.

JOVEM	IDADE	ESCOLARIDADE	PARTICIPA DE MOVIMENTO SOCIAL OU CULTURAL	TRABALHO/OCUPAÇÃO	RENDA (TOTAL DA RESIDÊNCIA)
André	18	Cursando Técnico	SIM	Estudante	01 a 03 salários mínimos
Bruno	20	Ensino Médio Completo	SIM	Estudante	01 a 03 salários mínimos
Carlos	18	Cursando Técnico	SIM	Trabalha na secretaria de uma escola	01 a 03 salários mínimos
Daniela	20	Cursando Graduação	SIM	Estágio remunerado na área do curso	01 a 03 salários mínimos
Eduarda	19	Cursando Graduação	SIM	Estudante com bolsa de assistência estudantil	Menos de 01 salário mínimo

Fonte: dados coletados e organizados pela autora.

Percebíamos certo encantamento em relação às ocupações. Apesar de serem escolas distintas, as manifestações dialogam entre si. O contato com as entidades estudantis não foi algo tão presente nas ocupações, na verdade, os/as participantes fazem questão de pontuar que este movimento foi pensado e realizado por estudantes secundaristas que não vestiam a camisa de instituições e/ou levantavam bandeiras de partidos políticos e entidades, apesar de André relatar que o contato com estudantes vinculados ao movimento estudantil o aproximou das manifestações e que deu suporte aos/as alunos/as e não ficou apenas na sua escola.

Escolas de referência e de tempo integral, consideradas de “qualidade”, trouxeram relações diferenciadas com as gestões e os/as professores/as, momentos construtivos e de diálogos, assim como a participação em diferentes projetos e ações. Porém, nem sempre o ensino médio desses/as jovens é preenchido de “boas lembranças” e os/as participantes rememoraram um ensino médio repleto de desafios e experiências que demarcaram suas trajetórias.

Alguns dos/as participantes apontaram que mesmo que não tenham estudado em uma escola de referência, as ocupações contribuíram para *(re)pensar* a educação e a escola pública e perceber questões relativas a demandas que antes não enxergavam para os/as estudantes de instituições públicas. Escolas em que muitas vezes faltava o básico (como: ventiladores, merenda de qualidade, quadra e espaços de lazer). Para André a ocupação foi: “A guerra dos estudantes em tentar mudar o sistema”. Um dos aspectos que percebemos é a forte relação construída com a gestão da instituição, sobretudo, antes das ocupações. Pois existia uma relação de diálogo com a comunidade escolar e isso contribuiu para a maneira como vivenciaram a ocupação e a relação com a escola durante o ensino médio. Esses aspectos serão aprofundados no decorrer do estudo, neste item o nosso objetivo foi apresentar os/as *Ocupas* e nos aproximar desses/as jovens.

Em Recife as escolas ocupadas foram as seguintes: Escola Cândido Duarte, localizada no bairro da Várzea; a Escola Martins Júnior, no bairro da Torre; a EREM Dom Sebastião Leme (Polivalente), na UR-3 no Ibura; o Ginásio Pernambucano no bairro de Santo Amaro; a EREM Porto Digital que fica no Recife Antigo; a EREM Silva Jardim no bairro de Monteiro; a EREM Joaquim Távora situada na Madalena; EREM Alfredo Freyre no bairro de Água Fria; a Escola Estadual Joaquim Xavier de Brito na Iputinga; a Escola Lucilo Ávila Pessoa na Avenida Caxangá; a Escola Municipal Nilo Pereira

localizada em Casa Amarela; a Escola Governador Barbosa Lima no Derby e a Escola Padre Dehon que fica na Avenida Caxangá.

No próximo item iremos tratar da discussão e daremos continuidade a partir do que os/as jovens nos trouxeram sobre os eixos temáticos trabalhados a partir da análise. Pretendemos trilhar uma reflexão junto aos/as participantes da/na pesquisa e as inquietudes apresentadas em seus discursos.

6. RELATOS E MEMÓRIAS “VIVAS”: O QUE EXPRESSAM OS JOVENS?

Interessa-nos trazer uma análise que irá iniciar a reflexão com os secundaristas e a escola. Iremos seguir e identificar o contato desses/as estudantes com a ocupação como um espaço de experiência democrática na escola. Percebemos nesse contato com os/as jovens que para muitos/as essa foi a primeira experiência democrática – a vivência da escola como território de participação política. Caminharemos para a continuidade da discussão-análise como se estivéssemos *(re)florescendo* e *(re)criando* a Ocupação. Fazendo o uso do dispositivo de escuta atenta dos relatos sobre essas ações dos/as *Ocupas* a trajetória até as *(re)construções* que esses/as trazem a respeito das concepções de democracia, práticas educativas e resistência. Iremos nos aproximar da reflexão que esses/as têm sobre o processo que foi a ocupação para as suas vidas e as aprendizagens que carregam.

6.1. Percursos e experiências: os/as estudantes do ensino médio e seus relatos sobre a escola

Neste item utilizamos como estratégia a rememoração destes/as jovens do ensino médio, acessando o que eles/as nos trouxeram em suas falas, percorrendo as suas trajetórias e problematizando as implicações que nos foram apresentadas nesse processo com os/as participantes do estudo. Pretendemos analisar as experiências dos/as secundaristas na relação com a escola. Através do contato com estes/as percebemos diferentes retratos tanto dos/as adolescentes que vivenciam contextos de *desigualdades* sociais de todo tipo, quanto de distintas escolas e suas experiências de ensino médio. O nosso objetivo é elencar e problematizar as dimensões da escola e da vida escolar que foram mobilizadas pelo movimento de ocupação.

A cada encontro eles/as expunham trajetórias que tinham singularidades, e se aproximavam entre si por várias características (jovens moradores/as de periferias urbanas, negros/as, gays etc.), aspectos por vezes delimitadores que acabam localizando estes/as estudantes em um lugar (o/a adolescente e o/a jovem) carregado de preconceitos e rotulado por estigmas. Lugar que deveria ser questionado pela sociedade que, pelo contrário, acaba condicionando mais ainda estes/as a ocuparem essa “imagem” e vestirem essa roupagem tanto na mídia, noticiários, nas instituições em que circulam, quanto nas políticas e programas para as juventudes.

As ações mais relacionadas à juventude cresceram nas últimas décadas, Oliveira (2012) trata que tanto os governos quanto a sociedade passaram a se preocupar mais com a questão da juventude, dando maior visibilidade ao tema, dentre outros fatores, devido à importância que este contingente assumiu em relação ao conjunto da população.

No Brasil, foi a partir dos anos 1990 que localizamos ações dos sucessivos governos voltadas para a criação de “políticas de inclusão” específicas para esse segmento, fato que já vinha acontecendo na América Latina desde a década de 1950. A questão da juventude como problema social e político, conforme indica a literatura, é um tema presente em diversos países da América Latina desde os seus primeiros processos de modernização (OLIVEIRA, 2012). Em 2013, foi sancionada a lei que institui o Estatuto da Juventude que estabelece acesso a direitos básicos, como *justiça*, educação, saúde, lazer, transporte público, esporte, liberdade de expressão e trabalho (BRASIL, 2014). O Estatuto representa um avanço, uma conquista importante dos jovens, porém,

ainda existem alguns desafios, tais como incorporar essa política de juventude como política de Estado (BRASIL, 2014).

É importante reforçar que algumas conquistas foram alcançadas, sobretudo relacionadas à visibilidade desse campo-tema: juventude/s e as suas inter-relações com outros temas como raça, gênero, *desigualdades* e pobreza. Pensar que jovem é esse que compõe a escola passou a ser objeto de estudo. Porém, os desafios são muitos para as “políticas para juventudes”, especialmente, no que se refere às *desigualdades* que compõem a nossa sociedade como um todo, marcador político-social.

Os/as estudantes enfatizam que a escola acaba sendo um espelho dessas *desigualdades* e, muitas vezes, ao invés de romper com a lógica preconceituosa e de rupturas no que se refere a demandas sociais como raça, orientação sexual, religião, territorialidade entre outros temas considerados tabus para a educação, reproduz um espaço que não visibiliza o combate e sim corrobora com o preconceito.

Sabemos que existe, por parte de gestões, professores, funcionários e famílias, receio por uma educação emancipacionista, inclusiva e na perspectiva de raça, gênero, como também o desconhecimento docente sobre a própria história do campo educacional, bem como a ausência na defesa de uma educação laica, por exemplo. E tal receio se nutre de medos, certo terrorismo fundamentalista, como o de segmentos religiosos, ao propor que há uma “conspiração contra a família tradicional”, uma família nuclear, patriarcal e cristã (SILVA, 2018).

O espaço escolar é repleto de significados, algumas instituições com um perfil mais conservador tentam silenciar esses temas, apesar dos mesmos fazerem parte do cotidiano escolar, ou seja, a escola é a instituição onde os/as estudantes passam a maior parte do tempo de suas rotinas, sendo um espaço que compõe a vida dos/as secundaristas e muitas vezes, acaba não dialogando com a realidade dos/as mesmos/as.

Porém, também conseguimos vislumbrar nos últimos anos que, apesar destes aspectos serem negativos, impulsionaram esses/as a *(re)pensarem* a escola e a educação que vivenciaram, levando-os a acessar lugares outros que permitiram um deslocamento e um encontro com pares, coletivos, instituições formais e não formais que militam em prol de uma sociedade mais igualitária para estes/as jovens periféricos e apresentam bandeiras de luta e outras possibilidades de projetos de vida para estes/as.

Nesse contexto, o estudo tem como fio condutor trazer para a cena as discussões que perpassam as juventudes nesse movimento constante que é “ser jovem”, ou seja, mais do que apresentar uma discussão a respeito da condição juvenil ou seus modos de atuação,

procuramos *(re)construir* as suas ações, as práticas, experiências e as distintas formas de sociabilidade juvenil na tentativa de romper com essa leitura do senso comum que na maioria das vezes apresenta a juventude de forma singular, negatizada e estigmatizada.

A depender do contexto sócio-político e econômico do qual se originam, os jovens são considerados perigosos, marginais, alienados, irresponsáveis, desinteressados ou desmotivados, e cada vez mais relacionados à violência e aos desvios de conduta (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, galeras e os atos de vandalismos) (KERBAUY, 2005, p. 8).

A escola, assim como outros espaços de sociabilidade vivenciados por estes/as estudantes, apresenta distintas formas de ser e estar na sociedade e é nesta trama social que os sujeitos vão se constituindo enquanto participantes (ou não) na sociedade civil.

(...) A diversidade é muito legal! **Você aprender e conhecer novas coisas pra além da sala de aula**, você aprender várias vivências diferentes, aí... **Meu ensino médio foi isso e aí depois você tem a parte mais didática, né?** De você lidar com professores, deles mostrarem o caminho, de você debater vários temas com eles, sabe? **Além do assunto didático, é você debater coisas da vida mesmo, sabe?** (Bruno).

Foi na escola que Bruno pode se conectar com outros/as estudantes e perceber a importância de uma educação que está para além da sala de aula e dos conteúdos, uma educação para a vida como ele problematiza em sua fala. Este jovem nos trouxe uma experiência de ensino médio demarcada por contradições e pontuou algumas dificuldades enfrentadas: “(...) eu optei por uma escola que fosse de **turno integral, passar o dia todo**, porque eu já (...) **pensava em entrar numa universidade**, então eu preferi (...)”. Bruno percebe o seu projeto de vida. São diferentes escolas, ou seja, cada estudante vivenciou a instituição de formas diversas. Percebíamos nas falas dos/as participantes que havia um esforço em defender a escola pública, apesar de apontarem as dificuldades e os tantos problemas que permeiam as instituições públicas de ensino, os/as jovens assinalavam em seus discursos a importância de uma educação pública “decente” para todos/as e traziam uma vontade de mudança, de luta, de buscar melhorias para a educação que moveu esses/as estudantes até os dias atuais.

Daniela nos trouxe que: “**A escola ajudou a gente a ter consciência de que a gente poderia fazer alguma coisa ali naquele momento.** (...). Foi um despertar (...), pra o que eu posso ser, sabe? **Eu acho que depois do ensino médio eu sou totalmente diferente** (...)”. Do contato com a jovem enfatizamos a relação afetiva que ela demonstra ter com a sua escola, ela relatou que nesta instituição também estavam vários/as amigos/as

e que não teria o mesmo posicionamento diante de demandas da sociedade se não tivesse tido uma relação construtiva e dialogada como teve nesta instituição. Ela destaca, sobretudo, o papel dos/as professores/as em sua formação e as relações que foram construídas e fortalecidas no ensino médio e influenciam na sua forma de se posicionar diante da sociedade nos dias de hoje.

(...). Os **professores eram pessoas que foram fundamentais, assim, no meu ensino médio (...)** porque todos eles, em todos os momentos **tavam do lado, muito próximos e tinham uma relação com os alunos.** (...). Eles tinham uma **sororidade com os alunos** e sempre foram professores que **desenvolveram o senso crítico do aluno, que desenvolveram a sempre questionar as coisas que a gente tava fazendo dentro da escola.** E aí foi no ensino médio que eu conheci muita gente, né? Na escola (...).

André nos afirmou que o seu ensino médio foi em uma escola de referência e apontou que, apesar de atualmente fazer parte de uma entidade estudantil, não tinha contato com ela quando era secundarista. Apreendemos em sua fala que na escola ele pode perceber e se aproximar de questões que antes estavam silenciadas na sua realidade. Compreendemos que o despertar deste estudante foi no encontro com temas transversais que os/as professores/as levaram para as aulas, assim como ele enfatiza:

(...) **comecei a conversar na escola sobre direitos humanos** e fui **despertando (...)** para **movimentos sociais**, aí eu só descobri os movimentos sociais no curso técnico, que foi quando eu entrei (...).

Este estudante nos trouxe um apreço pela escola e ressaltou a sua relação com a gestora e os/as professores/as. Relatou que a gestão era aberta, na medida do possível, e dialogava com os/as participantes da comunidade escolar. **“A gestão era bem participativa... Ouvia muito os estudantes, só não era muito liberal,** mas assim ouvia os estudantes [ênfatisa] e, por ser escola de referência, eu acho que, assim, **tinha aquele cuidado maior com os estudantes.”**

Os/as jovens relataram que participaram de projetos e programas ao longo do ensino médio. André afirmou que sempre tinham atividades extraclasse e isso permitia uma rotina diferenciada na instituição, já que é uma escola de tempo integral. Daniela também estudou em uma instituição de tempo integral, e enfatizou que: **“Era uma escola integral, onde realmente o integral funcionava, tinha os projetos, a gente tinha umas demandas de aulas com outras demandas de projetos (...).”** Trazem a importância desses projetos e programas na formação e inclusive alguns fizeram intercâmbio para

outros países e puderam vivenciar experiências construtivas na formação integral – no âmbito escolar, para o mercado de trabalho e, sobretudo, como cidadãos.

Porém, sabemos que nem sempre as escolas de tempo integral permitem a realização de atividades consideradas fora do âmbito curricular, ou seja, ações que perpassam o currículo, mas que são desconsideradas dentro do planejamento, sobretudo, neste nível de ensino que tem um caráter de formação para o ingresso no ensino superior ou para o mercado de trabalho. Algumas escolas se diferenciam, realizam atividades e tem parcerias com outras iniciativas que são desenvolvidas na instituição (projetos sociais de modo filantrópico ou com parcerias de origem público-privada), assunto que não iremos aprofundar, mas pontuamos a importância destes projetos que, quando são realizados dentro de um formato dialogado com a gestão escolar (MOURA, 2015), rompem com a lógica tradicional de ensino e trazem possibilidades outras que estão contextualizadas na realidade destes/as jovens periféricos, como práticas culturais, esportivas, círculos de debates ou até cine debate com temas transversais que cercam o cotidiano desses/as e são tidos como proibidos em muitas escolas.

Bruno fez uma crítica em relação à forma como a escola se organiza e apontou que a educação extrapola os saberes curriculares, pontuando que as práticas educativas estão para além da sala de aula como apresentamos anteriormente.

(...) porque **quando você é estudante, você é um robô. Você estuda pra obter uma nota e ótimo!** E aí esse é **o regime da escola hoje, os alunos não se veem (...)**, se você vê hoje uma escola de ensino público, você tem a obrigação de formar vinte e quatro pontos pra passar no final do ano e isso **é um mecanismo que o estudante já usa!** Não é que ele não preste atenção na aula, **não se sente atraído e porque as estruturas são essas! Não tem uma aula diferente, não tem uma aula atrativa, sabe? (...)** sem falar que **aquilo ali não é nem para além do conhecimento**, que às vezes eles nem adquirem o conhecimento, ele decora! (Bruno).

Esse formato de escola que o jovem critica e que muitas vezes não dialoga com o que os/as estudantes esperam de uma instituição na qual passam a maior parte do tempo é o que acaba afastando os/as estudantes do processo formativo, já que ele esclarece que o que rege o trabalho escolar é a pontuação, ou seja, compreendemos que a escola passa a ser interpretada por eles/as como um lugar que têm objetivos meramente quantificáveis: obter e manter *ranking*, somar pontuação, metas e bonificação. São termos que começam a compor o dialeto das escolas públicas dentro de um modelo de gerenciamento que nos acompanha nos últimos anos. Os/as estudantes passaram a questionar este modelo de

escola que acaba sendo engessado dentro de um formato burocrático e repleto de regras. Normas que circundam as gestões educacionais e escolares e limitam a autonomia nas escolas, já que as mesmas acabam tendo que se adequar a esse “modelo de escola de referência”.

Além disso, um aspecto que nos intriga e que os/as estudantes apresentaram como pauta nas reivindicações é a centralização de algumas gestões escolares que acabam desconsiderando a participação desses/as jovens. Segundo Botler (2018) vivenciamos uma insistência de “uma cultura escolar permeada por um discurso organizacional democratizante, mas orientado por práticas burocráticas de gestão, pautadas em princípios gerencialistas.” (p. 91).

Dessa maneira, o objetivo acaba sendo a produtividade “manipulada” por métodos quantitativos que na maioria das vezes não consideram aspectos inter-relacionais que compõem a escola e seu ambiente de convívio cotidiano, as relações humanas são desconsideradas ou até substituídas por dados quantificáveis que fazem mais sentido como resultado final na lógica da gestão no molde gerencialista tradicional. A autora aponta que isso se reflete “numa experiência escolar que tem sido, para a grande maioria dos estudantes, nada educativa do ponto de vista da cidadania e dos direitos” (BOTLER, 2018, p. 91).

As questões que os/as estudantes trazem também estão imbricadas com o cotidiano que “está lá”, no chão da escola. É como se na mediação entre intenção (o foco institucional das políticas educacionais) e a prática nas escolas (a pluralidade das experiências cotidianas) houvesse um intransponível fosso. Muitos são os fatores que parecem ter aguçado a distância entre a esfera das vivências, das demandas juvenis e os tópicos que permeiam a agenda de políticas educacionais. Interessa-nos perceber que no contato com a escola, seus pares e os diferentes modelos de gestão, estes/as estudantes começaram a identificar problemáticas que acompanham a educação pública e são foco de programas e políticas de governo como questões relativas ao currículo, à gestão, ao ensino integral, ao ensino profissionalizante etc.

A configuração do ensino médio vem se moldando há alguns anos e tem como meta atender a demandas dentro de uma lógica que, cada vez mais, limita a formação integral e a fragmenta dentro de um modelo neoliberal. Além dessas demandas que estão relacionadas ao contexto escolar, têm os aspectos subjetivos dos/as estudantes que vivenciam o ensino médio.

Eduarda nos trouxe que no segundo ano (ensino médio) foi para uma escola de referência no centro de Recife, sendo que antes ela estudava em uma instituição no bairro em que reside e relata a dificuldade em se adaptar a nova rotina de uma escola de tempo integral, não só pelos fatores internos como carga horária, número de disciplinas e atividades avaliativas, mas também pelos fatores externos, como suas demandas pessoais, falta de recursos para manter-se, dificuldades de mobilidade urbana entre outras questões.

(...) eu **entrei com uma lacuna enorme**, assim, sabe? De conhecimento, e aí **eu tive muita dificuldade pra conseguir me acostumar**, porque é **uma escola que tem muitas aulas, ela é integral e toda semana ela tem prova e tem trabalho e tem mais prova...** Então, **foi muito complicado** e aí (...) **comecei a me desestimular dentro da escola**, porque eu tinha essa lacuna que eu não conseguia, sabe? Eu tentava preencher de alguma forma, mas **era muito difícil** (...). Como eu moro longe, eu saia muito cedo (...), umas sete horas (da manhã), chegava em casa umas seis, oito, nove horas (da noite) dependendo do trânsito e aí **eu tinha que ficar me desdobrando** pra poder ir bem nas provas (...). (Eduarda).

O extrato se refere ao que a jovem relatou sobre as escolas anteriores, em que faltavam professores/as e por isso não se sentia preparada como os/as demais estudantes da instituição de referência que começou a frequentar. Percebemos esse dualismo em relação as escolas públicas, notamos uma verdadeira luta entre as instituições para manter padrões muitas vezes inalcançáveis, enquanto outras escolas têm um arsenal de materiais e uma infraestrutura diferenciada, além de contar com um corpo de profissionais mais valorizados que recebem bonificações e trabalham em tempo integral. O sistema escolar vivencia *desigualdades* que perpassam não apenas questões cotidianas, assim como também estão presentes na própria política de gerenciamento das escolas da rede.

Outras pessoas iam muito bem, sabe? E não faziam um grande esforço assim... **Porque tiveram uma base, né? Que provavelmente eu deveria ter, mas não tive e aí, quando eu cheguei no meu terceiro ano, foi ainda mais complicado**, porque eu fazia cursinho aqui pra poder passar no ENEM, aí eu estudava integral e saia de lá, comia, tipo, trazia a comida, aí comia, ia pra o cursinho e **chegava em casa, sei lá, umas onze, onze e meia (da noite)...** E saia cedo todos os dias, então, **foi, sei lá, um ano muito, muito exaustivo!** [ênfatisa]. Então eu acho que, **se eu pudesse resumir o meu ensino médio, assim... Foi de exaustão!** Sabe? Para poder conseguir alguma coisa! (Eduarda).

Eduarda aponta em seu discurso o que muitos/as estudantes sofrem diariamente nas escolas (ditas de “bairro” e/ou nas de “referência”). A jovem fala que sofreu bastante no terceiro ano para acompanhar o ritmo dos estudos para o Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) e até acessar uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, na qual ela atualmente estuda. Relata o fato de ter sido cobrada por seus professores do ensino médio que nela depositaram grande expectativa de ingresso numa IES pública. E quando começou a participar da ocupação, a cobrança e as críticas foram muitas, já que existia essa expectativa.

Outro aspecto que os/as participantes nos apresentaram foram relações tênues entre o que esperavam da gestão e o que vivenciavam no cotidiano escolar. Percebemos que estes/as começaram a apreender de forma crítica e identificar no contato com esse emaranhado que vivenciaram nas diferentes rotinas aspectos que estavam implícitos para muitos/as e que compõem as gestões escolares e seu modelo de gerenciamento na/da educação em nosso estado. Consequentemente, passaram a questionar algumas das problemáticas que notaram e buscaram melhorias para a escola da qual fazem parte. Percebemos nos discursos que os/as estudantes começaram a ter contato com entidades estudantis, participaram de coletivos ou movimentos sociais após esse “despertar” para as bandeiras de lutas e discussões por uma escola pública de “qualidade” para todos/as os/as cidadãos.

Bruno afirma que no ensino médio participou do programa do Protagonismo Juvenil, porém, ele faz uma crítica e enfatiza em sua fala que no programa ele era apenas um “líder de turma” e percebemos que o jovem era um canal de diálogo estratégico da gestora para com os/as estudantes. Ou seja, através deste “líder” (monitor) ela acessava os/as demais alunos/as de uma maneira mais simples. O programa tem um *discurso democratizante*, porém, não se efetiva como prática de formar para a cidadania.

Além disso, Bruno apresentou que, apesar de ser “líder” na escola e participar em diferentes mobilizações, o seu contato com a entidade estudantil foi após as ocupações, isto é, após o ensino médio. A esse respeito o jovem trouxe o seguinte relato:

(...) quando eu ‘tava’ no ensino médio eu não era organizado ainda! (...) estava ali e era representante da minha turma e fazia acolhimento na escola (...). **Aí tinha um grupo que era chamado “Protagonismo juvenil”, né? E aí eu era o líder dos “Protagonistas”, na minha escola eu que organizava toda essa... E aí é, tipo, uma forma de organização né? Os estudantes se organizavam na escola, mas não era coisa efetiva assim! Mas depois do meu ensino médio foi que eu conheci...** [Entidades estudantis]. Quer dizer, primeiro quando eu ocupei a escola, eu falo que foi uma ocupação totalmente independente, a gente sabia o que estava acontecendo, mas durante a ocupação a gente não recorreu a nenhum órgão! (...). Eu não conhecia ainda! (Bruno).

Segundo Costa (2000) o protagonismo juvenil é a participação dos/as estudantes em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária: igrejas, clubes, associações e a sociedade em sentido mais amplo, através de ações diferenciadas como campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio comunitário.

Ou seja, muitas vezes os/as estudantes já são protagonistas em suas vidas como percebemos nos discursos dos/as participantes, direta ou indiretamente eles/as eram ativos em contextos escolares ou não formais. Tal programa, no entanto, é percebido pelo próprio aluno como *superficial*, já que parece não identificar propriamente um ativismo, mas se sentia apenas um executor de tarefas e aliado da gestora, de modo que passou a atuar com consciência política crítica depois que saiu da escola.

É assim que, muitas vezes, a escola acaba silenciando e invisibilizando o ativismo estudantil com suas práticas formais de ensino-aprendizagem, por meio de certa “autonomia concedida” que controla, mais do que educa, ou por temer que a gestão perca o controle da organização institucional entre outras questões que perpassam a dinâmica de cada escola.

Em relação ao ensino médio de Carlos conseguimos perceber diferenças quando comparamos com os/as demais jovens. Ele trouxe em sua fala que sempre fez parte de movimento estudantil e que por esse motivo teve um ensino médio bem conturbado como relata a seguir:

(...) meu ensino médio, ele foi muito conturbado, assim (...) desde sempre participei de movimento estudantil, sabe? Desde sempre. [ênfatisa]. E pra muitas pessoas, professores, estudantes... Fazer movimento estudantil é fazer anarquismo no meio da rua, é bater panela por tudo e, no meu ensino médio, eu sofri muito por isso (...).
(Carlos).

Este estudante reconheceu em sua fala que a escola ainda é um espaço tradicional de ensino que precisa mudar, já que o jovem narrou sobre o preconceito que sofreu na instituição e sofre em alguns espaços educacionais (“já sou conhecido.”). Por fazer parte de uma entidade estudantil, os seus pais temiam a perseguição que o estudante sofreu durante a ocupação e quando ele participava de diferentes manifestações nas ruas ou outros lugares. Contudo, Carlos aponta que foi graças ao movimento estudantil e às ocupações que o seu ensino médio teve sentido e diz:

O meu ensino médio foi salvo por isso! E a gente hoje tem uma escola que é muito quadrada (...). Tá lá o professor na frente (...) e a gente tem que aprender assim e assim. Muitas escolas, às vezes, a gente nem pode levantar a mão pra perguntar (...). Então a ocupação eu acho que abriu muito a cabeça de muitos jovens, sabe? A minha principalmente (...).

Dessa maneira, o contato desses/as estudantes com as instituições abriu portas para conhecer algumas das demandas que compõem a organização escolar, permitindo uma maior aproximação com a gestão. Porém, no período da ocupação as relações mudaram de expressão, e a gestão, que antes parecia dialogar, passou a questionar os/as estudantes diante da “falta de controle” da escola. Em suas expressões, era como se as “máscaras tivessem caído” e passaram a ver quem de fato estava do lado dos/as estudantes. Quando questionávamos sobre a relação com a gestão escolar, a maioria dos discursos que acessamos trazia uma gestão que mudou de cara, ou seja, antes dialogavam e, após as manifestações estudantis, passaram a mudar de postura e a punir e/ou não apoiar os/as alunos.

Em relação à gestão, Bruno levanta uma crítica e diz que:

(...) O formato da escola é político, né? Você tem a gestão da escola, tem a equipe gestora, tem a secretaria, tem os professores, os funcionários e os estudantes, né? E aí, já vem de cima, né? Não é com uma conversa com os estudantes. Não procuram saber, e aí como é que a gente cria diferente?

O jovem questiona o formato hierarquizado da gestão e problematiza que as tomadas de decisão não eram dialogadas. Segundo ele, estas “já vêm de cima”, desta maneira os/as estudantes acabam não tendo voz dentro da instituição e não conseguem propor ações a partir de seus objetivos enquanto alunos/as. Muito menos ter empatia com a escola!

Pretendíamos no diálogo com os/as jovens, além de identificar como se relacionaram com a escola durante o ensino médio, perceber como eles/as identificam a relação da instituição com os/as estudantes. Convidamos os/as jovens para esse debate a fim de romper com os discursos advindos apenas do campo teórico e adentrar o universo dos/as estudantes sobre o que pensam a respeito da escola e das possibilidades dialógicas que esta constrói ou não com os/as participantes.



Foto: Renata Moura.

(Registro realizado em uma parede interna no Colégio de Aplicação da UFPE).

Os/as estudantes trouxeram as dificuldades de pensar a relação dos/as secundaristas com a escola a partir de um modelo de escola que não atende as expectativas dos/as estudantes. É como se a escola tivesse uma linguagem diferente da dos/as estudantes, estes/as trazem que ainda existe receio por parte dos/as educadores/as em romper com a lógica da educação formal e trazer aspectos extraclasse para serem experienciados na instituição. Esse receio acaba muitas vezes limitando a prática educativa a um único modelo educacional que repele o/a estudante do cotidiano escolar.

Os relatos apontam que essa “outra linguagem” da escola acaba não sendo atrativa para os/as educandos/as e a falta de pertencimento pelo espaço escolar repercute diretamente nos resultados educacionais, não apenas nos índices (números e aspectos quantitativos), mas, sobretudo, na falta de interesse e até desprezo por parte de alguns/algumas estudantes em estar lá, na escola. Aquele lugar passa a ser apenas um lugar de socialização e trocas com os/as amigos/as, a relação ensino-aprendizagem fica secundarizada. Sem dúvida, este aspecto também é importante, porém, a função social da educação escolar está para além e deve ser ampliada no compromisso de formação integral dos indivíduos.

Assim como Bruno trata em sua fala, algumas escolas ainda não atendem as demandas dos/as estudantes. Ou seja, apesar de enfatizarmos mudanças significativas em relação ao projeto de algumas instituições e o que elas defendem enquanto prática educativa para além do modelo tradicional de ensino, o jovem aponta em seu relato que

a escola e seu modelo ainda não dialogam com o que os/as estudantes almejam enquanto espaço educativo.

O modelo de escola que a gente tem hoje é quase o modelo de escola que a gente tinha há não sei quantos anos atrás! Tem escola que é do século dezenove, professores do século vinte e estudante do século vinte e um! Aí tem um choque, certo? Primeiro que a estrutura da escola não é aquela melhor... Não é confortável! (Bruno).

Os/as *Ocupas* trataram da relevância de espaços que viabilizassem a participação na escola como um grêmio e a importância da escola não silenciar a sua função política. Estes/as reconhecem a importância de uma escola com uma concepção e vivências democráticas e reafirmam que na prática a escola ainda é um espaço que por vezes limita a participação, sobretudo, dos/as estudantes que acabam reproduzindo a lógica hierárquica que cerceia muitas instituições.

Os/as participantes enfatizam o papel político que precisa ser vivenciado na escola. Bruno afirma o seguinte:

A gente não tem esse debate, podia debater isso na escola! Quando eu falo no ambiente escolar eu desejo a escola de uma outra forma, sabe? Eu costumo dizer que devemos **desenhar a escola de uma outra forma dentro da política**. Olha que legal se a gente tivesse, se cada escola tivesse um grêmio estudantil, a efetividade do PNE, seria muito mais eficaz! Que teria estudante pra cobrar, sabe? (Bruno).

Identificamos que apesar dos/as jovens questionarem o “formato” da escola, uma estrutura que eles/as consideram limitadora, devido a seu modelo hierárquico e centralizador de poder, trouxeram para a discussão exemplos de mecanismos que estão presentes no modelo de gerenciamento da educação e da escola pública. Ou seja, eles/as trazem que a escola, na maioria das vezes, não é democrática, porém, os exemplos de instrumentos e espaços que viabilizem o processo democrático que os/as participantes do estudo apontam são baseados em modelos tradicionais como o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, Eleições de gestores/as, assembleias e reuniões com a participação de toda a comunidade escolar.

Sem dúvida, não estamos aqui afirmando que os/as mecanismos por si só garantiriam engajamento de todos/as e um espaço democrático na instituição de ensino. Sinalizamos que os/as estudantes do ensino médio estão tão envolvidos nesse modelo de escola e gestão que acabam, por vezes, limitando as possibilidades de pensar outro “desenho de escola”, assim como Bruno nos trouxe. O jovem apontou essa necessidade

de redesenho como algo que “pulsa” com certa urgência no que se refere ao diálogo entre a escola e os/as estudantes. Voltamos aqui a enfatizar que as linguagens não são as mesmas e isso reflete diretamente nos resultados educacionais, não apenas nos números e dados (quantitativos) que são divulgados em relação a educação, mas também nos qualitativos, o que se vivencia no cotidiano educacional no “chão da escola”.

Além disso, expressaram que professores/as vivenciam espaços de debates e atividades extraclasse, mas que isso não é comum nas escolas, sobretudo, no ensino médio. Percebemos que trouxeram alguns problemas em relação a escola que acabam limitando mais ainda o diálogo com a gestão. Citaram que a precariedade da infraestrutura interfere, sobremaneira, pois eles/as não acham o ambiente escolar atrativo, a falta de pertencimento influencia no processo formativo destes/as estudantes (MOURA, 2015).

Em nosso país uma das grandes *desigualdades* sociais assinaladas em todas as instâncias da sociedade é aquela que se refere à educação escolar, seja no que concerne ao acesso, quando ganha relevo a origem social de alunos e professores, seja no que se relaciona ao seu produto, expresso por meio do desempenho dos alunos, da atuação dos professores e das condições escolares oferecidas (WEBER, 2009). A autora afirma que é praticamente consenso a existência de duas redes escolares diferenciadas, uma pública, identificada como aquela que atende às camadas populares, e uma privada, que seria frequentada pela denominada elite. Ainda que este perfil já tenha sofrido modificações tendo em vista os financiamentos de ensino superior para estudantes menos abastados que ingressam em IES privadas, ou mesmo famílias de classe média que matriculam seus filhos em escolas de ensino básico públicas com objetivo de conseguir vaga por meio das chamadas cotas, esta cisão expressa, certamente, traços da realidade educacional do presente. Porém, a autora enfatiza que algumas nuances devem ser consideradas para uma compreensão adequada do problema.

A esse respeito, os/as jovens desabafaram sobre uma escola que ainda segrega e reproduz *desigualdades*. Levantaram a importância de se ter uma escola inclusiva. Percebemos que os discursos traziam a necessidade de uma instituição que deve exercer uma função social mais ampla que rompa com a lógica tradicional de formação apegada ao currículo formal em detrimento da concepção de educação integral que considera o indivíduo e suas múltiplas dimensões.

Portanto, “todos nós sabemos que a maior parte das escolas públicas brasileiras enfrenta graves problemas que afetam drasticamente o seu funcionamento, comprometendo seriamente sua função de promover a cidadania por meio da educação”

(FREITAS, 2009, p. 281). Corroboramos com a autora quando indaga o seguinte: “Por que as nossas escolas públicas, em sua maioria, falham quanto à assumida tarefa de oferecer aos jovens pobres de todo o Brasil possibilidades objetivas de subirem na vida?” (p. 281). Nosso tema tensiona esse debate, pois temos interesse em analisar a relação destes/as estudantes com a escola e o quanto eles/as passaram a se perceber (ou não) dentro da instituição, assim como o caminho inverso, como a escola percebe (ou não) estes/as.

Bruno trouxe que a escola precisa ser redesenhada, pois o seu “modelo” não atende as demandas necessárias para os/as estudantes.

E é por isso que eu falo muito disso, a gente precisa rever, redesenhar o modelo de escola que a gente tem hoje, as escolas de referência, elas podem ser diferentes? Podem! Como é que eu penso uma escola diferente? Uma escola mais inclusiva! Que estude pela manhã todas essas disciplinas de história, geografia. Mas que para além dessas disciplinas, das aulas didáticas, a gente precisa ter uma aula paradidática! A gente precisa debater esse currículo escolar! Sabe? Pernambuco é um estado super rico! E a gente não fala de frevo, de maracatu na escola... A gente não debate a cultura pernambucana!
(Bruno).

Sendo assim, vale a crítica à visão homogeneizante e a percepção, em contrapartida, de uma escola singular onde, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, sejam reforçadas/visibilizadas as diferentes identidades de cada indivíduo, um ambiente que rompe com a lógica pasteurizada de tempos e espaços restritivos a uma lógica disciplinadora e que enfatiza, sobretudo, a formação moral em detrimento da formação ética (DAYRELL,1996), para o cuidado desses/as jovens em explicitar que muitas instituições acabam não exercendo um papel político e silenciam temas que consideram inapropriados para o ambiente escolar.

A escola não é uma instituição dissociada da sociedade e descontextualizada do seu cenário sócio-político, ou seja, os temas que afetam o cotidiano destes/as estudantes secundaristas se fazem presente nas escolas e não podemos desconsiderar esse debate ou “jogá-lo para baixo do tapete” como fazem algumas gestões. Quando questionamos a respeito das demandas políticas e outros temas que os/as secundaristas levam para a escola na visão dos/as jovens, esses/as trouxeram temas silenciados no cotidiano escolar como sexualidade, preconceitos relativos à orientação sexual, temas referentes à homofobia e diversidade. Os temas que os/as estudantes trouxeram foram diversos, mas

circundam esse campo da diversidade sexual e de gênero, racial e dos direitos sexuais e reprodutivos. Para André veio à tona a temática da sexualidade:

Eu acho que primeiro é a **sexualidade**. Sexualidade [reforça] e identidade de gênero... Que **gênero e identidade de gênero** são coisas diferentes... E também o combate a **LGTfobia, o racismo, o combate ao racismo, as lutas de classe, são temas bastante abordados [por jovens] nas escolas.** (André).

Assim como o jovem anterior, Carlos trouxe a questão da sexualidade e questionou o papel da escola diante da homofobia, ele enfatizou a importância de discutir sobre essa temática e outras questões como o racismo e a violência contra as mulheres. Dessa forma, percebemos que os/as jovens trazem além de um desabafo sobre o que deveria fazer parte do cotidiano da escola, um alerta de que também é responsabilidade da instituição escolar dar conta desses temas, já que estes não estão dissociados do currículo e do contexto dos/as estudantes.

O que eu mais ouvia é que **a gente não pode falar de homofobia, porque a gente vai tá induzindo alguém a fazer isso.** (...) E eu mesmo passei por uma lá na minha escola, **um colega da minha classe olhou pra mim e disse que não existe racismo no Brasil! E aí eu olhei pra ele e disse: não existe racismo no Brasil pra você porque você é branco! Você não sabe o que é entrar no ônibus e galera esconder o celular pensando que você vai roubar! Isso é muito... Sabe. [silencia].** Porque falar isso já é uma quebra de tabu, mas querendo ou não você ainda é calado! [silenciado]. (...). **A mesma coisa é pra um LGBT, dispor desse tema porque a gente sabe qual é a importância desse tema! Que a gente morre todo dia, a mulher é estuprada todo dia, o negro é preso, é morto todo dia!** E por isso que é tão importante esses temas dentro da escola e muitas escolas tem esse pensamento retrógrado de que a gente tá querendo doutrinar a galera, mas não é isso que a gente quer, **a gente tá querendo alertar que isso é um tema que é necessário e teve alguns projetos que tentaram fazer nas escolas nos municípios que hoje são aceitos (...).** (Carlos).

O jovem continua pontuando que no período da ocupação os/as estudantes procuraram construir uma agenda em torno desses temas, as atividades também carregavam uma militância por parte desses/as *Ocupas*. Era como se aquele fosse o momento destes/as construírem a escola que acreditavam e defendiam, da forma deles/as. Tal expressão é descrita da seguinte maneira:

A escola, pela multiplicidade de vidas que abriga, é campo fértil para desconstrução de mitos e preconceitos, espaço de fomento à promoção de valores democráticos, de respeito às individualidades

humanas e transformação social. Enquanto ambiente catalisador de julgamentos sociais, absorvendo os conceitos, preconceitos e conflitos, a escola torna-se palco diário do convívio das diferenças, no entanto a sexualidade é ainda abordada de forma secundária (SILVA, 2018, p. 81).

Cabe a nós questionar? Sem dúvida, tivemos exemplos de ocupações impositivas, mas também não é do nosso interesse expor um juízo de valor a respeito da forma como se organizaram as ocupações, visto que esta manifestação teve um caráter único para cada escola e estudante que ali estava. Interessa-nos analisar como eles se organizavam diante do imediatismo e as formas como estes/as *(re)desenhavam* o cotidiano da ocupação e as estratégias necessárias que eles/as utilizavam no confronto diário durante a manifestação. Carlos trouxe em sua fala que:

(...) esse mês a gente comemora a **consciência negra**, né? (...). A gente não fala consciência negra, a gente chama do **“Dia D”**, aí muita gente pergunta: “Dia D” de quê? E a gente diz: de **resistência**, porque foi isso que aconteceu! (...). “Ah! O que é que aconteceu no dia 20 de novembro?”. E falar disso é muito bom, sabe? **E tinham várias palestras no período da ocupação sobre isso. Foi no período da ocupação que eu aprendi que ao lado de Zumbi dos Palmares, tinha Dandara. Porque a gente não estuda isso nos livros de história, a gente não estuda isso!** A gente não vê que existiu uma figura feminina ao lado de Zumbi. Então eu achei que **dentro da ocupação surgiu vários temas que hoje a gente consegue abordar dentro da própria sala.** (Carlos).

É notório que no cerne da ocupação, além das bandeiras de luta do movimento, os/as estudantes fizeram questão de trazer para a escola temas referentes ao que eles/as defendiam enquanto necessários ao contexto educativo e escolar. Sobre a diversidade que compõe a escola, Daniela afirma que, apesar de o público da instituição ser diverso, a escola tinha um histórico de preconceitos e, com a ocupação, ela percebeu que temas anteriormente silenciados começaram a compor o cotidiano da escola mesmo que com muitas lutas e dificuldades.

(...) antes da ocupação **a gente já tinha um público muito diverso**, a gente já tinha alunos *trans* (...). **Era uma escola que já vinha com um histórico de ser uma galera que não tinha tanto preconceito, sabe?** (...) eu acho que hoje essa demanda para o Estado tá vindo bastante, **a questão do gênero, a pauta racial** também tá pesando bastante nos meninos da escola. Eu acho que quando eles trazem o **reconhecimento**, porque **a gente tem as nossas bandeiras, a questão de gênero, a questão racial, a questão religiosa...** muito oculta, e **hoje a gente tá vendo que eles trazem isso e levantam a bandeira mesmo.** O negro mesmo, a questão racial, a gente vê lindamente as meninas e meninos **se identificando** como, sabe? Não tendo aquele medo, aquela coisa de...

Porque eu não me reconheço. Mas a gente já vê o contrário, a mesma coisa com a galera LGBT, com a galera *transgênero*... Que exige o **nome social** dentro da ata, que **foi uma demanda grande de dentro da escola, dentro da ocupação também. Foi uma luta conseguir o nome na ata** como menino, sabe? Assim... E a gente vê hoje a Secretaria tendo que aceitar isso. E tendo que reconhecer os alunos *trans* como homens e as mulheres *trans* também. (Daniela).

A jovem também trouxe a questão racial e pontuou a importância de uma prática educativa que consiga abarcar esses temas tidos como periféricos por localizarem as margens dos discursos ou até mesmo não adentrarem a escola como podemos perceber em alguns extratos de falas dos/as participantes. Daniela coloca que:

A questão racial também, a gente vê a questão da insurgência e **a gente precisa trabalhar muito isso, mostrar que eles também são capazes e trabalhar outras práticas pedagógicas insurgentes como o *slam*, RAP, músicas para que eles também se reconheçam...** Eles também podem fazer, produzir uma música, uma poesia... Eles podem produzir um RAP que fala da comunidade que eles vivem, da realidade que eles vivem e que isso pode ser uma **prática educativa**. Isso é o resultado de algo assim, sabe? (...). O resultado que eu vejo (...). **Hoje eles já trazem um protagonismo maior de tipo, eu sou isso e é isso mesmo! Eu não tenho medo de ser isso!** (Daniela).

A partir da colocação de Daniela e das falas dos/as *Ocupas* percebemos que com a inserção em grupos que tratam de temas relativos as demandas sociais desses/as jovens e as ações que esses/as mobilizaram, eles/as passaram não só a questionar como também a perceber que a escola também é um espaço onde se deve discutir política, dialogar sobre temas considerados periféricos, tratar das desigualdades de forma contextualizada com a realidade desses/as sujeitos que compõem as escolas públicas. Pois assim como vimos as experiências dos/as estudantes em relação ao ensino médio, apesar de serem individuais, trazem bagagens e vivências que se reconfiguraram com as ocupações. Além de trazerem aspectos individuais (de cada vivência), também trouxeram questões que dialogam e se interseccionam nas relações que esses/as jovens tiveram durante o ensino médio, aspectos semelhantes que compõem o cotidiano de estudantes de instituições públicas de ensino.

Neste contexto, interessa-nos essa aproximação e diálogo com os/as jovens para dar continuidade à discussão e compreender a repercussão da experiência de participação política no movimento de ocupação para a vida dos/as estudantes. Pensar essa escola também a partir das ocupações, já que as mesmas trouxeram momentos organizados e vivenciados por estes/as estudantes secundaristas. No próximo item vamos adentrar o discurso sobre as ocupações para esses sujeitos a fim de conhecer a manifestação e suas

singularidades em cada instituição, perceber a função social que a escola desempenhou e desempenha no projeto de vida dos/as participantes do estudo.

Por isso, escolhemos retornar à ocupação, a partir de cada um/a dos/as jovens. Como colocado anteriormente, a nossa proposta foi de realizar o movimento oposto – do jovem para a escola – por acreditarmos que as micro revoluções políticas foram construídas nesse trajeto (*jovem - escola*) através das ocupações, por exemplo, e temos como hipótese que um movimento contrário *escola – jovem* corra o risco de criar um “outro retrato” ou até um silenciamento do que de fato foram as ocupações para esses/as jovens. Um risco de silenciar o/a ocupa. Afinal, quem é o sujeito da ocupação? Quem é o agente da ocupação na escola? Não podemos correr o risco de apagar esse testemunho do/a jovem.

Iremos adentrar a discussão a respeito dos movimentos sociais e um breve “desenho” desse processo até a discussão contemporânea das ocupações e como elas se configuram como “novíssimos” movimentos sociais diante de um cenário sócio-político no mínimo *desolador* nos últimos anos em nosso país.

6.2. A experiência das ocupações no ensino médio

Percebíamos no contato com estes/as estudantes que eles/as tiveram inspirações para estarem ali ocupando a escola e acreditando na possibilidade de fazer a diferença, como trazem em seus discursos. Essa motivação crescia no contato com outros/as colegas que defendiam e dialogavam a respeito das mesmas bandeiras de luta. Motivações que vieram também a partir do que defendiam enquanto educação, das instituições que faziam parte e tinham um projeto diferenciado ou de algum/a professor/a, assim como o contato com a militância, algum coletivo e/ou entidade estudantil.

Neste item temos como objetivo: analisar o movimento de ocupação da escola pública considerando suas especificidades em meio ao campo dos novos movimentos sociais. Essa análise ocorre através do registro da memória dos/as jovens das ocupações, por meio da problematização da ocupação secundarista enquanto movimento de mobilização de uma categoria social: o/a jovem. Consideramos que as ocupações foram *in(ter)venções* construídas por estudantes mobilizados/as por desejos de mudanças, o que delinea nossa abordagem como micropolítica.

Antes de iniciarmos a entrevista semiestruturada com os/as jovens participantes, tínhamos um breve diálogo onde conversávamos sobre a pesquisa e questões diversas que variavam de acordo com cada encontro. A parte inicial do roteiro solicitava que os/as participantes trouxessem as cinco primeiras palavras que eles/as pensam quando escutam: “Ocupações nas Escolas”.

Além de ser uma forma de “quebrar o gelo” esperávamos também identificar o que a Ocupação representou para estes/as jovens estudantes de uma maneira mais direta, rompendo com as expectativas de perguntas direcionadas. Cada jovem teve uma forma diferente de receber essa demanda inicial, alguns com maior dificuldade de voltar para esse universo das Ocupações e outros trouxeram rapidamente as palavras que vieram naturalmente, quase que instantaneamente.

Para André “Ocupações nas Escolas” quer dizer: “resistência”, “democracia”, “lutar”, para este jovem “Ocupar é resistir” e “Amar é mudar as coisas”. Estas são as palavras que ele nos trouxe, inicialmente com certo receio, porém depois colocou com maior entusiasmo as duas últimas frases numa tentativa de permissão, já que foram solicitadas cinco palavras.

Bruno colocou que para ele a potência das “Ocupações nas Escolas” podem se resumir ou significar: “inquietação”, “democracia”, “convivência”, “política” e “responsabilidade”. Carlos trata que as “Ocupações nas Escolas” se caracterizam como: “resistência”, “luta”, “preconceito”, “força” e “acreditar”.

Daniela pontua que as “Ocupações nas Escolas” são “organização”, “luta”, “força”, “resistência” e “coragem”. E por fim, Eduarda coloca que para ela as “Ocupações nas Escolas” são: “resistência”, “equidade”, “autonomia”, “feminismo” e “Fora Temer!”.

O relato de Daniela apresenta uma leitura que ela construiu a partir do contato com os/as educadores que, além de inspirar a sua escolha acadêmico-profissional, motivou a jovem. Nesse contato a secundarista passou a acreditar que não existem fronteiras que limitam a educação em um formato único de ensino tradicional baseado apenas no currículo e na sala de aula padronizados. Atualmente a jovem estuda uma licenciatura em uma IES. Ela queria mais! A estudante estava exausta da mesmice da escola e nos trouxe que, aos poucos, no contato com as atividades da ocupação, foi que percebeu a “educação não formal” e o que seriam essas outras possibilidades de ensino-aprendizagem que rompem com os muros da escola e ampliam os olhares dos/as educandos/as para uma educação contextualizada com a realidade destes/as.

Daniela afirma que a sua motivação era acreditar na viabilidade de acessar “essa educação” para além da sala de aula e de romper com as imposições que muitas vezes chegam para os/as estudantes e os/as encurralam em um modelo educacional, como se este fosse único e sem possibilidades de outras aprendizagens para além do currículo e do material didático utilizados na instituição.

Eu acho que o que mais motivava em tá fazendo tudo aquilo na escola era estar fazendo algo para além da sala de aula, a gente sempre foi estimulado pelos próprios professores da escola que a sala de aula não bastava, assim, sabe? (...). Que a educação não era só sala de aula e que a educação, ela poderia acontecer em qualquer espaço, em qualquer ambiente... E que a gente era obrigada a ser só cadeira, banca e quadro! (...) aprendendo coisas sei lá... Numa roda de diálogo, sentada no chão... Sentada na grama, assistindo um filme... Discutindo sobre isso, era motivo da gente tá ali todos os dias! E principalmente tá resistindo a um Estado que sempre oprimiu a gente e sempre teve acima da gente! E a gente tá equiparado a ele ou fazendo coisas que ele não ia fazer, porque, entende? Eu não tô falando de uma sociedade toda! Mas aquela parte da sociedade que tá na ocupação, sabe? Tá fazendo uma mudança! Então isso foi importantíssimo pra a gente continuar ‘tando’ ali! (Daniela).

Eduarda trouxe que com a ocupação ela passou a enxergar questões que antes não percebia e com isso começou a lutar pelos “espaços de fala” e não só essa jovem, mas outros/as *Ocupas* trouxeram que com a ocupação começaram a “perceber quem eram” e questionar que lugares ocupavam no mundo, passaram a ter outra leitura sobre o exercício da cidadania, e se identificarem com ser mulher, ser negra, ser gay etc. Ou seja, muitos/as começaram a vivenciar as identidades a partir desta experiência. A jovem coloca o seguinte:

(...) eu acho que eu consegui perceber diversas coisas em relação a sociedade, assim, e antes eu não percebia, aí eu me assustava assim... Sabe? Ah! Eu quero colocar minha opinião, eu preciso, eu quero levar para o mundo, colocar minha opinião num outdoor e é isso aí! Porque eu senti que por muito tempo eu fui uma pessoa assim... Num sei? Eu acho que eu não vivi! Parece que eu andava com um tampão nos olhos e não conseguia enxergar nada e eu simplesmente me redescobri e tudo começou a me assustar assim... Sabe? (Eduarda).

Desse modo, a partir da nossa discussão e contato com esses/as jovens percebíamos que a partir das trocas e experiências de sociabilidade, existiam descobertas e (re)encontros com identidades e a identificação com os pares. Muitas vezes a escola não

propicia essa vivência e acaba não permitindo a identificação e o (des)encontro com identidades por parte dos/as estudantes.

Tivemos certa dificuldade em localizar mulheres que houvessem participado da ocupação e isso acabou sendo uma questão que, apesar de não compor os nossos objetivos de estudo, perpassou e mobilizou a nossa reflexão sobre “quem eram esses/as *Ocupas?*”. Precisávamos conhecê-las e ter encontrado com as jovens nos permitiu acessar outros territórios de análise, como o silenciamento das mulheres e as disputas de poder entre os/as manifestantes.

As participantes informaram que foi difícil estar lá ocupando, já que para as mulheres essa dificuldade se soma a inúmeros fatores presentes no discurso hegemônico em uma sociedade patriarcal - sustentada no binômio homem-mulher; e que secciona atividades e funções destinadas a cada um destes sujeitos, tido como “coisas de homem” (“coisas de menino”) e “coisas de mulher” (coisas de meninas).

Essas questões relativas ao preconceito pelo simples fato de ser mulher, questões como machismo e diferenciação de funções na ocupação ficaram bem resolvidas após debates e rodas de conversa no cotidiano de escolas durante o período da manifestação e perduraram até em forma de projetos ou programas em algumas instituições. Segundo uma jovem que no período da ocupação era do ensino fundamental, ela passou a se perceber enquanto mulher e negra. A jovem agora (após a ocupação) faz questão de reforçar e se autodeclara mulher negra, ela entrou para o movimento feminista, após a ocupação. Essa jovem relata que nas poucas vezes que algum menino resistiu ou negou fazer atividades “ditas” para mulheres como varrer, lavar pratos, cozinhar etc., eles/as levaram para a roda e discutiram que ali não havia essa divisão, pois todos/as faziam tudo e as comissões seriam mistas, visto que essa questão já deveria ter sido superada naquele espaço, assim como na sociedade.

Sobre a discussão de raça, Segato (2006) problematiza a importância atribuída por pessoas negras no momento em que se descobrem “negras”, quer dizer, aprisionadas em um “outro” social designado pela atribuição racial. Raça é signo,

(...) significante produzido no seio de uma estrutura onde o Estado e os grupos que com ele se identificam produzem e reproduzem seus processos de instalação em detrimento de e a expensas dos outros que este mesmo processo de emergência justamente secreta e simultaneamente segrega. (SEGATO, 2006, p. 227).

Algumas demandas que perpassam a discussão de inclusão (diferença) surgiram ou ganharam espaço nas ocupações e permanecem em algumas das instituições. André

afirma que: “(...) através das discussões, lá foi criada a COPI que é a Coordenação de Políticas Inclusivas e começaram a ter várias visibilidades ao negro, o LGBT e lá hoje é considerado um campus do “vale” [gíria do universo gay] que todos os direitos são respeitados (...)” (André).

O momento da nomeação é absolutamente central na constituição das identidades (mulher, negra, feminista). Laclau (2006) reforça que na contemporaneidade esse momento de nomeação (reconhecimento) significa que as articulações vão constituir identidades políticas e sociais mais amplas e serão singularidades puras. Assim como colocamos anteriormente, esse reconhecimento é trazido na fala dos/as jovens *Ocupas*, eles/as trazem que se reconheceram como mulher, negro/a, gay, lésbica, estudante etc. Existe uma série de características heterogêneas cuja unidade é somente garantida pelo nome. Além disso, existem limites delimitando a cadeia de equivalência, os conflitos entre uma e outra demanda ao final prevalecem sobre a tendência à unidade.

Eduarda afirma que a sua maior motivação era o fato de ser mulher e “estar ali” ocupando espaços de liderança que antes ela não percebia como acessíveis ou até mesmo não sabia da possibilidade e existência desses mecanismos de participação que permitiam um diálogo com os/as estudantes.

Então, eu acho que **eu e outras meninas, assim... A gente percebeu que pode tá ocupando esses lugares de poder, sabe?** Tem um texto que é de uma autora (...). Rumo ao Farol de Virginia Woolf (...). Ai ele fala das mulheres, elas não podem jogar o jogo sério assim... Sabe? Tipo, as mulheres, elas sempre estão na sombra dos homens e por mais que a gente ache que pode fazer tal coisa e, tipo, a gente é colocada ali naquele espaço e que as pessoas percebem que a gente tá ali e não consegue jogar o jogo sério! Que é a política... E a gente pode fazer isso! **E a gente percebe hoje muitas mulheres assim que estão na política e que estão em diversos espaços que por anos, séculos... foram negados. Quando eu entro na faculdade, sei lá nesse período agora de oito cadeiras que eu ‘tô’ pagando, tem uma professora e é uma mulher branca! Ai a gente se pergunta onde estão as mulheres? Onde estão as mulheres negras? São lugares que são negados. Então eu acho que na ocupação a gente percebeu que a gente pode sim jogar esse jogo sério! Que a gente pode tá atuando enquanto representante de alguma coisa, enquanto protagonista (...).** (Eduarda).

Para a jovem era muito importante perceber que apesar de não ter um único líder na/da ocupação lá naquele espaço, ela começou a identificar que as meninas também poderiam ocupar estes lugares de liderança e expressar as suas opiniões assim como os meninos, pois elas conseguiram aos poucos romper com a desigualdade de gênero dos

posicionamentos de liderança e ordens hierárquicas e mostrar que estavam ali e tinham que garantir a participação igualitária das mulheres. Eduarda afirma que:

Não sei explicar, sabe? Porque **a ocupação ela não tinha um líder! Eram vários líderes**, assim e a gente sempre se sentia o máximo, super responsável, **a gente podia tomar as decisões, a gente ia na assembleia e podia colocar a nossa opinião e é isso aí, a gente tem opinião e há muito tempo isso foi negado! E todo mundo tem que me escutar, tem que parar e escutar e debater. Então eu acho assim que foi um momento que a gente se percebeu enquanto alguém que tem uma opinião. Que pode expressar sua opinião ou ter uma sem ser deixada de lado, só porque é uma opinião de uma mulher, sabe? De uma aluna né? Que teoricamente as pessoas acham que não sabe de nada! Que ainda tá no ensino médio.** (Eduarda).

Assim como discutimos, André participou indiretamente das ocupações, o jovem trouxe a sua visão a respeito das manifestações que acompanhou de perto e relata, sobretudo, as ocupações nos institutos federais, já que estudava em um IF no período. Ele procurou ouvir dos/as *Ocupas* o que foram as ocupações e estes/as “(...) diziam que foi muito bom porque **criou uma relação entre alunos e professores**, a principio não foi todos os cursos que aderiram à ocupação, só foi principalmente o de meio ambiente, **porque geralmente ele é mais ligado a causas sociais.**” (André). Eduarda trouxe o seguinte relato sobre como foi a ocupação em sua escola:

Eu ‘tava’ no terceiro ano... A gente ocupou a escola, eu acho que logo após o ENEM e a gente pensava em ocupar ainda quando ia ter o ENEM (...). Ai a gente pensou que teria mais força quando a gente fizesse o ENEM, ai a gente ocupou, ai nesse dia foi muito complicado, porque duas vezes que a gente ia **ocupar a direção impediu** (...). Porque eles ouviram os boatos, sabe? Ai eles “Ah! Vai largar cedo porque teve reunião!”, ai no outro dia, eles: “Ah! Vai largar cedo porque teve reunião!”. Ai pronto! **Quando for amanhã ninguém vai sair da escola!** Ai a gente percebeu e (...) não vai mais sair daqui. (...) A gente colocou **uma faixa lá no meio da ocupação** (...): “Ocupado”. (Eduarda).

Ficamos apreensivas com algumas contradições advindas dos discursos dos/as jovens que ocuparam as escolas, visto que, por vezes ficou notório certa imposição por parte dos/as estudantes a favor (os/as *Ocupas*) em detrimento de uma escuta dos/as estudantes e profissionais que não eram a favor da ocupação. Em alguns momentos nos questionamos em relação a atitudes e mobilizações que acabaram sendo unilaterais por parte desses/as, eles citam que tiveram ocasiões de assembleias e discussões em diferentes formatos. Porém, nas falas trazem as estratégias pensadas e articuladas para que a

ocupação fosse a frente, já que este era o momento dessa manifestação acontecer dada a necessidade do ato Brasil afora, o apoio por parte de outras instituições e a rede de estudantes secundaristas, técnicos e do ensino superior que se formou.

Os/as estudantes sabiam que a ocupação não seria uma manifestação que todos/as iriam apoiar, mesmo sendo aprovada em assembleias e com discussões que antecederam a decisão, a repercussão se deu de formas diferenciadas e até surpreendeu alguns *Ocupas* saber que colegas, professores/as, gestores/as, entre outras pessoas da comunidade escolar guardassem visões preconceituosas em relação a mobilizações estudantis. Carlos trouxe que em sua escola a maioria dos/as professores/as era a favor da ocupação. “(...) muitos deles saiam de casa de manhã sem ter aula, passou três meses sem ter aula, eles iam os três meses pra lá! Levavam alimento, coisas... E isso é muito bonito de ver!” (Carlos).

Já a Eduarda desabafou que no início foi complicado, eles/as precisaram se impor diante da comunidade escolar, já que muitos não eram a favor da ocupação que foi decidida por estudantes.

E aí nesse primeiro dia foi terrível, porque a maioria dos professores ficou contra (...). E assim... Foi bem péssimo, sabe? Não ter esse apoio! É... Dos docentes, porque a ocupação não é só dos alunos. É também dos professores que muitas vezes são silenciados e não podem debater diversas coisas que são importantes para os alunos porque a gestão não permite! E aí não tem essa abertura. E aí a gente ficou bastante chateado, mas aí a gente falou, mas vamos ocupar e é isso! (Eduarda).

Enquanto em algumas escolas o apoio dos/as educadores e até outros profissionais foi algo significativo, em outras não tivemos manifestações amenas por parte desses/as. Bruno trouxe que em sua escola a ocupação não contou com o apoio dos/as professores/as e também falou a respeito dos conflitos que travou com a gestão e os que eram contra a mobilização estudantil. O jovem falou da assembleia realizada para “decidir” sobre a ocupação e a esse respeito trouxe o seguinte:

Eles (professores/as) tiveram votos, mas não foram todos, porque é justamente isso, né? 2015 foi muito embate com a gente! Embate representando grupo de aluno, da maioria dos estudantes e com grupo de professores e a maioria não fazia greve. Então, mesmo com o processo do golpe ali, eles eram contra o golpe, mas acham que não tem direito a ocupação, sabe? E alguns ficaram já com um outro embate conflituoso, aí rolou a questão de um professor denunciando o outro que ‘tava’ ajudando na ocupação, só que na verdade nenhum professor financiou a ocupação! Eles não... Na verdade a gente não pediu ajuda! A única coisa que a gente pediu aos professores é que eles tivessem junto com a gente (...). (Bruno).

O jovem relatou que em sua instituição não teve adesão massiva dos/as educadores, assim como não contou com o apoio da gestora. Ele trouxe desabafos de alguns momentos de conflitos e em sua fala percebíamos que o jovem enfatizava essas cenas e discursos tentando nos trazer da forma como aconteceu. Bruno deu continuidade sobre a falta de apoio em relação a ocupação e falou:

(...) E que não rolou, ‘num’ é? Porque teve a questão das ameaças né? E aí a gente ficou nesse negócio, num tá sozinho, mas tá sozinho! Aí rolou esse processo, a Assembleia a gente venceu. Aí terminou a Assembleia que foi encerrada, aí eu voltei pra sala da gestora, aí falei pra ela assim ô, olhei pra o meu telefone: **“a senhora tem meia hora para deixar a escola!”** e aí ela olhou pra minha cara assim... **A gente passou acho que mais ou menos dois minutos olhando um pra a cara do outro assim. Aquela coisa assim que bate medo... Aí falei a mesma coisa para os professores que eles tinham que deixar a escola que a gente precisava se organizar (...).** (Bruno).

A fiscalização por parte da gestão educacional acaba limitando a autonomia de inúmeros profissionais, sabemos que os/as educadores/as acabam tendo que evitar alguns posicionamentos, visto que os/as “colegas” de trabalho muitas vezes também executam esse papel fiscalizador e entre eles/as existe uma vigilância que molda o trabalho e o cotidiano docente. Ademais não só a gestão educacional, mas também a escolar gerencia a atividade dos/as professores/as.

Esse gerenciamento é pautado em um modelo de gestão hierarquizada, produtivista e centralizada perpassada por distintos poderes, a depender da posição ocupada, e tem como consequência não apenas uma ruptura nas relações interpessoais no dia a dia das instituições, como um mal-estar que acompanha a profissão e adocece alguns profissionais. O modelo de gestão educacional e escolar foi questionado por estes/as estudantes e acabou também sendo uma das bandeiras de luta em algumas escolas que tinham uma gestão mais pautada em um formato administrativo mais tradicional.

Dando continuidade aos relatos sobre o período das manifestações que culminaram na ocupação, Carlos destacou a dificuldade que enfrentou em sua escola, já que sempre fez parte de movimento estudantil e nos trouxe com orgulho sua memória no que se refere à experiência da ocupação.

(...) eu tenho **orgulho** de dizer que a **minha escola foi a primeira do estado de Pernambuco a ser ocupada**, sabe? E no primeiro momento a gente sempre pensou muito nisso. Porque querendo ou não a ocupação não agradava todo mundo, não ia agradar todo mundo. Eu escutei professor dizer que a gente cometeu crime de prender ele dentro da

escola, que tinha aluno querendo estudar. Mas que sabia que foi aprovado em assembleia geral que iria ter a ocupação! (Carlos).

Carlos também citou a assembleia organizada por esses/as estudantes para votarem a respeito da ocupação e explicarem o que seria essa manifestação e suas causas e até mesmo alertar sobre as consequências advindas de um silenciamento por parte dos/as estudantes de escolas públicas. Para esses/as *Ocupas* esse era o momento, não poderiam ficar de braços cruzados! O jovem trouxe que a ocupação teve um sentido para ele e moveu os/as secundaristas que ali estavam a propor ações e mudanças para a escola e *(re)pensar* demandas sociopolíticas para além dos muros da escola; romper com um modelo de passividade por parte dos/as estudantes foi algo que também mobilizou os/as *Ocupas*.

Se eu visse que o que eu ‘tava’ fazendo era o certo, eu simplesmente ocuparia de novo, porque a ocupação trouxe coisas maravilhosas não só para a minha escola, mas para a escola de muita gente. Hoje a gente vê escola que não tinha ar condicionado tem ar condicionado, porque a galera ‘tava’ lá pedindo isso nas reivindicações deles, sabe? A gente não só queria barrar a PEC, a gente não só queria barrar a Lei da Mordada, a gente ‘tava’ ali querendo brigar pelas causas da gente também e vê isso hoje nas escolas é muito gratificante saber que eu participei dessa luta é muito bom! (Carlos).

André ressaltou em sua fala que alguns dos/as *Ocupas* que ele conheceu “já participavam de movimentos sociais” e isso viabilizou a organização de algumas comissões e a forma de estabelecer uma rede de apoio para as escolas ocupadas. Ao longo da pesquisa identificamos a importância das redes sociais como ferramenta não apenas de comunicação para esses/as estudantes, mas também como uma rede de apoio, assim como relataram e um espaço de intercâmbio que foi construído e consolidado entre escolas secundaristas e IES de diferentes localidades a nível local e nacional.

Essa rede de apoio, além de fortalecer os/as estudantes e as ocupações, foi um espaço de diálogo e de denúncia que permitia uma escuta atenta e cuidadosa. As orientações e encaminhamentos eram quase que instantâneas, já que o compartilhamento de informações era em tempo real e a rede estava para além dos/as estudantes, alcançava as diferentes famílias, professores e demais profissionais engajados com as manifestações. Bruno trata da importância dessa rede que fortaleceu os vínculos de coexistência e diálogo, mudando a relação destes/as estudantes na escola, eles/as passaram a conviver naquele lugar, rompendo com o modelo anterior: na ocupação a

escola era um lugar de pertencimento e conseqüentemente os/as *Ocupas* lá estavam juntos/as pelo movimento.

A gente ocupou a escola e as atividades começaram a rolar e era muito isso de convivência, né? Antes da ocupação a gente era aquela coisa de estudante assim mecanizado e a gente era aquele estudante que vai para a escola assistir aula, toca e almoça e volta pra sala, toma o lanche e vai embora. Só fala no seu grupinho (...) E na ocupação não! A gente conseguiu que todo mundo se comunicasse, né? (Bruno).

Porém, da mesma maneira que ressaltamos aspectos positivos no que se refere ao uso das redes sociais, a *Internet* como espaço de participação política também guarda críticas necessárias, principalmente em relação à reconfiguração nos últimos anos das manifestações e mobilizações que acabam repercutindo num tocante esvaziamento das ruas e outros espaços de encontros físicos (como palestras, assembleias, fóruns e reuniões). Não podemos deixar de explicitar também o uso indevido das ferramentas comunicativas com o compartilhamento de notícias falsas (*fake news*), fator que foi decisivo no último processo eleitoral em nosso país.

Nas ocupações também existiam grupos contrários ao movimento que veiculavam notícias incorretas sobre a ocupação e acabavam criando opiniões divergentes na sociedade e aterrorizando as pessoas a respeito do que acontecia nas escolas ocupadas. A mídia alternativa que ainda é acessada por poucos, não tinha fôlego suficiente para combater e (*re*)construir essas notícias. Carlos relata como a ocupação em Pernambuco foi difícil e marcada por preconceito, violência e truculência por parte das autoridades.

(...) Eu tive o prazer de conhecer as ocupações em outros estados [através de caravanas das entidades estudantis], mas **aqui em Pernambuco eu acho que foi uma ocupação muito difícil**, porque tinha gente indo pra a rua falar que quem ‘tava’ ocupando não prestava, sabe? **Eu levei tapa na cara de policial!** Porque eu ‘tava’ lutando por algo que eu acreditava e eu costumo dizer que **eles podem bater de novo, mas eu ocuparia!** (Carlos).

Os/as jovens apresentaram questões de violência não apenas policial, mas de situações de gestores/as escolares que humilharam e perseguiram tanto estudantes que eram a favor e participavam da ocupação, mas também professores/as que apoiavam e davam suporte aos/as alunos/as. No que se refere a violência, os relatos trazem desde situações de confronto verbal, até violência física com exposição e humilhação de estudantes. Eduarda também trouxe em sua fala as dificuldades, especialmente, no início da ocupação. Mas enfatiza que por ser uma escola não periférica, localizada no centro da

cidade, percebia um olhar diferenciado para com a instituição em detrimento das demais. Como a jovem trouxe, a ocupação na sua escola tinha “privilégios” por ser mais visada, e isso repercutiu no andamento do processo e na condução por parte da política, gerência educacional, comunidade escolar e até a forma como a ocupação era veiculada.

(...) chegou a polícia, alguns pais, aí chegou a ex-gestora, enfim, chegou todo mundo! Sendo que eu falo assim que enquanto ocupante [nome da instituição], a gente foi muito privilegiada também em relação a algumas outras ocupações, pelo fato do [nome da instituição] ser uma escola central e bastante visada, assim, todo mundo conhece, bastante popular. Então a gente teve apoio de alguns advogados, porque no [nome da instituição] tinha uma célula do [nome de um coletivo juvenil] e aí foi mais fácil ter contato com advogado popular, sabe? E o pessoal foi lá e ajudou a gente, aí depois a gente conseguiu a chave também. Teve uma repressão, mas essa repressão não foi comparada ao Nilo, ao Cândido, a outras escolas que tentaram ocupar e não conseguiram, sabe? Então eu posso dizer que talvez tenha sido uma ocupação mais tranquila assim, pelo fato da gente ser uma escola central. (Eduarda).

O jovem relata que apesar das dificuldades, o que fortaleceu e motivou a realização da ocupação foi saber que não estavam sozinhos/as, pois aos poucos a parceria estabelecida com os/as demais estudantes se consolidava.

(...) E aí a galera aderiu isso e tipo assim a gente passou duas horas assim depois do almoço e aí não teve mais aula nesse dia, a diretora (...) falou assim: “Quero conversar com o responsável disso, com ‘o cabeça’ disso!” e ela falou bem no pátio “Eu quero saber quem é o responsável disso!”. (...) E tinha uma menina do primeiro ano que ela olhou pra minha cara, olhou pra a cara da minha amiga e ela levantou a mão assim, sabe? E eu fiz (...) “O que é que essa menina vai fazer, ‘hein’?” E ela tomou pra ela, aí eu fui e levantei a mão também. Aí minha amiga levantou a mão assim do lado da gente e todo mundo levantou a mão, foi uma coisa assim muito espontânea, sabe? Foi uma coisa bem tranquila e dali eu senti: É, estamos juntos! (Bruno).

As ocupações permitiram o acesso a temas que, por vezes, eram silenciados e invisibilizados em algumas instituições. Esse debate foi mantido “pós-ocupação” e até se transformou em mecanismos democráticos, fundamentais para a garantia de direitos e discussões nas escolas como grêmios estudantis que foram restabelecidos e voltaram a funcionar com o propósito pensado a partir dos/as estudantes nas ocupações. André reforça a importância das ocupações para a garantia e/ou fortalecimento desses espaços e afirma que: “(...) foi uma forma muito boa de validar, **a gente também tem a Direção de Assistência Estudantil** muito boa, de assistência estudantil que (...) **ouve muito mais do que antigamente, eu acho que com as ocupações ajudou muito!**” (André).

Nas discussões os/as participantes rememoravam a ocupação e traziam certa nostalgia em retornar “para lá”, assim como reconheciam as contribuições do movimento para com algumas conquistas não apenas como os temas e espaços citados nas falas anteriores, mas também de reformas e ganhos de infraestrutura. Carlos desabafa o seguinte:

(...) ver a educação sendo congelada durante vinte anos pra muita gente foi um choque muito grande, sabe? E a ocupação hoje eu entro na minha escola e eu lembro que na minha escola não tinha nada do que tem hoje (...). Porque foram os estudantes que pintaram a escola; foram os estudantes que trocaram janelas; foram os estudantes que construíram literalmente uma cozinha dentro da escola; sabe? E vê tudo isso que aconteceu e olhar para a escola hoje e não tenho medo de dizer que eu ocuparia de novo. Porque desde quando a gente desocupou eu digo por mim que eu me lembro muito da ocupação! Poxa olha! Aconteceu isso na ocupação e sempre que eu tô em alguma aula eu lembro da ocupação, porque foi algo que marcou, foi algo que marcou muito. (Carlos).

Com a ocupação os/as estudantes trazem ganhos que repercutem até hoje na escola, como a formação de grêmios, melhorias na infraestrutura de algumas instituições, aquisição de materiais pedagógicos e tecnológicos para as escolas, revitalização de espaços que estavam em desuso como quadras, laboratórios, bibliotecas, banheiros e refeitórios, por exemplo.

Porém, o que esses/as estudantes trazem em seus discursos e atitudes estão para além dessas ‘conquistas’. Assim como os achados da pesquisa do mestrado, percebemos que nas ocupações foram construídos vínculos com a escola e a comunidade que a compõe. Com isso percebemos que as instituições educacionais devem se abrir às novas linguagens, às práticas culturais e às ações mais relacionadas às vivências dessa/s juventude/s para que os saberes da rua sejam vivenciados ao longo do processo formativo, já que o/a jovem na escola, com essas mobilizações e *in(ter)venções*, passam a se ver dentro dela a partir de um processo de identificação, de pertencimento (MOURA, 2015).

Carlos trouxe que as bandeiras de luta das ocupações variavam a depender da realidade de cada escola, porém enfatiza que muitas das bandeiras eram macro, isto é, envolviam a educação pública brasileira como um todo. O jovem diz: “Às vezes é uma reforma, um ar condicionado que já estava e não tinha sido instalado. Tinham várias questões de cada escola, né? Merenda. São várias as questões de cada realidade, de cada escola.” (Carlos).

Bruno narra como foi a mobilização que antecedeu a ocupação em sua escola, essa movimentação começou com a greve dos professores, conhecendo e observando as outras

instituições ocupadas, então ele e uma amiga começaram a conversar e “trocar ideias a respeito”.

O jovem pontua as tensões ocorridas na escola e apresenta em seu discurso as bandeiras de luta e todo o processo que teve como consequência as ocupações como algo que deixaram eles/as inquietos/as a “não ficarem de braços cruzados”. Em um horário vago de uma disciplina (sem professor) se iniciava o plantio da semente em relação à ocupação daquela escola em que o Bruno estudava; as queixas em relação ao cotidiano da instituição e demandas dos/as estudantes era algo corriqueiro. Ele também afirmou que a “sua relação com a gestora já não era mais a mesma”.

Percebíamos em seu discurso que a aproximação com a gestora e o seu contato com a dinâmica da gestão, o deslocou para outro lugar e outros posicionamentos na escola, Bruno passou a questionar a forma como a instituição estava organizada e o porquê dos/as estudantes não participarem nas tomadas de decisão. E naquela aula vaga uma professora de história:

(...) pegou esse momento todo e se juntou pra conversar com a gente todo mundo na sala e falou com a gente sobre o que ‘tava’ acontecendo, sobre o processo de *impeachment* de Dilma que ‘tava’ sofrendo o golpe, a Emenda Constitucional, que era a PEC 55 que virou a Emenda, já ‘tava’ em processo de votação e já ia pra votação, a questão da reforma do ensino médio, que também já ‘tava’ sendo discutida (...). A questão do: “Escola sem partido”, que vai ser votada hoje, sabe? Um turbilhão de coisas! E coisas que a gente já ‘tava’ por dentro eu e minha amiga... E a gente tinha que fazer alguma coisa! A gente não vai conseguir ocupar, porque aqui é muito difícil! (...). A gente não sabia direito o que fazer (...). E a gente: “não, gente, a tendência é piorar agora, porque as reformas estão em curso e o governo não está de brincadeira não!”. E muita gente não tinha noção do que ‘tava’ acontecendo e aí foi ótimo! (Bruno).

O extrato acima mostra que o que motivou os/as estudantes foram bandeiras nacionais em prol da educação e demandas locais referentes a cada realidade escolar, mas as manifestações nas escolas aconteceram de diversas maneiras.

A ocupação foi um momento único. Assim que tinha um conflito e outro, mas nada que não tenha sido possível resolver, sabe? **E nossas pautas eram permanentes, a gente ‘tava’ preocupado, a gente tinha uma agenda e a gente tinha uma agenda nacional e uma estadual.** (Bruno).

Os discursos dos/as *Ocupas* trazem essas diferentes ocupações e como as manifestações iniciaram. Bruno relatou que motivados/as pela conversa que tiveram com

a professora, quando souberam as causas da greve dos/as docentes se inspiraram a ter coragem e juntos/as com outros/as estudantes pleitearam por uma escola que também fosse naquele momento um lugar de luta, um lugar de resistência construído por eles/as, uma instituição que tivesse a cara desses/as estudantes.

(...) um grupo (...) **assim quinze pessoas no refeitório e a gente precisava se movimentar, fazer alguma coisa! E a gente conseguiu mobilizar os estudantes** para que depois do almoço ninguém entrasse (...) na sala na verdade, né? Que é de **tempo integral!** E a gente distribuiu TNT³¹, **a gente cortou TNT... Em forma de... [fez o gesto de uma mordada] pra fazer um ato sabe? Que não iriam nos amordaçar!** (...). A gente saber assim, é um golpe, um governo ilegítimo de Michel Temer e um retrocesso na área de educação, com a PEC que iria congelar os gastos com educação nos próximos vinte anos e tem também a discussão do: “Escola Sem Partido”, né? (Bruno).

Daniela também trouxe em seu discurso que os/as alunos/as pensaram que não poderiam ficar sem fazer nada diante daquela situação, de tantas manifestações em prol da educação. A jovem relata como se inspiraram nas IES e na vontade de mudança, pensaram em fazer algum ato, alguma mobilização para mostrar, principalmente, para a gestão que estavam cientes da situação.

(...) E aí foi um momento assim, a gente passou uma semana anterior muito pensativo assim, porque começou a ver que tinham as outras ocupações não tinham chegado aqui ainda... Acho que ‘tava’ começando nas universidades... Na federal e na rural... E aí a gente começou assim um burburinho: “Pô velho! A gente não vai fazer nada!”. **E aí alguns meninos da escola começaram a escutar sobre, a... Que as escolas estavam ocupando e tal... E aí eles procuraram saber mais ou menos assim o que era por alto e aí passaram pra a gente assim: “Ô velho! A gente pode ocupar a escola! A gente pode fazer alguma outra coisa para mudar a escola... Sei lá fechar uma avenida, fazer um protesto aí na frente! E quem sabe depois ocupar a escola e tal...”**. (...). (Daniela).

Daniela se surpreendeu ao saber da decisão dos/as colegas, mas disse também que esse processo partiu das inquietações por parte deles/as em querer de alguma maneira buscar uma mudança. Neste caso percebemos que a retirada da gestora teve um significado potente para estes/as, é como se de algum modo eles/as dissessem: “agora sim, esse espaço é nosso!”.

(...) eu ‘tava’ em casa, não tinha chegado na escola ainda e aí ligaram pra mim e disseram: “Ô veio... A gente ocupou a escola!”. Aí eu fiz: “Como assim ocupou a escola?”. Aí ele disse: “Não a gente

³¹ TNT é um material semelhante ao tecido. O termo é usado na indústria têxtil para se referir a tecidos, como feltro, que não são tecidos nem trabalhados como malhas.

entrou aqui e disse que a gente ia ocupar e a gente ocupou!” (...). Eu cheguei lá na escola e ‘tava’ tudo tapado assim de coisas pretas e TNT, os meninos já tinham colocado e aí já tinham chamado a Secretaria de Educação, a gestão. **Eles pediram pra a gestora sair da escola, já que eles iriam ocupar.** (Daniela).

Algo que chamou a nossa atenção foi quando a jovem trouxe lugares que eles/as não acessavam na escola e nos quais passaram a transitar a partir da ocupação

(...) começou a ir pra lugares que a gente não podia ir e achar tipo material de limpeza, papel higiênico que a gente nunca tinha e tal... Muitas coisas a gente achou, muito material que não era usada. E só no primeiro dia a gente mexeu em muita coisa! (...) que era retido pra... A gente não sabe até hoje porque era retido material! E só no primeiro dia a gente mexeu em muita coisa! (Daniela).

Para os/as estudantes é revoltante que os materiais de consumo estivessem ali dentro da escola e não fossem utilizados, na verdade estivessem trancados e escondidos. Os/as *Ocupas* se sentiram traídos, os relatos trazem um teor de revolta com algumas gestões e isso foi crescente ao longo do cotidiano da ocupação, já que assim como discutimos os/as estudantes passaram a conhecer e perceber questões que envolviam a gestão, a organização e o funcionamento da escola. Bruno trouxe o seu relato sobre como se organizaram e as tentativas da gestão de “barrar” a mobilização por parte dos/as alunos/as.

(...) na segunda-feira que tinha tido uma assembleia [com vários/as estudantes de outras escolas ocupadas] lá no Parque da Jaqueira, novamente, foram quase 200 estudantes (...) a gente decidiu ocupar (...). Chegando na escola foi o momento mais lindo na minha vida! Que chegou lá entrou na sala parece que a gestão da escola já sentia. E quando a gente chegou na escola já tinha policial, já tinha a gestora da GRE ‘tava’ lá... Num sei quem da Secretaria de Educação já ‘tava’ na escola e aí foi uma coisa muito legal assim que quando tocou ninguém foi pra a sala e aí ela ‘tava’ na sala de reunião, aí a gente pegou cartolina e fez um cartaz: “Assembleia Geral às nove horas no Auditório.”; aí pintou de tinta e colocou pela escola toda, aí quando a diretora saiu da sala, ela fez: “Que palhaçada é essa? Quê que tá rolando aqui? Por que todo mundo não está na sala de aula?”. Tudo tem o jeito de falar, né? Aí eu pedi pra ela falar um pouco mais baixo e fui conversar com ela (...). Fomos pra a sala da diretora... Conversar... E aí ela falou que não deveria ocupar a escola que a gente deveria entrar em acordo, porque que a gente não estuda pela manhã e nas duas últimas aulas a gente para e faz uma manifestação e aquilo ali ‘tava’ tirando a nossa autonomia como estudantes, né? Que só era o pensamento deles que de uma forma ou outra não iria atrapalhar nada! Iriam ter as aulas normais... E aí a gente falou que não! E a gente falou que iria ter a assembleia, “a gente quer uma assembleia com vocês e com os estudantes” e que elas precisavam parar pra escutar, porque nós estávamos ali, mas tinha muitos estudantes lá fora e que eram maioria e precisava ouvir essa

galera! E por isso assembleia e ela falou: “tá certo!”. E foi pra a assembleia (...) montou uma mesa... Uma mesa muito democrática (...). A gestora atual da escola falou, a gestora da GRE falou e um da Secretaria lá de Educação que trabalhava lá falou dos riscos que a gente poderia correr, falou que poderia atrasar o calendário da escola... Coisa que a gente já sabia! (...) É que as pessoas ficam assim meio adormecidas, não é? (...). A gente conversou com a galera e a gente levou pra votação se eles decidiam pela ocupação ou se decidiam por continuar aula. (...). E quem não optava nem pela ocupação, nem outra e queria aula normal. E aí foi pra votação né! Quem palpita pela proposta da gestora, aí ninguém levantou a mão, quem palpita pela ocupação, 99% da escola levantou a mão, sabe? E duas ou três pessoas levantaram contra, mas foi tranquilo (...). (Bruno).

Assim como Bruno os/as demais estudantes trouxeram a preocupação em esclarecer para os/as colegas o que estava acontecendo e o porquê de se organizar uma ocupação naquele contexto. Falam também da forma como realizaram a votação para saber se a maioria dos/as estudantes era a favor ou contrários a ocupar a escola.

A gente começou a falar porque estava ocupando a escola, porque era importante, mas antes disso, a gente fez tipo umas fichas assim e a gente passou nas salas perguntando se as pessoas sabiam o que era ocupação, se as pessoas apoiariam a ocupação (...), se as pessoas sabiam o que era a PEC e se eram contra a PEC. E aí a gente percebeu que a maioria das pessoas sabia o que era e eram a favor da ocupação (...). E aí a gente ocupou! (Eduarda).

A ocupação era para estes/as alunos/as uma resposta dos/as estudantes ao Estado, ao governo, aos/as gestores/as, ao sistema educacional e escolar. Uma resposta à sociedade também de que eles/as estavam ali e precisavam ter direito a voz, a participação política e a lutar mesmo que de uma maneira deles/as por algo que acreditavam.

De fato, as ocupações, além de serem tidas como espaços de vivência da democracia escolar, também são compreendidas como micro revoluções que se localizam como movimento da *micropolítica da/s juventude/s* e surgem para nós (sociedade civil) como práticas sociais expressas em novos formatos institucionais de participação, tais como alguns conselhos, fóruns, assembleias populares e as parcerias construídas nestes espaços participativos. Em todas elas a educação está presente, como processo de aprendizagem de saberes aos e entre seus participantes.

Neste contexto, Arroyo (2014) esclarece que as ações coletivas com que os diversos grupos sociais, étnicos e culturais afirmam sua existência, provocam a reafirmação do pensamento abissal que os vê e querem inexistentes. Muitos desses embates travados por esses outros sujeitos são “de extrema força educativa, formadora, que tocam no cerne do pensamento moderno social, político e cultural.” (p. 52). O autor

prossegue e afirma que esses embates estão postos no pensamento político educacional: “aos movimentos pressionando por políticas específicas de reconhecimento e afirmação dos povos (...) lhes são oferecidas políticas generalistas, compensatórias, distributivas, não afirmativas das diferenças.” (p. 52): políticas apenas de inclusão. Quanto aos aspectos relativos a organização da ocupação, os/as estudantes nos trouxeram discursos carregados de afetos pelo que vivenciaram nas ocupações, e visibilizam esse espaço como prática educativa no sentido amplo do termo: “não são os/as mesmos/as após essa experiência”.

Interessou-nos além do debate a respeito das experiências desses/as *Ocupas*, perceber os bastidores das manifestações, conversamos sobre as motivações e receios dos/as estudantes enquanto estavam vivenciando as ocupações. Identificamos nas falas, nas lembranças e ao longo dos nossos diálogos o que se sobressaia e percebemos que, apesar das tantas dificuldades, eram os aspectos positivos que os/as motivavam e os/as levavam a se fortalecer e “estar ali” ocupando a escola. Era o momento deles/as, era a vez dos/as estudantes vivenciarem a escola como espaço de ensino-aprendizagem da forma como eles/as “imaginavam”, por vezes, sem regras tão fixas ou normas pensadas e organizadas da maneira que acreditavam.

(...) e foi uma coisa muito ótima sabe? Depois que a gente se organizou que eles [gestão e professores/as] foram embora da escola que a gente organizou todas as salas e a gente voltou para o Auditório. Eu acho que foi um momento assim para mim que eu desabei, né? Eu chorei, minha amiga chorou... Todo mundo chorou naquela salinha assim... **Caramba! Nós ‘tamos’ agora... Somos nós os estudantes! Né? E bate aquela responsabilidade (...).** Tinha dezoito anos e eu fiz: “Jesus! O que é que eu faço agora, né?”, e eu sou a única pessoa aqui que vou dormir hoje (...). E a gente dividiu e cada turma ia dormir na sua turma. Tinha horário de recolher. **Uma coisa que eu nunca pensei que ia ter prevalecido, as regras da ocupação, né? A gente tinha regras de horário para dormir, horário de acordar, horário de fazer: é, de fazer.** (Bruno).

As regras eram como princípios dialogados antes de serem estabelecidos e tinham que ser cumpridos. Segundo Bruno, no momento da ocupação ele pode perceber o “sentido” da escola para ele. O jovem define da seguinte maneira:

Eu acho que foi onde os quatro pilares da escola funcionou que é o “aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer” e funcionou de verdade! Que foi quando todo mundo se conheceu, todo mundo se olhava, todo mundo dava bom dia, todo mundo se abraçava, sabe? E foi uma coisa muito do **companheirismo de lutar com o outro**, porque ninguém tá sozinho ali. **E pra mim foi uma experiência única.** (Bruno).

Assim como o jovem trouxe em sua fala naquele momento não cabiam divergências entre os/as *Ocupas*, todos/as precisavam dialogar. Daniela afirmou que:

(...) a gente tinha alunos que tinham algum problema com outros alunos. Ah! Porque não se fala, porque acha que ele não faz nada, num sei o quê... Tem aquela galera que não faz nada... **E na ocupação a gente não via isso! Não via uma distinção de aluno pra aluno assim, era todo mundo junto! Todo mundo tinha algo a ensinar.** Então, isso foi sensacional pra a gente continuar a unir a galera (...). (Daniela).

Buscavam uma organização pensada a partir do que o coletivo almejava enquanto instituição democrática, “ali” eles/as discorriam em torno de temas de interesse relacionados diretamente com o cotidiano e suas trajetórias de vida e de lutas. “Eu acho que era... A guerra dos estudantes em tentar mudar o sistema (...). Conseguiu muitas coisas também. No estado de São Paulo conseguiu a merenda que eles não tinham... [silencia]” (André).

Bruno também enfatizou em sua fala a importância de fazer parte da ocupação e saber que não estava sozinho, apesar de temer com as constantes ameaças não apenas por parte do Estado, mas também ameaças de quem era contrário ao movimento (estudantes, professores/as, familiares, funcionários etc.), a pressão era grande como disseram os/as participantes. A rede de apoio direto ou indireto foi o que de fato fortaleceu a ocupação e os/as *Ocupas*. O jovem afirma que:

(...) **o que me motivava mais era saber que ‘tava’ ali!** Eram as **mensagens de telefone** de familiares, de amigos e de professores de outras escolas, sabe? E era isso! E nossos colegas, mesmo que não falasse, mas **o olhar de cada um!** (Bruno).

(...) **o que mais me motivava eram os estudantes**, muitos de menores (...). Eu tinha dezesseis [terceiro ano do ensino médio] e **olhar nos olhos de cada um quando a gente falava que ia conseguir algo para a escola**, isso motivava demais sabe? (Carlos).

A fala de Carlos aponta um deslocamento, ele percebe que agora fala de um “outro lugar”, enquanto jovem, naquele momento, mesmo sendo um estudante secundarista por ser do terceiro ano do ensino médio ele se sentia responsável por todos/as os/as colegas que ali estavam. Era como se fosse uma família. Além dos/as *Ocupas* criarem laços que se fortaleceram no coletivo, a partir da convivência ao longo da ocupação, eles/as também passaram a dialogar com a comunidade. Muitas vezes percebemos que as escolas não estabelecem este canal de comunicação com o entorno e as diferentes instituições que compõem o território; é como se algumas escolas não extrapolassem os seus muros e

convivessem em uma ilha, fechada em um modelo organizacional que limita esse convívio.

Os/as estudantes narram que durante a ocupação a participação da comunidade se deu de diferentes maneiras, seja como doações, ajuda na organização de atividades, participantes nas oficinas, cozinhando, pintando, limpando, entre outros momentos junto aos/as estudantes. O importante para esses/as *Ocupas* era ter esse vínculo estabelecido e fortalecido.

(...) os pais achavam que iam ver bagunça e quando viam a escola assim... A escola ‘tava’ limpa, ‘tava’ com outra cara! Sabe? Com vários cartazes e eles ficaram assim meio... Tiveram na sala durante uma de nossas reuniões e a gente falou e, no final de tudo, teve pai que perguntou: como é que a gente pode ajudar? E tinha mãe que ‘tava’ sempre lá cozinhando pra a gente e tinha mãe que não ‘tava’ lá todo dia, mas mandava uma feirinha pra a gente e teve mãe que falou que podia ajudar na comunicação e gravar vídeo pra os outros pais que são contra a ocupação (...). (Bruno).

Em alguns momentos eles/as temiam que faltassem donativos e isso preocupava bastante não só os/as estudantes, mas quem estava colaborando de diferentes formas com as manifestações. Existiam pontos de arrecadação nas universidades e institutos para viabilizar as coletas e redistribuir nas escolas, a ajuda vinha das comunidades ou até de instituições sociais que além de doar alimentos e água, colaboravam com parcerias em atividades (como: assistência jurídica, oficinas, debate, palestras, mutirões, veiculações de conteúdos na mídia alternativa).

(...) tinha vezes que eu chegava e a galera dizendo, “Poxa! Olha o que é que a gente vai comer hoje?”. Porque, realmente era difícil, sabe? E não tinha como sempre tá indo em casa pra pedir ao pai ou a mãe... “Olha na ocupação tá sem isso...”. (...) ao lado da minha escola tem uma feira e eles chegavam lá com caixas e mais caixas pra ajudar a gente e aí teve período que a gente só comia uma coisa só, sabe? Porque a gente não sabia quanto tempo a gente ia passar lá! Aí olhavam pra mim e diziam: “(...) a gente vai comer isso de novo!”, aí eu dizia: “Olha! A gente não tá aqui pra dizer se isso é bom ou se isso é ruim, a gente tá aqui pra defender a nossa escola e defender o futuro do Brasil, então, a gente vai comer isso sim!”. Porque a gente precisa. (Carlos).

(...), mas a gente sempre ia na vizinhança pedir e a galera emprestou as **panelas** pra gente pra fazer almoço, a gente conseguiu **fogão**, a gente conseguiu algumas coisas (...). As pessoas que ajudaram bastante (...)
(Daniela).

Os desafios eram muitos, não apenas a falta de mantimentos e condições mínimas de conforto para os/as *Ocupas*. Eles/as relataram que o maior desafio era ter coragem para enfrentar a ocupação e as ameaças constantes que recebiam. A violência e perseguição foi algo que nos chamou atenção nos discursos destes/as estudantes. Em alguns momentos precisei parar e respirar fundo junto com eles/as e darmos continuidade a nossa conversa. A ocupação mostrou a esses/as estudantes o quanto era difícil, até cruel esse confronto direto com o Estado, para muitos foi um momento decisivo que demarcou quem estava de cada lado na luta por conquistas e manutenção de direitos e tantas outras bandeiras pela nossa educação pública.

Imagem 08: A quem a escola pertence?



Fonte: marcozero.org

Daniela expressou em sua fala a decepção em relação ao Estado que para a jovem deveria garantir o mínimo de segurança aos/as secundaristas ali presentes e na verdade ela e seus/suas colegas puderam conhecer as nuances das instituições que o compõem.

O que mais me assustava era... **Por mais que a gente sabia do peso que era o Estado em si, foi ver o quanto ele podia ser pior do que a gente imaginava! Do quanto ele realmente podia ser inimigo! Do quanto ele queria derrubar, se eles pudessem sei lá... acabar com a gente ali dentro eles eram capazes de fazer isso! Então, o que assustava era tipo uma galera que pregava pelo estatuto que num sei o quê... E que protegia a juventude e a gente via isso totalmente desconsiderado assim... Do tipo de que se eu tiver que colocar a polícia eu vou colocar! Se tiver de tirar debaixo de paulada eu vou tirar! Sabe? E a gente via isso muito forte! Pô velho! A gente via um Estado que dizia zelar pelos direitos do aluno, onde esses direitos eram totalmente retirados! Totalmente deixados de lado assim! Até vivemos também naquele momento a questão da greve dos policiais militares que foi quando o Exército foi pra a rua e ai a gente via a hostilidade também da galera que ia pra a rua é... apanhando,**

sendo preso e tal... Foi muito! Era quase uma ditadura! A gente viveu quase uma ditadura! [ênfatisa]. Mas o pesado foi realmente ver quem realmente era o Estado que ele não era alguém que poderia proteger o nosso direito em nenhum momento assim! Era aquela galera que ‘tava’ interessado em tirar a gente dali e derrubar de qualquer forma! (Daniela).

Eduarda também fala em relação aos seus receios e a relação que foi estabelecida entre o Estado e a ocupação. A jovem trata em seu discurso como a ocupação a colocou em outro lugar e ela pode perceber como a educação acabava reproduzindo uma lógica tradicional que dialoga diretamente com o mercado. A estudante faz a seguinte crítica:

O que eu mais temia? Eu acho que... Talvez quase tudo assim, sabe? Porque eu acho que esse momento assim de desconstrução e de você perceber várias coisas que antes eu não percebia. Sei lá como o Estado agia em relação aos estudantes, em relação às mulheres. Por exemplo, em relação aos estudantes, a gente não é colocado na escola para ter um pensamento autônomo, um pensamento crítico, a gente simplesmente é jogado para gerar! Para manter essa máquina que o Estado promove para as pessoas simplesmente se colocarem no mercado de trabalho assim sabe? E é uma educação muito burguesa, muito vertical, assim... **Os alunos eles não têm autonomia nenhuma e não conseguem se expressar assim de uma forma autônoma, de uma forma crítica.** (Eduarda).

Bruno trouxe que o mais assustador para ele era a violência, apesar das muitas estratégias elaboradas para garantir a segurança nas ocupações, os/as estudantes tinham receio em relação ao que poderia ocorrer quando eles/as dormissem, por exemplo. O medo era maior em algumas escolas da periferia cercadas constantemente pela polícia e em alguns momentos até o exército se fez presente para amedrontar os/as *Ocupas* como vimos nos relatos e registros sobre o movimento. Bruno afirma que existia um canal direto de comunicação entre as ocupações visando fortalecer a segurança e “(...) **Tinha uma conexão com as outras ocupações**, a gente lidava umas com as outras, mesmo sendo uma ocupação secundarista, **‘pessoas menores’, você tem responsabilidade sobre essas pessoas**” (Bruno).

André destacou que o mais desafiador para ele e os/as colegas era conviver com a ameaça constante da polícia. “Eu acho que **a própria violência das forças de justiça, né? Dos policiais.**” (André). A esse respeito enfatizamos a fala de Carlos, que relatou sobre a repressão causada pela polícia e grupos contrários as manifestações.

E o que mais me assustava era a repressão. Como eu disse tinham muitos jovens que eram contra aquilo, mas sabiam que a gente ‘tava’ lutando por tudo aquilo por eles também! **E teve um dia que foi muito assustador na minha escola, (...) acho que já era umas nove horas**

da noite que, como era na ocupação, tem regras e uma das regras era, deu nove horas da noite, a gente fecha tudo! E aí a gente começou a escutar como se tivesse alguém jogando pedra na janela e já ficou muito assustado, sabe? (...) E aí a gente resolveu abrir e sair para ver o que era e quando chegamos lá fora tinha um grupo... Tinha muita gente, sabe? Vestidos de preto com um pano no rosto, com pedras e pedaços de pau na mão... E eles queriam entrar pra bater na gente, sabe? E não só eles como tinha também a polícia que quando escutava a palavra ocupação vinha pra cima, quando via estudante entrando na escola, já vinha pra cima e foi muito pesado! Eu vi ‘de menor’ apanhar! Eu vi ‘de menor’ apanhar [ênfatisa], porque policial chegava lá e achava que ‘tava’ no direito de bater nele! A minha escola não, porque nem conseguiam entrar e na verdade eles nem iam entrar pra incomodar lá por ser federal, sabe? Mas eu acompanhei todas as escolas de lá e eu vi que várias delas os policiais entraram armados e pediam para os ‘de menores’ saírem... (Carlos).

Os/as estudantes relatam aspectos que demonstram diferentes níveis de violência e percebemos que, por vezes, esta acarretou consequências para os/as *Ocupas* que repercutem até os dias atuais. O receio de circular em alguns espaços é um dos exemplos, assim como o medo de voltar à escola ou até mesmo a proibição de acesso às instituições que estudaram. Os/as estudantes trazem que por vezes sofreram ameaças e que muitos ficaram “marcados” e não podem retornar à instituição ou até não tem mais vontade de voltar à escola, mais sim a ocupação. André enfatiza que não sofreu diretamente por conta da violência, mas temeu bastante, já que ouviu relatos dos/as colegas *Ocupas*.

(...) convivendo com outros estudantes da rede pública estadual teve muita repressão por parte de algumas gestões, chamaram a polícia, teve estudante que foi agredido, o uso de spray de pimenta, por não reconhecerem o direito deles de ocuparem a escola, não só aqui como em outros estados (...) (André).

As agressões partiam de diferentes instituições, percebemos que até mesmo os/as estudantes se dividiram entre “ocupa” e “desocupa” e isso gerou uma bipolaridade que prejudicou, sobremaneira, o movimento. As ameaças eram constantes e vinham de diferentes maneiras, através das redes sociais, veiculação de materiais falsos, idas repentinas nas ocupações a fim de tentar acessar a escola de alguma maneira ou ameaçar e amedrontar os/as que ali estavam. Era frequente o compartilhamento de imagens e vídeos dos confrontos entre estudantes contrários e a favor da ocupação, confrontos por vezes diretos com agressões físicas e isso gerava uma verdadeira banalização da manifestação.

Percebíamos que isso também acarretava uma descrença por parte da sociedade em relação ao que seria de fato a ocupação. Alguns ficavam na trincheira entre o que era

a ocupação a partir do que a mídia veiculava e o que os/as estudantes estariam tentando conseguir com esse movimento. Fronteiras entre o senso comum, o que era *(re)construído* por cada “lado” e compartilhado em tempo real nos diferentes espaços virtuais e físicos.

Eduarda afirma que o seu maior medo era em relação à presença constante de policiamento nas instituições e entorno.

(...) porque eu nunca fui parada assim... Nunca fui parada na minha comunidade pelo fato também de que na verdade eu não passo muito tempo no Ibura. É tipo uma cidade dormitório para mim que eu só chego para dormir, mas eu sempre soube assim que os meus amigos eram abordados, meus amigos eram isso, eram aquilo... Então, tudo começou a me assustar assim, sabe? Tanto essa repressão que na grande maioria das vezes não é por nada, sabe? Como uma repressão que exerce um poder sobre os nossos corpos, porque o Estado exerce um poder sobre os nossos corpos! E aí os nossos corpos que são negros, indígenas... Os nossos corpos que são mulheres é uma repressão muito, muito pior! Então eu ficava pensando (...). (Eduarda).

A depender da instituição e a sua localização a repressão ocorria de diferentes maneiras, e os diferentes bairros (as periferias urbanas) acabavam influenciando diretamente nas formas de violência e na consequente forma de atuação por parte da polícia e demais órgãos de vigilância nesta localidade. André relatou que:

(...) No instituto federal foi muito bom, mas a gente tem que reconhecer que nas escolas públicas do estado não foi, que... houve bastante repressão, reintegração de posse, aqui, em São Paulo, em Minas Gerais, que muitos estudantes foram presos e a União Paranaense de Estudantes Secundaristas lançou uma campanha que foi: “Anistia já!” pra que os estudantes de lá presos nas ocupações, fossem anistiados pelo governo do estado e que as denúncias fossem retiradas (...). (André).

Para os/as estudantes era como se neste momento eles/as estivessem conhecendo a quem cada instituição iria defender, de que lado estava a gestão escolar, a gestão educacional, a polícia, as famílias etc. Mas eles/as traziam que era duro perceber que estes/as em sua maioria, não estavam do lado dos/as estudantes e do que a ocupação carregava enquanto bandeira de luta “(...) teve um colega meu que levou uma tapa na cara de um policial, foi lá em São Lourenço em uma escola lá que eu não sei o nome (...)” (André).

Os relatos destes/as estudantes trazem que alguns entraves eram cotidianos e inicialmente em algumas instituições a presença da polícia ou de diferentes funcionários da Secretaria de Educação era frequente.

E no primeiro dia eu acho que dormiram... Em torno de dez, quinze pessoas na escola já ocupando e quando a gente chega no segundo dia é que foi uma coisa mais hostil, né? Porque a gente chegou lá a polícia já estava lá na escola e tinha assim tipo... Uma linha, assim... Uns oito policiais assim muito grandes e um cara que era de altíssima patente da PM bem de frente proibindo a galera de entrar e aí; a galera que ‘tava’ lá dentro já ‘tava’ com muito medo! Muito medo mesmo! E... Proibindo a galera de entrar, já tinham feito muito terror durante a madrugada com eles assim... E aí o muro era baixo, tinha uma infraestrutura que podia facilitar totalmente a entrada da polícia qualquer coisa assim... E aí a polícia foi bem hostil, a gente perguntava o que eles estavam fazendo ali e eles afirmavam que mandaram eles estarem lá e tal... E a gente perguntava quem mandou eles estarem ali e eles diziam que não interessava! E isso começou muito cedo da manhã, era tipo umas sete horas da manhã! E a gente foi chegando e não podia entrar... Foi chegando... E aí a gente começou a chamar a galera, tipo a galera da federal, da rural pra fazer uma força! E ficar lá na frente pra ver se conseguia assim derrubar essa galera! E aí depois de um tempinho, depois de um tempo chegou um parlamentar né? (...) lá do PSOL e aí é... pra fazer aquele *show business* dele né? Pra entrar assim e pra dizer que é alguma coisa e ele chegou assim pra ver o que podia fazer pra amenizar aquela situação e aí quando ele chegou realmente a gente conseguiu entrar, ‘tava’ uma galera lá da Secretaria e eles entraram, a galera entrou lá na escola... E aí eles pediram que a gente reunisse cinco alunos da ocupação pra conversar (...). (Daniela).

A estudante trouxe em sua fala que o diálogo com a polícia só foi possível por conta da presença desse parlamentar que, segundo a jovem, esteve lá na tentativa de se promover e acabou levando algumas orientações legais para retirar a polícia da entrada da escola e permitir o acesso dos/as estudantes, além de garantir, mesmo que minimamente, a segurança daqueles/as que ali estavam.

(...) o parlamentar né, ele realmente conseguiu que a polícia fosse embora e conversou e tal e disse que não tinha pra quê eles ficarem ali, não se pode chamar polícia militar inclusive para alunos de escola pública para alunos secundaristas inclusive e vocês estão errados e tal não sei o quê... E quando foi umas duas da tarde... A galera foi embora da polícia assim e a gente conseguiu retomar com a ocupação, mas assim todos os dias, todos os dias... Tinha uma galera da Secretaria de Educação lá! Todos os dias e elas nem entravam: **a gente dizia lá do portão mesmo, vocês não vão entrar!** Vocês não vão entrar! [ênfatisa]. A gente teve essa parte da polícia que foi pesado pra a gente (...). (Daniela).

Não podemos deixar de situar a imposição da ocupação em algumas instituições, visto que a forma como ocorreu o movimento acabou sendo diversa e por vezes contraditória, uma vez que essas manifestações surgiram como mobilizações de caráter democrático e de acordo com alguns relatos identificamos que devido, sobretudo, a falta de diálogo com a gestão, os/as estudantes a favor da ocupação acabaram articulando

verdadeiros planos de como “tomar posse da chave da escola”, por exemplo. Essa questão não foi aprofundada nos encontros com os/as estudantes, mas ficamos inquietas e reflexivas no decorrer da análise em torno de como o movimento teve início em algumas escolas.

Voltamos à questão: “a quem a escola pertence?”. O quanto é significativo para esses/as estudantes estar com as chaves da instituição! É como se os/as mesmos/as não achassem que cabe a eles/as esse poder, que ainda é hierarquizado no cotidiano das escolas, apesar da legislação tratar da descentralização, da participação de todos/as nas tomadas de decisão e da gestão no modelo democrático onde estudantes também deveriam vivenciar o processo de gerir a instituição.

Eduarda temia pela violência e trouxe em seu discurso que apesar de acreditar que a sua participação em uma manifestação juvenil que culminou na ocupação de sua escola era algo necessário, tinha receio. Ela reconhece que amadureceu e passou a identificar as atrocidades em relação aos grupos subalternos da sociedade, o contexto sócio-político atual, as demandas da sociedade que não eram atendidas e/ou silenciadas, entre outras questões. Ao mesmo tempo em que a mudança alimentava a sua participação no movimento, temia falhar ao se aproximar das constantes ameaças que sofriam na ocupação. Eduarda relata que:

(...) eu acho que a grande ideia que eu tinha assim era de mudança. De fazer diferente e eu ficava pensando: será que realmente eu vou conseguir mudar, e eu acho que toda essa dificuldade que a gente percebe de mudança assim, na verdade... Porque não é uma coisa fácil assim, porque o nosso país é um país que por muito tempo matou e estuprou indígenas e mulheres negras! E escravizou muitas pessoas! E hoje tem uma sequela que ainda é enorme, existente e latente assim sabe? Então, eu acho que essa sensação de mudança ainda é um processo assim bem lento assim... Infelizmente e ainda mais com esse governo no poder que a gente tem agora, com Bolsonaro no poder infelizmente [ênfatisa] ficou ainda mais difícil sabe? Então, eu acho assim que esse conhecimento de tentar mudar algumas coisas e não conseguir, e me ver assim num mundo totalmente machista e escroto! E eu enquanto mulher, para tentar conseguir alguma coisa, será que eu vou conseguir, será que eu vou sair... Sei lá! Será que eu vou mudar sabe! Essa questão de mudança me trazia medo. (Eduarda).

Dando continuidade à nossa discussão a respeito da organização destes/as estudantes enquanto *Ocupas*, é do nosso interesse ainda refletir sobre como eles/as se constituíram e *(re)pensaram* o movimento, na maioria das vezes, no imediatismo. Essa discussão também é um exercício de aprendizagem, já que a ocupação é uma

manifestação que trouxe de diferentes maneiras a militância organizada a partir de cada realidade escolar destes/as estudantes. Percebíamos no contato com os/as jovens que apesar de cada ocupação possuir uma maneira de se organizar, elas de algum modo dialogam na forma como foram constituídas e no que defendiam enquanto luta estudantil.

Daniela destaca que apesar de todo o apoio e a busca por inspiração, sobretudo, nas universidades, já que estas instituições estavam ocupadas anteriormente, a ocupação em sua escola teve um formato único que foi experienciado e aprendido na prática cotidianamente.

(...) A gente tinha mais uma visão das universidades, né? Tinha muito o apoio da rural, eles iam muito lá dizer, olha vai por esse caminho... Eles não mandavam, **eles indicavam assim, ô a gente tá fazendo dessa forma e aí a gente teve, a gente criou uma página no Facebook, que a gente ‘tava’ percebendo que eles também criaram que era o Ocupe UFPE, Ocupe UFRPE e a gente criou o Ocupe** [Nome da escola]. E aí nessa página a gente tinha... Botava os informes, botava o que a gente precisava, botava o que ‘tava’ acontecendo ali. **A gente tinha uma inspiração das ocupações nas universidades, mas foi algo muito próprio, a gente conseguiu fazer algo muito nosso também.** Da gente organizar as **comissões**, da gente ler algum **documento**, de tipo... Ah! **O que é a PEC, o que é a MP... O que é a demanda... Da gente ficar a par do que é a demanda do sistema integral, do ensino integral, as leis e tal...** O que é que garante a gente de tá ali dentro... Teve um trabalho bem pesado em cima disso, mas eu acho que **a inspiração assim mesmo, não sei se teve, porque no momento a gente ‘tava’ vivendo mais uma ocupação a nível de universidade. E como a gente foi a primeira escola, a gente foi desenvolvendo isso dentro da própria escola.** (Daniela).

Carlos enfatizou que as redes sociais colaboraram sobremaneira na organização durante a ocupação, pois além de ser uma ferramenta que viabilizou a comunicação entre os/as estudantes e outras pessoas que deram suporte ao longo da manifestação. Foi um espaço de trocas de experiências e fortalecimento de vínculos, além de ter sido utilizada como espaço que garantia o mínimo de segurança que fosse a esses/as estudantes que estavam ali expostos. Era na rede que os conteúdos eram veiculados e isso favoreceu, na maioria das vezes, apesar de sabermos que a rede também prejudicou os/as estudantes por meio de notícias falsas e exposição. A formação de comissões e regras foi algo que facilitou a organização e a rotina nas ocupações. A esse respeito Carlos afirmou que:

É... Lá a gente usou muito as **redes sociais** pra facilitar o diálogo com todo mundo e a gente criou as **comissões** e essas comissões ficavam responsáveis por coisas que iam acontecer dentro da escola e isso funcionou muito, funcionou muito [ênfatisa]. **Foi daí, das comissões, que saíram as regras, cada comissão apresentava as suas regras e**

apresentava pra a gente; se todo mundo aprovasse era o que iria ter de regras. Senão a gente tinha que retirar aquela regra. E isso foi até visto por outras escolas e as outras escolas usaram isso e **a gente tinha um grupo enorme do próprio município pra falar o que é que ‘tava’ acontecendo nas escolas (...). Dando um suporte, sabe?** Até que então **a minha escola foi a última a desocupar por causa deles, porque tinha muita gente saindo das escolas por repressão (...).** E ficavam lá e não tinham medo não, por isso que a gente sofreu muita repressão da polícia. Porque quando eles viam os meninos que eles queriam segurar lá fora entrando eles ficavam muito bravos, sabe? Ficavam lá na frente esperando os meninos saírem, sabe? **E a rede social ajudou muito nisso!** (Carlos).

Eduarda afirma que o uso da rede social viabilizava a comunicação e divulgação das atividades:

A gente tinha uma **página no Facebook** que se chamava... Eu acho que era “Ocupe [nome da escola]”. Ai a gente sempre **postava as coisas lá e chamava a galera.** Ah! A gente vai ter isso, vai ter uma **aulão**, a gente precisa de **doação**. E a gente sempre se comunicava por esse grupo. (Eduarda).

Os grupos de *WhatsApp* e as outras redes sociais que foram utilizadas nas ocupações geralmente eram utilizadas para:

(...) **mobilizar a galera, pra ter contato com o pessoal de fora, alimento, para alimentação (...).** Porque geralmente os estudantes ficavam sem comida lá dentro, né? **Porque não podia usar o da escola... Aí trazia de fora, arrecadava alimento, doava água, roupa (...).** (André).

Segundo Carlos a rede social visibilizou o que era a ocupação em sua escola, já que muitos/as estudantes que não apoiavam o movimento acabaram vendo o que de fato acontecia na rotina da escola. O jovem diz que:

(...) a gente criou um grupo no *Instagram* que é uma ferramenta muito fácil de ser usada por todo mundo (...) essa página, até a galera que foi contra ficava vendo o que ‘tava’ acontecendo lá. E nisso eu vi muita gente que era contra chegando na ocupação e isso é muito bom de ver de um jeito ou de outro a gente conseguiu trazer a galera pra participar. (Carlos).

A esse respeito André afirma que a organização se inspirava nas outras instituições e contava com o apoio de entidades estudantis e parcerias com outros profissionais que apoiassem a causa estudantil. André também citou o uso das redes sociais como ferramenta de comunicação entre os/as *Ocupas* e estratégia para mobilização e organização como um todo. Sem dúvida, esse espaço “virtual” foi um suporte essencial nas ocupações, pois muitas reuniões e ações iniciaram ou até mesmo aconteceram na rede.

As ações (...). **Geralmente a gente se espelhava nas ações, no planejamento de outras escolas de outros estados e geralmente a gente pedia apoio e pedia às entidades estudantis que, no caso aqui em Pernambuco é a União Metropolitana de Estudantes Secundaristas e a União dos Estudantes de Pernambuco, que a gente pedia apoio para saber como se faz para ocupar e também se mobilizava muito pelo *WhatsApp*, fazia grupo, montava núcleos, coletivos, geralmente, isso partia muito de assembleias. Os estudantes faziam assembleia geral e convocavam todos os estudantes pra decidirem em assembleia e geralmente era tudo decidido com assembleia [reforça].** Geralmente puxada pelas escolas que tem grêmio. Mas nas escolas geralmente eram montados coletivos de estudantes que queriam mudar a escola, aí convocava todos os outros e daí tudo era feito com assembleia, pautado em ata. (André).

Assim como colocamos anteriormente cada ocupação se organizou de uma maneira diferente e própria, ou seja, por vezes as coisas eram pensadas e articuladas na hora, surgiam da necessidade de cada momento. Quando questionamos sobre como eles/as se organizavam na ocupação, Bruno enfatiza o seguinte:

É, **planejar...** Se **organizar**, assim: hoje de manhã vamos se organizar e 1ª **limpa** o banheiro! Limpa todos os banheiros da escola assim... 3ª ano A **organiza** a alimentação do dia, sabe? O 2ª ano A fica com a **comunicação**. Sabe? **E a gente tinha uma agenda que envolvia todo mundo**, sabe? Não era aquela coisa que ficava só pra mim (...). Tinha **divisão de tarefas**, aqui quem é o **líder da comunicação**? Sabe? Você já fez o seu **calendário**, quem vai tá na comunicação tal dia, né? E ele conseguia mudar e **colocou várias atividades na escola**. Na outra semana a gente juntou uma **reunião** com os pais, sabe? (Bruno).

A organização em comissões é algo que colaborou, sobremaneira, ao longo das ocupações, além de viabilizar nas divisões de tarefas no cotidiano das escolas, as comissões eram compostas tanto por meninos quanto por meninas, segundo os/as participantes as decisões eram tomadas no coletivo e quando se reuniam tinham repasses de cada comissão, eles/as retratam que apesar de ter algumas figuras de liderança, esses papéis circulavam e não existia nas ocupações relatadas uma relação verticalizada. A organização buscava um desenho horizontal e democrático, dialogando ao máximo com o que estes/as estudantes acreditavam ser um modelo de gestão “ideal”.

A gente ficava mandando eles saírem o tempo todo, **porque a gente já ‘tava’ com todas as chaves da escola** e aí a gente conseguiu estabilizar as coisas, **a gente já tinha todas as comissões** da galera de segurança, de imprensa, da galera assim que iria organizar tudo. Já tinha uma galera que ‘tava’ lendo as leis assim... É... Pra se inteirar do que era e tal... Já tinha meio que... Foi muito rápido, mas foi de forma organizada, não tinha nada solto. E aí foi quando a gente começou, a gente varreu a escola, lavou, limpou... (Daniela).

Um dos aspectos que também chamou a nossa atenção além de algumas atitudes de reprodução da truculência por parte dos/as estudantes de formas diferenciadas, eles/as queriam dizer quem estava no comando e algo que carregava muito significado era ter em mãos as chaves da escola. Percebemos em alguns extratos de fala que “estar com a/s chave/s” teve um poder simbólico para estes/as é como se dissessem: “agora é a nossa vez”.

Nas ocupações havia atividades diferenciadas e na maioria das vezes os/as estudantes contavam com o apoio de participantes voluntários que mediavam as oficinas com temáticas que transitavam desde temas específicos - que poderiam ser abordados na redação do ENEM - até temáticas que dialogavam com as bandeiras de luta do movimento, momentos de cuidado e rodas de escuta terapêutica. Essas ações eram decididas no coletivo e algumas aconteciam com a presença da comunidade demonstrando uma relação de trocas que a escola, por vezes, não exercita. Sobre as atividades no cotidiano da ocupação Daniela afirma:

(...) e a gente teve oficina de muita coisa e a gente meio que criou um sistema de que hoje vai ter isso, vai ter cultural ou vai ter assembleia... A gente criou, realmente tinha um horário pra a gente fazer as refeições, a gente teve momentos pesados assim na refeição, porque a gente as vezes só tinha arroz, feijão e só (...). (Daniela).

Apesar das dificuldades os/as *Ocupas* trazem que as relações que foram proporcionadas na ocupação mostraram que eles/as não estavam sozinhos/as, por vezes, podiam contar com os/as professores, porém os/as jovens trouxeram que apesar da realização de aulas extraclasse, com atividades diferenciadas, a gestão educacional e/ou escolar solicitou que as atividades realizadas por professores/as fossem suspensas. A esse respeito Daniela relata o seguinte:

(...) A gente revertia as oficinas da gente em aulas pra contar como hora-aula e a Secretaria de Educação não aceitou que isso contasse como aula, eles não aceitaram! E aí chegou num ponto realmente que eles tomaram o ponto, o ponto de frequência dos professores, porque eles não aceitaram isso como aula e diziam que os professores não estavam dando aula e os professores estavam bem preocupados, eles resistiram bastante a ocupação, mas chegou num momento que eles não podiam ficar mais na escola! E aí eles saíram e a gente continuou lá (...). (Daniela).

A jovem explica que essas atividades eram extraclasse e se caracterizavam como momentos de ensino-aprendizagem, mas como ocorriam no momento em que a escola estava ocupada não poderia “contar como aula”. Daniela prossegue e afirma:

A gente teve o quadro de professores que se ‘manteram’ na ocupação, não tivemos movimento desocupa e os professores se ‘manteram’ na escola durante a ocupação e a gente sempre tentava conversar com eles para que aquilo deles valesse como aula, era só de uma forma diferente fora de sala de aula! Era a professora de biologia dando aula na horta, o professor de matemática fazendo alguma coisa relacionada a natureza também. A galera das humanas fazendo debates dentro do pátio, trabalhando de outras formas... E se eles... **A todo o momento os professores ‘tavam’ do lado da gente (...).** (Daniela).

Apesar das proibições e do receio por parte de educadores/as, percebemos que estes/as trazem certo cuidado em dar continuidade no acompanhamento desses/as jovens durante a ocupação. Os/as estudantes afirmaram que a parceria por parte dos/as educadores foi algo que perdurou e se caracterizou por participação direta ou indireta na ocupação, doações, ligações e/ou mensagens de apoio, idas à escola, assim como mediação em atividades. Uma das participantes relata: “(...) teve um professor que (...) ele continuou na ocupação com a gente, ele continuou, ele ia todos os dias lá... Ficar lá com a gente, mas eles mandavam comida, eles mandavam várias coisas, assim que a gente ocupou essa questão de receber muitas coisas foi muito grande!” (Daniela).

Vimos que apesar das críticas e pontuações necessárias ao movimento, os/as jovens que participavam das ocupações “bem ali” nos corredores das instituições públicas de ensino, gritavam por suas/nossas bandeiras em prol de uma educação pública de qualidade. Aprendíamos bastante com os/as jovens das ocupações, eles/as traziam discursos de combate às *injustiças*, já que os valores e procedimentos que definem a *justiça* passam por processo de negociação.

A negociação (apesar dos conflitos) foi algo que esteve no cerne das ocupações, os/as estudantes trazem que todas as atividades que faziam parte da rotina, assim como as tomadas de decisão, a gestão que era organizada por comissões e a delegação de tarefas, tudo isso era *(re)construído* através de negociações. Os/as estudantes passaram a *(re)construir* um modelo próprio de gestão em algumas escolas. Portanto, a negociação afeta sempre grupos e não apenas os indivíduos e esses/as jovens trazem que as pautas não eram individuais e em momento algum poderiam ser, já que a ocupação surge do

coletivo e é para o coletivo e a passividade diante das *injustiças* não encontra espaço junto a esses/as jovens que ocuparam as escolas.

Além disso, demarcamos que os/as *Ocupas* não estavam apenas fazendo bagunça e confusões como alguns canais de comunicação e redes sociais compartilhavam. A mídia de massa colaborou de modo significativo para a construção de uma imagem negativa acerca do movimento, a ocupação foi retratada como uma ação de quem não tinha interesse em estudar e sim em causar balbúrdia na escola. Desse modo, o *(re)desenho* desse estudo demonstra que, pelo contrário, eles/as estavam sim lutando por uma educação pública que fosse democrática, de qualidade e para todos/as, estavam ali acreditando na possibilidade de romper com alguns retrocessos que estavam sendo introduzidos no contexto educacional e sinalizam uma secundarização da educação pública priorizando o ensino privado e as parcerias que cada vez mais se infiltram na nossa educação.

Esses/as estudantes estavam nos dando uma lição de como permitir um espaço de luta e uma possibilidade de outra escola, apresentavam-nos pistas para a construção de instituições com a vivência da democracia de diferentes maneiras e nuances. Os/as estudantes estavam tecendo seus ideais de escola e escolarização, bem como projetos de futuro. Por este motivo, compreendemos que as ocupações contribuíram para seu aprendizado da democracia e civilidade, bem como serviram para o país “escutá-los” e a sensibilidade política partiu destes/as estudantes tidos como imaturos e inconsequentes, eles/as nos ensinaram bastante com esse processo que foi a ocupação.

Nestes termos, tecemos a seguir os capítulos que tratam da discussão sobre as experiências participativas e de resistências. Vamos trazer as concepções que esses/as estudantes *(re)construíram* a partir do contato com a ocupação e os percursos de ressignificar o que pensavam. No intuito de compreender as repercussões dessa experiência da ocupação para a vida destes/as estudantes. Abordaremos suas concepções sobre: democracia, práticas educativas e resistência a partir da fundamentação, análise e discussões a respeito e focando no que esses/as nos trazem de entendimento da temática a partir do que vivenciaram.

6.3. As repercussões das ocupações e as concepções sobre democracia, participação e resistência

Ao longo dos encontros com os/as participantes percebíamos que as falas e posicionamentos, assim como a participação política deste/as tinham aspectos

importantes a considerarmos, a exemplo do fato de que estudantes engajados em entidades estudantis (UNE, UBES, UEE, entre outras.) traziam um discurso mais “padronizado” em relação a alguns temas. E isso foi notório, sobretudo, em momentos em que tratávamos de debates mais relativos ao campo da política. A discussão sobre a democracia foi algo que mexeu com os/as participantes e acessamos alguns relatos sobre como eles/as a definem. A experiência das ocupações secundaristas foi trazida como vivência de um espaço democrático por estes/as. André nos trouxe uma fala que é demarcada por sua inserção no movimento estudantil, ele demorou alguns minutos e apresentou uma definição pontual que foi a seguinte: “Democracia é quando o povo participa das tomadas de decisões. ”. Neste item temos como objetivo compreender a repercussão da experiência de participação política no movimento de ocupação para a vida dos/as estudantes, a partir da discussão sobre quais as concepções de *democracia*, *práticas educativas* e *resistência* que estes/as trazem ou passaram a defender após as ocupações.

É nas ações coletivas que os diversos grupos sociais, étnicos e culturais *(re)afirmam* sua existência e suas identidades. Os/As *Ocupas* fomentaram uma compreensão diferenciada acerca das relações políticas, pois coadunam os múltiplos tipos de ações coletivas na contemporaneidade. Assim, passaram a explorar a diversidade das demandas por direitos, das diversas formas de ativismo e da participação política das organizações. Os coletivos têm sido responsáveis pela crescente politização da vida social, influenciando a desmistificação do espaço político e o reconhecimento da pluralidade de identidades, tendo um papel imprescindível na construção da democracia devido à sua representação das minorias de poder diante de sua afirmação da identidade, da relevância da cultura e do cotidiano, da solidariedade entre as pessoas e das demandas políticas (GOHN, 1997).

Percebemos também que antes mesmo de relacionar a discussão de democracia com a escola ou a educação na nossa conversa, os/as jovens já traziam aspectos relativos ao tema e sinalizavam a importância desse debate atrelado: democracia e educação. Assim como colocamos anteriormente, os/as participantes expunham que através da organização na ocupação começaram a finalmente, vivenciar “espaços democráticos” e citavam exemplos como comissões, assembleias, fóruns, reuniões, encontros entre outros momentos onde a participação de todos/as era algo que se reforçava bastante. Quando o jovem relatou como percebia a democracia na escola, ele correlacionou sua fala com os

instrumentos democratizantes que estão ou deveriam estar presentes na gestão democrática.

Através das entidades, dos grêmios, dos congressos que eles participam e que a gente enquanto estudante tem direito de ter. Mas às vezes o direito... Esse direito de participar é violado pelos próprios diretores autoritários e também como democracia dentro das escolas... A gente também queria eleger os diretores e tem escola que a gente não tem eleição para diretor, não participa. E a gente exerce [a democracia] através dos grêmios das ocupações, dos diretórios estudantis, é assim que a gente exerce a democracia dentro da escola (André).

Eduarda enfatizou que muitos/as estudantes não têm clareza de que podem agir dentro da instituição e assim participar das tomadas de decisão, exercendo seus direitos enquanto membros da comunidade escolar. Porém, por vezes, a gestão explicita apenas os deveres para que os/as alunos/as tenham conhecimento das “regras” e mantenham a organização dentro dos padrões esperados na escola. A estudante trata da importância de um grêmio estudantil que possa fortalecer essa participação, esclarecendo para os/as alunos/as questões relativas à gestão democrática de suas escolas.

O conselho que tinha (...) eles simplesmente escolhiam um professor, aluno e gestão. E aí para decidir sobre alguma coisa assim... Aí eles simplesmente escolhiam um aluno a dedo, colocava lá pra assinar e o aluno nem sabia o que era e eu nunca soube, assim, para que servia esse conselho... Tanto é que (...) a ampliação do grêmio era basicamente para efetivar isso, sabe? A atuação dos alunos nas decisões escolares que é negada! É negada! [ênfatisa]. É simplesmente negada, a gente não se coloca assim simplesmente, vamos pensar a nossa organização de alunos para decidir (...). (Eduarda).

Esses/as jovens apresentam que após a experiência da ocupação eles/as começaram a se perceber dentro da escola como estamos discutindo no percurso desse estudo. Entenderam que poderiam exercer a participação dentro da instituição e para os/as *Ocupas* vivenciarem esse espaço no coletivo seria uma possibilidade mais plausível depois das ocupações, pois se sentiam como parte e passavam a questionar a “possibilidade do não exercer” que era apresentada por muitas gestões.

Esses/as jovens trouxeram em seus discursos que vivenciaram a democracia na escola pela primeira vez. Eles/as retratam que a democracia permeia a forma como eles/as geriram a escola nas ocupações, democracia é condição *sine qua non* na escola pública como espaço de direito. Rancière (2014) afirma que a *democracia* é “o reino dos desejos ilimitados dos indivíduos da sociedade de massa moderna.” (p. 8). Segundo o autor

O movimento democrático é um duplo movimento de transgressão dos limites, um movimento para estender a igualdade do homem público a outros domínios da vida comum e, em particular, a todos que são governados pela limitação capitalista da riqueza, um movimento também para reafirmar o pertencimento dessa esfera pública incessantemente privatizada a todos e qualquer um (RANCIÈRE, 2014, p. 75).

O conceito de *democracia* deste autor nos causou um deslocamento de uma visão democrática por vezes como algo ideológico e simplório, sem problematizarmos o que um governo “puramente” democrático poderia repercutir na prática. Rancière (2014) afirma que:

A palavra *democracia* não foi inventada por um acadêmico preocupado em distinguir por meio de critérios e objetivos as formas de governos e os tipos de sociedades. Ao contrário, foi inventada como termo de indistinção, para afirmar que o poder de uma assembleia de homens iguais só podia ser a confusão de uma turba informe e barulhenta, que equivalia dentro da ordem social ao que é o caos dentro da ordem da natureza (p. 117).

Desse modo, para o autor compreender o que *democracia* significa “é entender a batalha que se trava nessa palavra: não simplesmente o tom de raiva ou desprezo que pode afetá-la, mas, mais profundamente, os deslocamentos e as inversões de sentido que ela autoriza ou que podemos nos autorizar a seu respeito” (p. 117). Desde os anos 80 observa-se uma modificação importante na sensibilidade democrática. A esse respeito, Brayner (2006) afirma que a *democracia*:

(...) ainda entendida como domínio da igualdade (isonomia e isegoria³²) entre homens – transmutou-se num “Viva a diferença!”, expressão pós-moderna da identidade, da crítica ao imperialismo na cultura, às formas insidiosas de hierarquização simbólica: trata-se do direito de cada um poder viver a sua cultura e exprimi-la, sem os constrangimentos da assimilação ou da integração forçadas, para o que a escola cumpriria um papel essencial (...). (p. 06).

A organização escolar é caracterizada como uma cultura ou um conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, rotinas e práticas, refletindo também as culturas nacionais e globais (BOTLER, 2009). A expansão do sentido de práticas educativas tem direta articulação com o processo de democratização brasileiro, caracterizando-se pelo diálogo entre diferentes atores sociais,

³² É um conceito oriundo da *democracia* grega. Consiste no princípio de igualdade do direito de manifestação na Eclésia, à assembleia dos cidadãos, onde se discutiam os assuntos da *pólis*. A todos os participantes era dado o mesmo tempo para falar sem ser interrompido.

representantes governamentais e da sociedade civil organizada, que instauraram espaços e formas de participação para deliberar sobre a política educacional.

Nesse sentido, o impacto inicial do processo de democratização no âmbito educacional foi a inclusão de uma parcela significativa da população, que até então estava alijada do contexto escolar, processo de massificação da escola. Vale ressaltar que a democratização do acesso trouxe questões sobre a própria manutenção dessa população em contexto educacional, tendo em vista as demandas colocadas para uma escola que não esteve e não está preparada para os pobres assim como problematizamos no estudo.

Quando Bruno enfatizou em sua fala aspectos relativos ao processo de democratização nas escolas ele também trouxe as eleições de gestores/as e fez uma crítica a não participação da comunidade escolar na maioria das escolas.

(...) até hoje a gente pauta a **gestão democrática**, onde **a comunidade escolar ela vota na nova equipe gestora da escola** e é uma coisa que as escolas de referência não têm mais isso! Né? Sabemos que **é uma ou outra escola que tem esse processo!** Mas **a gente precisa... Ter uma pauta da gente ainda.** (Bruno).

O processo democrático além de ser recente, ainda é latente em algumas escolas, porém, assim como eles/as pontuaram é uma pauta que é da comunidade escolar e que proporciona a garantia da participação dos/as estudantes, sendo assim é essencial que os espaços de exercícios democráticos existam nas instituições de ensino e sejam utilizados por todos/as. Um exemplo que os/as estudantes trazem em suas falas é a “escolha do/a representante” da instituição de ensino, a eleição ainda é algo que fica só no plano e na ação temos indicação ou até outras formas que limitam a participação e excluem a comunidade escolar do processo.

Democracia é você escolher, mesmo que você perca. **A democracia é um conjunto né? São debates... Ideias (...).** E **a gente precisa respeitar o outro, na verdade... A gente precisa respeitar (...).** **É que a gente precisa contribuir, a gente precisa ter espaços democráticos, a gente precisa eleger pessoas que realmente sejam comprometidas com a pauta do povo, né? (...).** (Bruno).

As narrativas também trouxeram que a escola ainda nega as discussões políticas e acaba silenciando temas que se relacionam com o contexto sócio-político da sociedade no geral e do cotidiano desses/as estudantes. Debates que por vezes são considerados “terrenos sombrios” para as instituições, assim como Bruno cita em suas contribuições.

(...) **A política ela é negada dentro do ambiente escolar, sabe? A escola é o nosso primeiro contato social, pessoas de diferentes**

realidades sociais, diferentes religiões (...) é um meio ali que sempre acontece (...) que os temas aparecem, a gente precisa debater sobre tudo, a gente precisa debater sobre o machismo na escola, a gente precisa combater a LGBTfobia, as fobias no geral! E a escola ela não dá essa abertura pra a gente, sabe? Ela fica silenciando a gente (...). As escolas hoje em dia elas são autoritárias! (Bruno).

Além de relacionar a democracia a “mecanismos democráticos” que deveriam estar presentes nas instituições, trouxeram que o tema está diretamente relacionado a “ter voz” e “se fazer ouvir”. Ou seja, trazem em seus discursos a importância de exercer a igualdade de gênero, conquistar, acessar democraticamente e ocupar espaços de luta e poder. Para eles/as a democracia está imbricada com o direito de exercer a cidadania, assim como, percebemos nas falas a seguir.

(...) começa sempre com **poder: a gente precisa colocar o jovem no poder, precisa colocar as mulheres no poder, as mulheres negras... Os LGBT's, mas não é só isso!** A gente precisa dar conta das nossas pautas do movimento social e quando eu falo de um processo democrático é isso, é poder ouvir as pessoas. Não é chegar lá como um ditador e eu vou fazer isso! Sabe? É um processo democrático. (Bruno).

Primeiro que **eu tenho direito de fala, que meus direitos, eles têm que ser respeitados, que eu como mulher na sociedade preciso ser vista também, que eu tenho as mesmas capacidades que o homem pode ter,** que o Estado democrático de direito ele assegura os meus direitos como assegura os direitos das pessoas como eu. **Tenho deveres, mas eu também tenho direitos e eles estão assegurados dentro de um Estado democrático (...).** (Daniela).

(...) **então, assim, eu acho que a democracia ela tá no nosso dia a dia.** Né? Por que eu tenho direito de fazer uma coisa e outra pessoa não tem direito de fazer essa coisa? E essa frase me marcou muito depois que esse cara ganhou: como é que a gente pode perder a democracia democraticamente. Isso é muito triste, muito triste (Carlos).

Uma questão que eles/as enfatizam é a importância de identificar a militância e participação juvenil neste processo democrático. Assim como discutimos anteriormente, existe um “senso comum” na sociedade e instituições que reverbera uma concepção padronizada das juventudes, uma ideia engessada a respeito dos/as “adolescentes e jovens”, que os/as coloca num lugar homogeneizante e os/as define como sujeitos que não tem capacidade crítica e/ou não tem ativismo político, por exemplo. A esse respeito, Carlos nos relatou que é como se tivesse que provar rotineiramente a sua capacidade de se colocar em debates, de se posicionar politicamente e participar de eventos como fóruns, assembleias e em instituições sociais, por exemplo. Ele enfatiza que é como se esses lugares de exercício da cidadania e participação política não pudessem ser acessados, e

reforça a importância que foram as ocupações, “(...) **nós jovens que fizemos o maior protesto que aconteceu nos últimos anos, que foram as ocupações!**” (Carlos).

(...) pra mim a democracia vem desde pequeno, sabe? Porque foi com a democracia que fui eleito representante da minha turma quando eu era fundamental, sabe? Foi com democracia que a gente conseguiu ocupar a escola! Porque sem a democracia a gente não tinha ocupado! Imagina eu ter chegado lá na ocupação e chegar dizendo, olha tá ocupado, porque eu decidi! (...) (Carlos).

Os/as participantes do estudo não deixaram de trazer os receios relacionados ao cenário sócio-político em nosso país e reiteraram que temem com o que pode acontecer em relação ao contexto desolador e sem expectativas de planejamentos que o atual presidente apresenta para a sociedade. Um deles até expressou logo no início da sua definição em relação à democracia que, apesar de acreditar que o processo democrático existe e de ter esperança em relação a sociedade brasileira, ficou perplexo com o resultado da última eleição presidencial e aponta que não é porque temos um processo democrático que todos/as que o compõem dialogam com a democracia. Sobre o que seria democracia, Carlos afirma que:

(...) A democracia pra mim... Acho que... **a liberdade de escolha é a democracia.** E a democracia, eu acredito nisso, a democracia regeu o nosso país muito bem! Consegui fazer maravilhas pelo nosso país, **só que dentro da democracia ainda existem aquelas pessoas que não são tão democráticas...** E foi até uma frase... É uma frase que vai ficar comigo pra o resto da vida agora que veio essa frase depois que esse candidato aí ganhou, que **é muito ruim a gente perder a democracia democraticamente,** sabe? E eu vejo isso (Carlos).

Essa crítica em relação ao governo atual reaparece em outros momentos da nossa conversa. Daniela apontou que se preocupa bastante com o contexto educacional, apesar de perceber que os/as estudantes já conseguem identificar vários retrocessos, falhas e desafios em suas instituições. A jovem crítica à escola no que se refere tanto a sua organização quanto ao seu formato político-pedagógico. Daniela trata que a escola ainda vivencia um modelo tradicional que acaba sendo “hostil” na relação com a comunidade escolar.

(...) eu vejo uma regressão nesse governo! (...). Mas eu vejo alunos **mais críticos e lutando por algo**, porque eles se inserem todos os dias dentro de algo que não é tão democrático pra eles, **a escola é cada vez mais hostil! Mais de cima pra baixo, mais bancária! E eles começam a reconhecer isso** de que eles pensam que a escola é algo e que quando chegam lá não é! Então, **isso também traz algo do que é a democracia pra eles também** (Daniela).

Os/as *Ocupas* acreditavam que, através da ocupação e esse engajamento do coletivo, estavam envolvidos em uma “Luta por territórios de justiça” (ARROYO, 2017, p. 151), como uma possibilidade de construir com os/as colegas um espaço-tempo para *(re)atualização* das suas demandas políticas na relação com a escola. Com o estudo podemos problematizar algumas inquietações e termos um suporte para propormos estratégias junto as instituições e profissionais que lidam com as juventudes nos diferentes contextos educativos diante do cenário político que estamos vivenciando.

Para esses/as jovens o que reunia o coletivo era “acreditar”, existia uma expectativa de que juntos/as eles/as poderiam mudar aquela realidade e intervir na educação. Carlos enfatiza que:

(...) acreditar na democracia é acreditar que a sociedade brasileira tem um jeito! Que a sociedade, que a educação e que a saúde tem um jeito... E uma vez eu vi uma frase (...): “Eu sou filho da época e que a época é a política.”, sabe? E lá tinha um tracinho e dizia assim, sabe? “E eu também acredito na democracia.”, sabe? E acreditar na democracia, ser jovem, já tem esse tabu também, né? Que jovem não sabe fazer política! Ainda existe isso! (Carlos).

Para os/as *Ocupas* democracia se relaciona diretamente com diferentes significados. Identificamos que eles/as trazem em seus discursos a liberdade como um dos princípios democráticos. Essa é uma reflexão importante e que perpassa e tensiona as gestões, já que toca um aspecto que rege a organização escolar: a disciplina, as “regras” da escola. Percebemos nas falas que a instituição muitas vezes limita o exercício da democracia por parte dos/as estudantes.

Democracia escolar para mim (...). É colocar os alunos assim como atuantes também, enquanto pessoas que são capazes de decidir, porque eu acho que a gente não sabe que tem direito de questionar (...). A gente não tem direito de se colocar assim em alguma decisão (...). (Eduarda).

Quando questionamos as jovens sobre a concepção que tinham de democracia, percebemos também que o debate que elas trouxeram se relaciona diretamente ao acesso que passaram a ter tanto no projeto de extensão que participam e discute demandas sócio-políticas, quanto nos cursos de graduação que elas fazem parte em IES da rede pública.

Eu acho tipo genial o que (...) traz assim no filme [Bora Ocupar], porque ele diz assim... A gente vive num Estado democrático que a gente nunca sentiu a democracia, quando a gente fala de democracia eu

tenho na minha cabeça uma coisa que é o respeito, que eu falo e a galera tem que respeitar (...). (Daniela).

(...) Democracia é para mim um Estado de direito. Mas não só (...). Direito para todas as pessoas (...) talvez uma palavra que me venha à cabeça seja equidade (...) de você dar suporte para outras pessoas, por exemplo, direitos para as minorias também, sabe? A gente não pode falar que democracia é a decisão da maioria porque a gente tá num Estado de direito, então, é um Estado democrático de direito para as minorias também que muitas vezes são financiadas (...). Que não reconhecem que aquelas pessoas precisam né? De suporte! Pessoas que são negras, pessoas que são indígenas, quilombolas, enfim... De diversos outros grupos que muitas vezes (...). São silenciados, né? (...). O Estado democrático de direito é diferente de pensar que é a decisão de todo mundo, porque às vezes a decisão de todo mundo não é uma decisão que tá pautado no direito desses grupos minoritários. (Eduarda).

(...) é nítido que a gente vive em um Estado que a gente não sente a democracia, porque é sempre uma coisa de cima pra baixo! (...) existe a classe média e existe a galera miserável e que isso é diferente... Não tem como haver uma equiparação, mas acho que a democracia ela traz que todo mundo tem o direito à voz, eu posso ser protagonista de algo, sabe? Mas que a gente não vê (...) sempre tem algo que vai a frente da gente que faz uma coisa ou pra derrubar a gente ou pra ser bem a frente da gente, pra ser melhor que a gente, sabe? Eu acho que a gente vive em um Estado democrático que a gente ainda não sente. E cada vez a gente tá sentindo menos... E a gente cada vez sente menos a democracia [ênfatisa]. (Daniela).

Democracia, portanto, para as estudantes, tem sentido macro político, já que se referem ao Estado de direito³³, mas trazem também a reflexão sobre a incidência desse Estado para as oportunidades individuais, de bem social, de relação com as minorias, numa perspectiva micropolítica, que toca o sentimento de não serem abarcadas pelas políticas, ou seja, de certa exclusão como os/as jovens trouxeram em seus discursos.

³³ A ideia de Estado de Direito, que tem origem na Idade Média, como forma de contenção do poder absoluto, ressurgiu nas últimas décadas como um ideal extremamente poderoso para todos aqueles que lutam contra o autoritarismo e o totalitarismo, transformando-se num dos principais pilares do regime democrático. Para os defensores de direitos humanos, o Estado de Direito é visto como uma ferramenta indispensável para evitar a discriminação e o uso arbitrário da força. Ao mesmo tempo, a ideia de Estado de Direito, ao ser renovada por libertários como Hayek em meados do século XX, passou a receber forte apoio das agências financeiras internacionais e instituições de auxílio ao desenvolvimento jurídico, como um pré-requisito essencial para o estabelecimento de economias de mercado eficientes. Do outro lado do espectro político, até mesmo os marxistas, que viam antigamente o Estado de Direito como um mero instrumento superestrutural, voltado à manutenção do poder das elites, começaram a vê-lo como um “bem humano incondicional”. Seria difícil encontrar qualquer outro ideal político louvado por públicos tão diversos. Porém, a questão é: estamos todos defendendo a mesma ideia? Obviamente não. Cada concepção de Estado de Direito, bem como as características que lhes são atribuídas refletem distintas concepções políticas ou econômicas que se busca avançar. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/78/edicao-1/estado-de-direito>. Acesso em: 14 de junho de 2020.

Os extratos de falas das jovens permitem observar que, apesar de expressarem suas concepções de democracia considerando-a como um direito formal, entretanto distante da prática, elas não trazem referência explícita que relacione democracia a questão de gênero. Suas concepções são amplas. Elas passaram a ter identificação, neste caso, com o coletivo de que fazem parte. Existiu uma distinção de gênero a depender dos espaços em que circulam e demandas em pauta, uma divisão de responsabilidade e tarefas que variavam também de acordo com o *extrato geracional*, como os relatos que apontam sobre um “cuidado” com os/as estudantes que ainda não tinham a “maior idade”, como certa vigilância por parte dos/as jovens que tinham dezoito anos ou mais e estavam na ocupação.

As jovens mulheres estavam presentes durante as ocupações secundaristas. No entanto, enfatizamos que elas foram mais difíceis de localizarmos no momento de contato com os/as possíveis participantes da pesquisa. Mulheres que não são apenas coadjuvantes de líderes mais velhas (a questão geracional) ou com o “escudo” da figura masculina “de frente” que por vezes acaba minimizando a mulher e a secundariza nos grupos ou coletivos. Porém, essas jovens mulheres ainda são invisibilizadas em alguns coletivos ou movimentos.

A esse respeito, quando tratamos da mobilização de jovens mulheres é notória a ampliação, em especial a partir de 2013, da presença feminina jovem em manifestações diversas, protestos e reivindicações de diferentes frentes. Ou seja, percebemos uma configuração diferenciada e singular que:

[...] no caso da mobilização de mulheres jovens na contemporaneidade (pós 2013), uma perspectiva que há algum tempo vem se gestando em alguns movimentos de mulheres, qual seja a combinação de reivindicações emancipadoras na micropolítica, tendo o corpo, as relações afetivas, o direito de não ter filhos ou de tê-los e por serviços de estado de qualidade, em especial no campo da saúde e educação, bem como equidade quanto a rendimentos e oportunidades de trabalho, além de mais se investir contra diversos tipos de violências, inclusive as estatais, ressaltando o golpe de 2015. Ganha força a biopolítica, que tem no corpo modelação para a resistência, o que, se insiste, não garante em si o epíteto de que tais movimentos quando gritam por direitos sexuais, seu corpo, sua etnicidade/raça, não questionem o Estado, o estado de coisas da nação (CASTRO; ABRAMOVAY, 2018, p. 33).

Quando nos remetemos ao campo-tema *juventudes* - correlacionado ao debate referente à educação, enfatizamos que em nosso estudo teremos uma discussão ampla em relação ao que defendemos enquanto *práticas educativas*. Deste modo, procuramos tratar

da temática a partir de um olhar ampliado que defende a compreensão de que as práticas educativas não são de domínio exclusivo do contexto escolar e se fazem também presentes em diferentes situações cotidianas e são realizadas por outros sujeitos coletivos. Desta maneira, tanto a escola quanto os espaços não formais, instituições e movimentos sociais são, a princípio, espaços qualificados para práticas educativas críticas e emancipatórias (CRUZ, 2009). Nesse contexto é de suma relevância ouvir os/as jovens sobre o que eles/as entendem como práticas educativas e enfatizar os discursos que estes/as nos trouxeram, pois é relevante para o campo educacional compreender a importância da educação na visão de diferentes atores sociais.

Destacamos na nossa discussão que o sentido de educação para a vida transita entre o desenvolvimento de habilidades para lidar com o cotidiano e suas adversidades, como também o desenvolvimento de habilidades para uma leitura crítica do cotidiano que possibilite transformações necessárias à efetivação da justiça social (MOURA, 2015). Neste debate em torno das práticas educativas corroboramos com a leitura de que as instituições formais e não formais educam com recursos diferentes, porém, o sentido político da educação se faz presente em ambas e tem características comuns e divergentes a depender da proposta político-pedagógica da organização ou da missão de cada grupo, coletivo ou espaço educativo.

Entendemos a amplitude desse debate e por isso esperamos também proporcionar diferentes leituras e reflexões em torno do tema e valorizar as falas dos/as jovens. Para tanto promovemos um campo de discussão em torno de uma leitura multifacetada, mas que converge numa compreensão da educação neste debate mais amplo, uma “educação integral”. Ou seja, que abarca os espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória. Os/as participantes trouxeram uma discussão a partir do que pensavam a respeito, alguns até demoraram a organizar as ideias e expor sobre o que seriam práticas educativas. Percebemos que a maioria distingue a “definição” das práticas que ocorrem em sala de aula. Eles/as relacionaram práticas educativas a temas que estão para além do currículo formal da escola como identificamos na fala de André:

Prática educativa... Geralmente é... **É aquela forma de educar a pessoa, educar a outra pessoa...** Pode ser de vários tipos, esportivo, cultural (...). **Tem várias formas de educar, né?** E eu conheço assim **daquela forma que a gente tem na sala de aula, que são aqueles assuntos normais e também tem aquela outra prática educacional que é relacionada aos assuntos transversais: direitos humanos, o**

racismo, LGBTfobia que geralmente é um currículo comum para todos os cursos, certo?

O jovem se preocupou em enfatizar que existem diferentes maneiras de educar e trouxe em seu discurso que a educação está para além dos conteúdos vistos em sala de aula (“assuntos normais”), pontuando a discussão de um currículo oculto presente na escola. Destacou os temas em que transitam os conteúdos e se fazem presentes na vida dos/as estudantes, assim como na rotina das instituições escolares apesar de serem silenciados em algumas delas. André aponta que práticas educativas se relacionam a temas transversais que estão presentes na instituição em que ele estudou, mas reconhece como os/as demais participantes que a maioria das escolas não rompe com a lógica tradicional e mesmo as que trazem esses temas transversais sofrem resistência por parte dos/as estudantes e outros participantes da instituição.

E muitas vezes (...) oferecendo isso (...) **tinha resistência da parte dos alunos em aprender esses assuntos, ou seja, era uma prática educacional da escola, o instituto fazia sempre** isso: setembro amarelo, sexualidade... Eram assuntos transversais que acabavam entrando no currículo escolar (...) **sempre tinha essa conversa na escola, sempre tinha essas práticas educacionais, educação sexual, educação ambiental também** (...) uma escola que sempre tinha eventos, tanto esportivos, como culturais, de saúde (André).

As demais contribuições relacionaram as práticas educativas à prática docente, trazendo reflexões sobre a postura dos/as professores/as em sala de aula e de como eles/as lidam com o ensino-aprendizagem e a relação com os/as estudantes. Bruno afirmou que: “Prática educativa acho que é a troca, né? Quando a troca ela é recíproca, não é que você impõe, é que você aprende, ensina e também aprende, né? Porque eu acho que é disso, né? Diálogo”. Eduarda trata que para ela prática educativa seria o seguinte:

(...) **eu acredito muito em horizontalidade**, sabe? (...) acredito que a gente [estudantes] pode conhecer, a gente tem diversos conhecimentos (...) **eu acho que uma prática educativa é uma prática que valoriza os diversos conhecimentos, os múltiplos conhecimentos e também valoriza a figura do aluno em si**, sabe? Não como se o aluno fosse um depósito de conhecimento! Acho que vai muito de (...) **acreditar na autonomia dos alunos!** Eu já li um livro de Paulo Freire uma vez! [risos]. “**Pedagogia da Autonomia**” e eu gostei muito! **É um livro que resume tudo, assim, do que eu penso sobre prática educativa.** (Eduarda).

Percebemos nos discursos que os/as estudantes ressaltam aspectos sobre a prática docente como algo que necessita ser construído através do diálogo entre os/as professores/as e alunos/as, trazem uma crítica sobre a hierarquização que ainda está

presente em algumas escolas e que acaba limitando o ensino-aprendizagem, já que distancia os indivíduos que compõem a escola ao invés de aproximá-los. A esse respeito Carlos enfatiza sobre práticas educativas o seguinte:

Pra mim é **um diálogo entre ambas as partes**, sabe? **Tanto para o educador, quanto para o educando**. Acho que **ambos aprendem coisas novas conversando com o outro** eu acredito muito nisso que a gente nem sempre sabe de tudo, né? Eu acho que **a gente aprende sempre de pouquinho em pouquinho** (Carlos).

O outro jovem, também nos trouxe em sua fala que a educação se constrói nesse processo de diálogo e que a troca deve ser recíproca, desse modo, tanto o/a professor/a quanto os/as estudantes estariam aprendendo e ensinando processualmente. Ele afirmou que:

(...) quando um professor ele fala, eu acho que ele é o cara! Mas tá em processo de conhecer, se ele entra na sala pra falar de determinado assunto, todo dia ele aprende uma coisa nova. **Todo dia ele aprende uma coisa nova. [ênfatisa]**. E isso vice e versa, sabe? **A prática educacional é isso, sabe? De você parar, ouvir, debater (...)**. (Bruno).

Daniela afirma que a prática educativa está diretamente relacionada à didática que para ela se encontra presente em sala de aula, a jovem diz:

Acho que a prática educativa é bem a coisa do ser professor mesmo, de você **ter a prática de educação dentro de sala de aula**, né? (...) de **levar algumas teorias da educação** mesmo para que os alunos não se sintam tão dispersos, num sei... Levar um **Paulo Freire**, se basear, por exemplo, (...). **Que vê a educação como algo que pode mudar o mundo**, sabe?

Mas a jovem também enfatiza que a educação deve ser compreendida numa dimensão mais ampla, uma leitura crítica de uma educação libertária e trata que se localiza na prática docente esse exercício de propiciar esse debate com os/as estudantes e levantar a bandeira da educação como direito de todos/as.

Vê [professor/a] que **a solução de muitos problemas sociais de hoje tá na educação e na maneira que a gente leva isso pra a sala de aula**, não precisa nem ser só em sala de aula, mas **no momento que a gente pode fazer educação levar isso como prática educativa**, fazer com o que aquilo aconteça nos ambientes de ensino, acho que isso é uma prática educativa, assim **levar uma teoria mais aberta, onde os meninos se sintam mais atuantes no que eles fazem**, assim... Acho que é isso. (Daniela).

Em resumo, podemos enfatizar que a participação destes/as estudantes na ocupação abriu o campo de visão a respeito desse tema em discussão. Percebemos que

os/as participantes pontuam um discurso crítico a partir da experiência que tiveram em suas escolas e, sobretudo, após a ocupação. Relacionam práticas com aquilo que ocorre dentro e fora da escola. Notadamente foi a partir da relação com as ocupações e ações paralelas de mobilização, debate e encontros com os temas de interesse por fazerem parte do cotidiano que esses/as se identificam.

Outra discussão que travamos nesses encontros com os/as jovens foi o significado de resistência, e assim percebemos o quanto é potente para os/as participantes *(re)pensar* sobre essa temática. Falar sobre resistência para esses indivíduos os/as deslocou para momentos significativos em suas trajetórias. Apesar de reconhecermos que a maioria dos/as jovens recorreu às ocupações nos seus relatos sobre o tema resistência, essas reflexões estão para além do contato desses/as jovens com a ocupação e a militância que começaram a vivenciar no ensino médio.

Assim como identificado no estudo, resistir é quase que inerente ao cotidiano das juventudes, sobretudo, de determinados grupos. É como se não restasse alternativa senão resistir, visto que esta se torna prática cotidiana de indivíduos em posição desprivilegiada nos vários campos das relações de poder – os “condenados da terra” (FANON, 2005).

É importante frisar que o registro desta memória viva do movimento das ocupações é produto das lutas cotidianas dos/das jovens subalternizados/as, é o resultado mais tangível que ficou para os/as estudantes, foi a possibilidade de uma escola mais democrática e participativa pensada pelos/as educandos/as, repercussões nos projetos de vida destes/as que passam a relocalizar suas demandas da vida em sociedade pautada na coletividade. Fica para a instituição a lição de que os/as estudantes são ativos no processo formativo e que uma escola pode ser repensada a partir das demandas do coletivo que a compõe, entre outras reflexões.

As memórias de lutas de resistência, “mesmo as revoltas que fracassaram, podem representar algum ganho (...) pelo menos, uma memória da resistência e da coragem que pode servir para o futuro” (SCOTT, 2002, p. 11). Porém, assim como enfatizam Hardt e Negri (2004), apesar das lutas do passado apresentarem exemplos significativos, as novas dimensões de poder em um dado período, demandam novas dimensões de resistência. O conceito de resistência é vasto e não é nosso objetivo desgastar esse termo neste estudo; pelo contrário, cabe a nós refletir em torno das ocupações como um espaço de resistência vivenciado por jovens secundaristas nas escolas públicas e o quanto essas manifestações foram significativas para cada um/a e para o coletivo.

Resistir a algo ou a alguém é como um “enfrentamento contrário”. É sempre uma luta posicionada, resistência a uma determinada conjuntura. Identificam-se lutas de resistência a conjunturas relacionadas a situações, como dominação, opressão, violência, exploração, subjugação, racismo, preconceitos, homofobia entre outras. Segundo Foucault (1995) estas “lutas de resistência” se manifestam em três sentidos, e, portanto, configuram três tipos de lutas “contra” as formas de poder: lutas contra formas de dominação, lutas contra formas de exploração e lutas contra formas de sujeição.

Desse modo, Foucault (1995, p. 236) apontou que na sociedade ocidental, “atualmente, a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – está se tornando cada vez mais importante, a despeito de as lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido”. A resistência tem um duplo aspecto, já que as relações de poder nascem no interior de lutas sociais do mesmo modo em que abrem lugar para o desenvolvimento destas. Foucault (2012) enfatizou que as lutas de resistência não se fazem contra o poder, uma vez que:

(...) por um lado, essas relações de poder interior de lutas que são, por exemplo, lutas econômicas ou religiosas. Portanto, não é fundamentalmente contra o poder que as lutas nascem. Mas, por outro lado as relações de poder abrem um espaço no seio do qual as lutas se desenvolvem (p. 271).

Ou seja, a resistência não é uma mera reação à ação de “um outro”, entretanto, é uma qualidade da relação entre os indivíduos, de maneira geral, uma vez que “a ação sempre estabelece relações, e tem, portanto, a tendência inerente de romper todos os limites e transpor todas as fronteiras” (ARENDDT, 2005, p. 238). Sendo assim, essa intenção da ação comporta a resistência para além de uma simples reação, como réplica à ação de “um outro”, todavia uma nova ação adequada a situação e com probabilidade de afetar a ação de outros.

As resistências cotidianas são silenciosas e tenazes (SCOTT, 2011). Nem sempre a resistência necessita fazer alarde, barulho, ganhar relevo, tornar-se explícita, criar grandes agitações e abalos sísmicos. De várias formas podemos encontrar a resistência. O autor enfatiza que:

(...) como estou procurando entender a resistência de seres sociais pensantes, dificilmente posso ignorar sua consciência – o significado que eles atribuem a seus atos. Os símbolos, as normas, as formas ideológicas que eles criam constituem o pano de fundo indispensável para o seu comportamento. (SCOTT, 2011, p. 229).

Este autor trata que em seu estudo sobre as formas de resistências cotidianas, foi relevante acompanhar a cultura moldada a partir da experiência, ou seja, para identificar as formas de resistência de um determinado grupo cotidianamente, ele tratou de registrar: “seus comentários e conversação “nos bastidores”, seus provérbios, canções folclóricas, sua história, lendas, linguagem, ritual, e religião” (Op. Cit., p. 233), possibilitando assim determinar em que medida e de que maneiras os indivíduos, no caso do seu estudo, os camponeses, de fato aceitam a ordem social propagada pelas elites. Entretanto, Scott (2011) alerta que:

Só um conhecimento da cultura, das interpretações compartilhadas pelo ator e seus observadores e parceiros, pode começar a nos dizer alguma coisa; e, mesmo então, precisamos levar em conta possíveis equívocos (p. 238).

Com a experiência da ocupação os/as estudantes passam a se reconhecer como sujeitos ativos. Desse modo, passam a questionar demandas que antes não percebiam, principalmente, no que diz respeito à luta por direitos e igualdade no âmbito da educação e outras dimensões, combater questões de desigualdades (sociais, raça, gênero etc.) que atingem a sociedade brasileira, sobretudo, os/as mais pobres, os negros, as mulheres e os/as moradores/as de periferias.

Bruno trouxe em sua fala que o povo brasileiro *resiste*, pois, por sermos um país que sofreu um processo de colonização, sentimos as desigualdades até os dias atuais. O jovem demorou um pouco para responder ao questionamento sobre o significado de resistência para ele, como se quisesse organizar melhor seus argumentos e naquele momento não conseguia. Bruno afirmou o seguinte: “Eu acho que **tá na história do povo brasileiro** já, né? A gente vem de **um país colonizado** já! Altas bagagens que o brasileiro tem! (...). Acho que o sobrenome que o brasileiro tem já é “resistência”, nós resistimos a tudo!”, exclama.

Carlos apresenta um discurso que trata de aspectos mais relacionados ao seu cotidiano, o jovem trouxe para a nossa conversa a luta que ele tem que travar diariamente, inclusive, enfatizou que seus pais temem quando ele sai de casa. Destacou também que a partir da experiência da ocupação ele se sentiu mais fortalecido e passou a ter mais garra para defender as bandeiras dos/as estudantes.

Resistência é um marco na minha vida muito grande, sabe? Que eu tenho até o sonho de colocar isso no meu corpo, essa palavra eu acho que ela é muito forte, resistência. **Gritar resistência em 2016 foi muito**

lindo! Muito lindo mesmo! É... Eu digo isso a minha mãe todo dia, porque, querendo ou não, **na conjuntura que a gente tá vivendo hoje a gente fica até meio assustado com o que pode acontecer comigo (...)** por ser negro, por ter uma orientação sexual diferente da heteronormatividade, sabe? (...) Olha, **depois de tudo que aconteceu,** depois do golpe, **das ocupações de escolas... a palavra resistência entrou na minha vida,** eu sempre digo a ela que resistir vai ser o foco agora! É porque querendo ou não vai ser muito difícil! Principalmente para a educação que é algo que eu defendo muito! (Carlos).

Apesar dos/as participantes trazerem em alguns momentos experiências individuais, demarcaram que a resistência é uma luta coletiva com a qual se identificam, ou seja, aderem a causas que percebem não ser apenas suas, e que deve acompanhar a vida dos indivíduos. A potência que percebemos nos discursos desses/as jovens que enquanto estudantes vivenciaram uma manifestação de resistência tão profunda quanto a ocupação secundarista é sem dúvida, algo que denotamos não apenas na fala, mas nos olhares, nos silêncios, nas lembranças que estes/as nos trouxeram.

Resistência. [silencia por alguns instantes]. Então... **Eu acho que resistência, acima de tudo, é desconstrução e coletividade,** sabe? Eu acho que na ocupação, além de construir muita coisa, tudo que a gente construiu, **a gente se desconstruiu sabe?** Tipo... A gente teve... **Eu não sei, eu acho que eu mudei, eu sou uma pessoa totalmente diferente (...).** Eu mudei totalmente assim, em relação aos meus pensamentos (...). (Bruno).

Para os *Ocupas* essa era a luta necessária e um dos lemas das ocupações foi: “Ocupar e Resistir”, a resistência marcava o cotidiano na ocupação de cada escola e demarcaria a vida de cada um/a daqueles/as alunos/as. E voltar aquela experiência de resistência não foi fácil, para alguns foi difícil, silenciaram e precisaram parar por instantes ou até minutos. A esse respeito Daniela trouxe o seguinte:

Acho que resistência... **A gente viveu muito isso na pele (...).** **Eu acho que é você não desistir. (...).** **É você insistir em algo que você sabe que vai dar em alguma coisa (...)** e saber que aquilo pode mudar alguma coisa (...). **Em momento nenhum deixar que opiniões, pessoas consigam derrubar a sua ideia,** sabe? Lhe influenciarem de alguma forma e tal... **É você realmente resistir a tudo que tá passando naquele momento e saber que você pode mudar alguma coisa! (...).**

A fala da jovem, além de trazer aspectos relativos à ocupação trata da perseverança por acreditarem que estavam ali por uma causa coletiva e que tinha significado para eles/as acabava fortalecendo os/as *Ocupas*. Assim como Eduarda que disse: “**Enxergo a palavra resistência assim como força, desconstrução, acolhimento**

também (...). E coletividade. Porque eu acho que não adianta você achar que pode fazer as coisas assim sozinha (...)”.

Carlos pontua que a resistência é algo o coletivo constrói e fortalece na experiência de trocas com o outro, formando essa rede que se conecta (dialoga) através de objetivos comuns uns aos outros (micro) e/ou ao grande grupo (macro).

(...) é o que eu digo aos meninos sempre que a gente se senta pra conversar (...) a resistência não é algo assim que a gente via chegar e vai colocar na frente de alguém! Acho que **a resistência é algo que a gente constrói! Né? Você vai construindo dia após dia contra uma resistência forte que vai ser difícil de quebrar** e é isso, eu acho que dentro de cada cabeça, de cada coração, de cada... **Vou falar mais pelos secundaristas, sabe? A resistência eu acho que é uma palavra que já tá tatuado lá dentro! Porque resistir agora e sempre vai ser o foco, sabe?** (Carlos).

Sem dúvida os/as jovens retratam em suas falas a resistência como algo que a partir das ocupações passou a acompanhá-los e agora irão seguir em busca dessa luta diária. Para Bruno a resistência perpassa a vida dos/as negros e negras desde o nascimento, ele reforçou em sua fala que se reconhece como um jovem negro e morador de uma comunidade periférica e que isso o coloca em um lugar de desigualdade. O jovem nos definiu resistência da seguinte forma:

Pra mim resistência é luta. (...) acho que eu sou uma pessoa que uso muito isso (...). Se eu tô tendo essa oportunidade de conversar com você aqui hoje, eu acho que várias pessoas não tiveram essa oportunidade porque morreram lá atrás (...). E eu acho que é muito disso, **a luta que transforma o luto** por algumas pessoas que ficaram lá atrás na minha luta, a resistência! (Bruno).

Outra dimensão trazida para o debate a respeito do tema em questão foi a resistência das mulheres dentro da ocupação, as jovens relataram o quanto era difícil para as estudantes participar das atividades de maneira igualitária e trouxeram também o quanto elas sofriam boicote dos estudantes que não passavam todas as informações necessárias e/ou não informavam sobre reuniões específicas e encontros fora da escola ocupada, por exemplo. Eduarda nos afirmou o seguinte:

Eu me desconstruí em diversos aspectos, **eu acho que ganhei muita força e força também é algo que representa resistência assim. Principalmente, enquanto mulher** assim... Eu acho que na ocupação foi uma coisa muito latente, **essa questão da figura feminina**, porque no início, né? **Sempre a gente falou da questão da rotatividade das comissões**, a gente se dividia em comissões, a comissão da comunicação, da limpeza, da cozinha... E aí **no início os meninos, eles**

não queriam que as meninas ficassem na comissão de segurança e ficaram lá né? E começaram a falar várias justificativas machistas e que a gente sempre batia de frente com isso e logo... (Eduarda).

O desafio de fazer pesquisa com jovens é algo que nos mobiliza por acreditarmos na potência do pensamento desses/as sujeitos. Os/as *Ocupas* estavam engajados pela possibilidade de mudança social e tinham como objetivo principal uma educação pública que considere a existência desses/as sujeitos periféricos que por vezes são invisibilizados no projeto educativo da escola. Identificamos tanto na discussão junto aos/as jovens quanto ao longo do nosso estudo que alguns dos projetos educativos e escolares acabam desconsiderando o mundo social e são propostos dentro de uma rede de gerenciamento que acaba sendo uma contradição ao que está proposto como gestão com princípios democratizantes. Esse desejo de visibilidade das demandas da/s juventude/s alimentou os/as jovens nas ocupações, mas ele não é exclusivo dos/as jovens, muito menos do jovem que vive na periferia.

Além disso, assim como ressaltamos cada ocupação em cada instituição de ensino ocorreu de uma forma única e particular com características da cultura organizacional da escola, visto que não é do nosso interesse *(re)desenhar* o que foram as ocupações como se estas significassem algo linear e homogêneo. Tivemos experiências diversas e elas trazem aspectos importantes para compreensão do que foram as ocupações e do que esse movimento trouxe (ou não) de implicações para a escola e quais demandas de *(re)organização* surgem para a instituição a partir das ocupações.

Com o debate travado neste item percebemos também que os/as *Ocupas* trazem que acabaram exercendo papéis de lideranças não apenas no contexto escolar formal, mas também passaram a integrar coletivos, projetos e ações, assim como organizações não governamentais (ONG) e passam a lutar em prol do grupo, da comunidade na construção de projetos que visam à luta por direitos e acesso a serviços públicos, valorizar a cultura popular e as diferenças étnico-raciais. Para muitos/as jovens após a ocupação ocorreu uma mudança na maneira como eles/as passam a lidar com a escola, já que a educação (formal ou não formal) passa a constituir o seu projeto de vida, ou seja, tem o intuito de se colocar como alternativa ao seu modo de vida.

Os sujeitos entrevistados concebem, portanto, a partir das ocupações, democracia como um processo no qual todos/as envolvidos tem o direito de participar e são chamados a participar, já que na concepção desses/as jovens para que a democracia seja experienciada de fato, ela deve estar contextualizada e os sujeitos precisam estar

inseridos. Ser chamados a participar significa também estarem conectados com os temas e desafios que fazem parte do contexto institucional (micro) e com as macro questões relativas a escola, percebendo-a inserida e não isolada das demandas e contextos sociopolíticos e culturais. Os/as *Ocupas* trouxeram que a partir do cotidiano nas ocupações puderam experienciar as práticas educativas que um espaço democrático permite, pois a partir do planejamento que considerou temas e atividades de interesse e que faziam uma relação direta com as vidas desses sujeitos, eles/as se percebem no processo educativo e não distintos dele. As práticas educativas são percebidas também como processo, como ação dialogada onde os envolvidos participam e se sentem pertencentes.

Para esses/as jovens resistência não é só um verbo que passou a ser mais utilizado nos últimos anos, resistir é ato cotidiano na vida de muitos/as estudantes, sobretudo os que moram nas periferias urbanas e adentram territórios demarcados por adversidades, desigualdades e injustiças vivenciadas no dia a dia desses sujeitos. Fazemos aqui uma alusão à noção de potência, afirmada por Agamben (2006), que diferencia a possibilidade de escolha do não exercício, por um lado, da não possibilidade de escolha, por outro, o que observamos em algumas situações em instituições mais tradicionais, por exemplo.

Passaram a apreender, por exemplo, que democracia é algo que se conquista com esforço e se constrói em coletivos! Reforçam, no entanto, que muitas vezes a escola se nega ao debate político em seu interior e, como vimos na discussão, isso limita e afasta os/as jovens do contexto escolar e ações advindas da gestão de algumas escolas. Ainda assim, as práticas educativas estão ali presentes, bem como estão presentes em outros espaços não escolares, com os quais se identificam via possibilidade de aprendizagem. A resistência é expressão que também se incorpora à identidade dos sujeitos, que se identificam com o potencial de desconstruir a realidade e a si mesmos, já que se percebem e passam a compreender e ressignificar demandas a partir das ocupações, esses/as jovens identificam um deslocamento, é como se fossem outros/as após essa experiência.

No item a seguir, iremos expor mensagens dos *Ocupas* aos estudantes secundaristas, questionamos sobre a possibilidade de levar uma mensagem aos/as jovens que estão lá no ensino médio, e os/as participantes, apesar de apreensivos no início, gostaram e se envolveram com a ideia de dialogar com os/as secundaristas.

7. BILHETES E CARTAS AOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: A ESCRITA COMO “PRESENTE” E ATO POLÍTICO DE RESISTÊNCIA

O ato de escrever me faz *(re)criar* e *(re)visitar* momentos acessíveis. Quando me aproximei da temática deste estudo, tinha como um dos objetivos iniciais visibilizar as Ocupações Secundaristas, de algum modo isso me movia, a vontade de tornar esse movimento dos/as *Ocupas* documentado, ainda não sabia como, mas gostaria de dar cor às Ocupações que foram acinzentadas, minimizadas ou até apagadas em muitos casos.

Isso me movia a querer escrever, mas não seria uma escrita simples, visto que, escrever já não é nada simples e escrever sobre algo que não havia experienciado - uma nova maneira de se fazer jovem - distinta de outros/as *jovens rebeldes* de outros tempos, parecia ainda mais desafiador. O desafio também me motivou a dar continuidade e encontrar-me tanto na escrita, quanto com os/as jovens que escreveram aqui comigo.

Leitor/a peço licença, mas neste momento do texto precisei iniciar em primeira pessoa, assim como coloco anteriormente, esse percurso textual também carrega escolhas e escrever utilizando tempos verbais e variando entre primeira pessoa do singular e do plural é uma escolha que demarca a minha escrita, trata de questões que me trouxeram até aqui. O meu encontro com a pesquisa, com a escrita acadêmica e com a escrita que expressa o que acredito enquanto campo-tema: linguagens e juventudes que resistem apesar dos limites e imposições aos seus corpos e territórios.

Neste item deixo de lado algumas amarras textuais e normativas. Aqui me encontro e me realizo no sentido de uma escrita “com” os/as jovens, visto que, em um determinado momento da nossa conversa, solicitei que caso pudessem levar uma mensagem aos/as estudantes secundaristas que estão lá, nas escolas de ensino médio da rede pública, foco do nosso estudo, que mensagem eles/as levariam?

Tenho o intuito de levar uma mensagem através deste estudo que realizei ao longo do processo de doutoramento, também quero escrever junto com os/as jovens essas mensagens e fazer com que elas cheguem aos/as secundaristas. Vamos escrever juntos/as uma história através de bilhetes e cartas com conteúdo próprio de cada Ocupa para a escola, para o/a estudante que vivencia esse momento que demarca a vida destas juventudes. Uma escrita que trata da experiência no atual contexto da escola pública, não tão politizada, mas fazendo ecoar a voz de uma juventude politizada e cidadã, diante dos limites que as escolas hoje apresentam aos/as estudantes.

O gênero textual bilhete tem sido revisitado de outras formas, temos acessado mais redes sociais através de meios digitais e por vezes os encontros e trocas de mensagens transitam mais nestes espaços e fazendo o uso destas ferramentas e linguagens características da *Internet*. Porém, aqui queremos tratar do gênero textual bilhete e o que este texto pode significar para o emissor (quem escreve) e o receptor (quem recebe). O bilhete é um texto que tem uma linguagem simples, pois reúne aspectos do contexto informal, do cotidiano e na maioria das vezes envolve pessoas que tem um grau de afetividade. O bilhete é um texto comunicativo que contém mensagens diretas, as quais são escritas em pequenos papéis e enviadas para amigos/as ou a quem o emissor tiver interesse de endereçar.

Já o gênero textual carta (ou correspondência) era um dos mais utilizados na comunicação do cotidiano. E sua característica principal é que existe um emissor que é o remetente e um receptor, o destinatário. Com as tecnologias aos poucos as cartas e bilhetes foram sendo adaptadas e substituídas e ao invés do papel assumimos outro formato que é através do meio eletrônico ou digital. Existem variações e diferentes tipos de cartas, mas utilizaremos as cartas pessoais que não possuem um modelo padronizado: carta aqui é um texto que reflete intenções do remetente ao destinatário e trata de uma mensagem escrita de maneira coesa e coerente.

Aqui os bilhetes e as cartas são destinados/as aos/as estudantes secundaristas. A opção do estilo de escrita foi de cada um. O que há de comum no conjunto é a intenção de passar uma mensagem para aqueles que hoje *ocupam* o lugar em que estes/as jovens antes *Ocuparam*.

Neste item do estudo iremos trazer esses bilhetes e cartas no intuito de demonstrar que mensagens os/as *Ocupas* gostariam de levar para os/as secundaristas. A maioria trouxe palavras motivacionais, através de uma linguagem por vezes despreziosa, coloquial e iremos manter os textos na íntegra.

BILHETE DE ANDRÉ AOS/AS ESTUDANTES SECUNDARISTAS

Estudantes, pensar uma mensagem agora diante de tantas incertezas foi bem difícil para mim, sou André e atualmente estou frequentando um curso técnico em uma instituição pública de ensino. Foi complicado chegar até aqui, na verdade está sendo complicado me manter no curso, às vezes falta passagem, também falta o lanche, tenho fome, mas dou uma segurada... Imagina o dinheiro para as cópias ou quem sabe um livro?

Também falta e a biblioteca não tem exemplares para todos/as nós. É... A realidade de um jovem pobre de se manter na educação não é nada fácil. As desigualdades são inúmeras e preciso conseguir vencer desafios a cada dia para manter o foco e conseguir seguir em frente. “Ah... Uma mensagem...”. André³⁴.

Estudantes,

“Juntos a gente pode ser mais forte e que amar também é mudar as coisas, inclusive a nossa escola, que somos uma família, uma família grande, mas uma família, e podemos juntos mudar tudo”.

André.

CARTA DE BRUNO AOS/AS ESTUDANTES SECUNDARISTAS

Recife, 13 de novembro de 2018.

Estudantes,

“Eu acho que tudo tem seu tempo, né? Eu acho que a mensagem que eu deixaria pra eles é essa, porque no ensino médio tudo é cobrança, né? E quando eu falo que é cobrança a escola quer um retorno daquilo! E ela não quer o retorno daquilo pelo que você vai ser lá na frente, mas é pelo que você vai deixar para a escola! Porque eu toco nesse assunto com eles de que tudo tem seu tempo, porque todas as escolas de hoje elas fazem uma avaliação que é chamada SAEPE e ai o estudante do ensino médio ele já é preparado pra isso! E não para o ENEM, não tem uma preparação mais eficaz para o ENEM e ai quando chega perto do ENEM, os professores falam que você tem que estudar, passar... E isso mexe muito com o psicológico do estudante! Sabe? E eu acho que é muito disso! Tudo tem seu tempo! Acho que é muito isso, tudo tem seu tempo, porque vai chegar a hora de você fazer vestibular e passar, eu acho que o estudante ele tem que saber da saúde mental dele! A gente tava até falando de saúde mental no setembro amarelo. Que o estudante na universidade ele vale muito mais do que nota sete e na escola ele vale muito mais do que

³⁴ Grifos da autora. Essa introdução foi uma tentativa de ressignificar a escrita junto ao jovem, pois, quando solicitei que André trouxesse a mensagem, isso mexeu com ele e este chegou a silenciar por um tempo. No dia que encontrei André ele estava sem passagem, não havia lanchado ainda, porque estava aguardando um amigo que iria trazer o cartão (VEM) para emprestar ao jovem para que ele pudesse se locomover, ele havia caminhado bastante neste dia, já que estava sem o valor para a passagem e parecia cansado, mas demonstrou entusiasmo e vontade em colaborar com a pesquisa.

nota seis! Sabe? A gente precisa trabalhar a saúde mental dos estudantes. Uma coisa que não é trabalhada no ensino médio, sabe? Eles ficam, é tanta informação naquele ambiente como eu falei do primeiro contato social. Que ele ainda tá amadurecendo, problemas de relacionamento que você começa a se relacionar com outras pessoas, é problema familiar, é problema nos estudos e você as vezes acaba não lidando com tudo isso por experiência própria, passei por tudo isso aqui... Terminei o ensino médio, aproveitei o ensino médio, vive outras experiências, sabe? **Porque às vezes você acaba se limitando, se você não dança de acordo com a música, eu acho que todo estudante deveria dançar de acordo com a música, mas todo mundo livre pra fazer a sua coreografia, sabe? E isso é que incomoda hoje em dia, sabe? O diferente incomoda.** E falar que nada fique pra vocês, tem que se inquietar mesmo! Um projeto meu aqui da UBES aqui de Pernambuco que a gente tá meio que levando esse projeto é “A Inquietação da UBES”. Um projeto de ir para as escolas e eles falarem das suas inquietações e montar grêmios nas escolas... Criar novos projetos na escola, junto com a gestão da escola! Não precisa o Movimento Social entrar em conflito com a gestão da escola, pode andar um junto com o outro”.

Bruno.

CARTA DE CARLOS AOS/AS ESTUDANTES SECUNDARISTAS

Recife, 14 de novembro de 2018.

Estudantes,

“É... Uma frase que eu sempre falo que é de Shakespeare: “Que existem mais coisas entre o céu e a Terra do que possa imaginar a nossa vã filosofia!”. E o que existe ali entre o céu e a Terra cada um vai ver uma coisa diferente, só que pra muitos vão ver a educação, pra mim veio a educação, pra o ensino médio a educação é algo que muita gente quer fugir dela, “Ah! Eu quero logo terminar o meu ensino médio, porque eu quero parar de estudar!”. Mas saber como é bom ver uma mãe e olhar seu filho estudando, saindo de uma escola pública, porque não tem condições de colocar em uma escola particular! E vê os olhos daquela mãe brilhando de tá vendo o filho terminando os estudos e saber que foi com muita força e suor que ela colocou e educou seu filho é um momento de muita alegria! Sabe? E é isso que a galera precisa saber e acreditar que existem sim outras coisas entre o céu e a Terra e é com muita força que a gente vai descobrir o que é! E outra frase que eu falo muito é que a gente tá na hora de tirar o **“Era uma vez” e colocar um “É dessa vez!”** e mudar tudo, não deixar que aconteça o que aconteceu com vários estudantes que se organizavam há um tempo e foram mortos! Sabe? Que apanharam. Que querendo ou não muitos estudantes têm medo de fazer qualquer coisa por isso. Então, eu acho que estudante de ensino médio hoje eu acho que ele tem **uma oportunidade muito boa que é aproveitar o máximo o teu ensino médio**, porque a gente... Por exemplo, o ENEM, querendo ou não o ensino médio ensina tudo que vai cair no ENEM e o problema é só

que a gente esquece de tudo! É muita coisa! Então, eu acho que o estudante, ele só precisa focar no que ele quer! Porque eu digo, por exemplo, eu odiava física, odiava exatas, mas hoje eu tive que levar isso pra a minha área! Fazer agropecuária não é só cuidar de animais e da agricultura! Tem muito cálculo! Então, **eu aproveitei muito o meu ensino médio!** Aproveitei muito! **Com tudo que aconteceu, período das ocupações, aproveitei dentro de sala de aula e eu consegui tirar do ensino médio experiência pra toda a minha vida!** Que essa experiência foi que eu nunca devo desistir! Sabe? Porque eu já poderia ter parado de estudar a muito tempo! Poderia sim ter parado de estudar! Só que nisso eu tinha a minha mãe, eu tinha meu pai... Que toda vez que eu olho pra eles eu lembro que eles tem que lavar, tem que varrer... Tem que apanhar papel, tem que limpar banheiro pra me sustentar! Sabe? E uma vez eu disse pra eles que **não queria mais ver eles trabalhando e pra isso eu tenho que ter um futuro muito brilhante!** Então eu faço isso por mim e também por eles, sabe? Porque eles passarem dezoito anos da vida deles me sustentando, cuidando de mim, ficando loucos quando eu fico doente. A gente chega fica... [jovem fica emocionado]. Mas entende ver os meus pais felizes por eu tá me formando em uma área que eu gosto muito isso é muito bom! Isso é muito bom! [ênfatisa]. **Olhar pra minha mãe quando ela chega cansada de tanto trabalhar e olhar pra ela quando ela me viu de jaleco, os olhos brilhando!** Sabe? Isso é muito bom! Muito bom! Passa uma tranquilidade de você olhar assim e **ver que valeu a pena enfrentar o ensino médio.** Valeu a pena enfrentar física e matemática! E vê hoje a minha mãe ai chorando de felicidade!”.

Carlos.

BILHETE DE DANIELA AOS/AS ESTUDANTES SECUNDARISTAS

Estudantes,

“Continuem lutando, sabe? Que eles tivessem sempre em mente que eles podem fazer muito mais! Que eles podem ser agentes da mudança! E que se eles conseguirem juntar uma galera, se eles forem juntos, essa mudança pode acontecer imediatamente, que eles nunca vão estar sós, mas **se eles conseguirem fazer com que as pessoas estejam junto com eles vai ser muito, muito melhor [ênfatisa] que eles vão poder mudar qualquer...** Em qualquer instância... Não só dentro da escola, mas na sociedade em que eles vivem. **É uma questão de eu preciso ser coletivo!** No momento que eu consigo juntar uma galera e que aquela galera pensa da mesma forma que eu e que eu preciso mudar o pensamento de um para que comece a lutar em prol de algo que lá na frente ou que naquele momento vai ser melhor, eles vão conseguir mudar muita coisa no ambiente, em qualquer ambiente que eles passarem, então, a resistência, o não desistir, o persistir, o bater de frente, o não ter medo que é a coragem de chegar lá e dizer “não eu posso e você não vai me impedir” é uma coisa que eles não deveriam nunca esquecer que sempre podem ser agentes da mudança, eu acho que essa é a mensagem.”

Daniela.

CARTA DE EDUARDA AOS/AS ESTUDANTES SECUNDARISTAS

Recife, 04 de abril de 2019.

Estudantes,

“Eu acho que assim... Pensar numa mensagem para mim é difícil, porque eu só pude perceber diversas coisas quando passei pelo processo de desconstrução. Então talvez se alguém tivesse chegado assim com alguma coisa diferente eu não teria percebido diversas coisas, entende? Então eu acho que as mensagens as vezes elas têm que ser bem não sei explicar... Talvez... Eu acho que eu gostaria de pautar principalmente nessa questão de **a gente enquanto estudante a gente precisa ter voz!** E mostrar que por diversas coisas a gente pode se organizar assim, eu acho que eu falaria muito essa questão assim da coletividade e falar que a gente não pode se calar assim, sabe? E que a gente tem que realmente reivindicar um grêmio, tem que reivindicar uma fala assim... Uma participação dos estudantes, porque a gente necessita assim, sabe? Porque os estudantes é que passam por isso tudo... A importância de discutir sobre o que acontece na escola, a importância de se ter um grêmio, como as verbas são utilizadas, para onde a verba foi direcionada, porque os estudantes as vezes... Sei lá... Pronto a gente descobriu vários ventiladores, tablet's, dessas coisas... Guardadas! Ai eu pergunto, por que essas coisas estão aqui ao invés de serem distribuídas para os estudantes? Eu falaria da importância da participação estudantil na escola, assim como um todo, sabe? Nas decisões e mostrar que a gente... Que **nós não somos simples alunos que não tem conhecimento de nada! Muito pelo contrário, a gente tem conhecimento** assim que tá com a gente sabe? Em diversos processos que a gente passa cotidianamente que muitas vezes não é dado o valor, mas que é importantíssimo assim... É crucial para decisões né? Acho que é isso. [conclui].”

Eduarda.

Diante dos bilhetes e cartas, identificamos o sentimento dos/as estudantes que ocuparam as instituições e o que estes/as desejam levar enquanto mensagem para cada secundarista que se encontra nesta etapa da educação formal, que se constitui como um momento de passagem e repleto de incertezas e inseguranças por parte de muitos/as jovens. É um movimento de conclusão que, por vezes, acontece de maneira repentina para alguns estudantes e cercado de dúvidas reativas as escolhas e projetos. Existe uma linha tênue entre encerrar a escolarização básica e deixar para trás os vínculos construídos no espaço de sociabilização que é a escola, deixar os seus pares é também uma ruptura para

estes/as estudantes. É um momento em que as cobranças são diversas, não apenas das famílias, como também da escola e da sociedade. É aquele momento em que se espera dos/as jovens respostas e atitudes diante dos próximos passos a serem dados.

Os/as *Ocupas* trazem mensagens que buscam alentar os/as secundaristas, visto que, através das palavras, estes/as esperam que o/a jovem que “está lá” na escola tenha perspectivas futuras e consiga identificar o papel político que cada um/a (pode/deve) desempenhar dentro da instituição. Os bilhetes e cartas querem enunciar que uma “outra escola é possível”, já que estes/as jovens vivenciaram uma experiência educativa que se caracterizou como uma possibilidade de pertencer e exercer atribuições diversas na escola, durante a ocupação. Um alento no sentido de um abraço esperançoso e com uma proposta de acalmar e dizer que “tudo isso vai passar”, esse turbilhão que é vivenciar o ensino médio, diante de demandas diversas, em uma sociedade desigual, em um sistema opressor que enquadra estudantes e acaba, muitas vezes, tolhendo as aprendizagens e os modos de conhecimento que eles/as poderiam *(re)descobrir*. Afinal, é possível, “ocupar e resistir” estes/nestes territórios de ensino-aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer pesquisa envolve um percurso que nos mobiliza por idas e vindas, indagações, provocações, reflexões diversas e *(in)constant*es. Ir desenhando a finalização deste processo não é algo simples e esse capítulo não terá uma carga final. Ele se faz necessário, já que a pesquisa precisa ser retomada e deve apontar os caminhos construídos com os/as jovens participantes. Não temos o objetivo de apresentar uma síntese categoricamente conclusiva. Contudo, interessa-nos trazer aspectos a respeito do nosso objeto de estudo: as ocupações secundaristas e repensar o quanto esta manifestação foi significativa para estes/as jovens. O que fica para nós? O que ficou para a escola? E para os/as jovens? Também não temos o objetivo de trazer um único retrato do que foi a ocupação secundarista, visto que esse foi um movimento diverso e único para cada escola, para cada *Ocupa*.

Talvez por isso o desafio de concluir estivesse presente. Existe entre as pesquisadoras um anseio em dar continuidade às reflexões sobre as possibilidades de construção de debates potentes com os/as jovens e como levar ou dar visibilidade a esses diálogos nas escolas, sobretudo, para o ensino médio. Refletir junto com os/as secundaristas e os/as *Ocupas*. Teremos de algum modo um encontro geracional, potente e afetivo, através dos bilhetes e cartas destinados aos/as estudantes que estão no ensino médio atualmente. Quem sabe apresentar possibilidades de *(re)construção* da relação escola-jovens, assim como jovens-escola; apontar demandas do campo teórico-metodológico para intensificar as reflexões no campo-tema: juventudes e estudos sobre a educação; como também construir subjetividades que estão presentes e não devem ser desconsideradas no fazer pesquisa, e que podem apresentar “caminhos de fugas” junto ao desafio que é ser jovem neste contexto brasileiro.

Assim como pontuado anteriormente, ao longo destes anos de trabalho em torno da pesquisa, o texto foi tomando formas e se desenhando a partir do que o percurso nos permitiu e de acordo com os encontros e desencontros com os/as jovens e o que estes/as nos relatavam de informações para constituir o estudo. A pesquisadora também foi impactada e não é mais a mesma, visto que o fazer pesquisa *tensiona* todos/as os envolvidos/as. Foi um percurso que nos trouxe inúmeras reflexões e enunciados que nos acompanham. A pesquisa nos levou a outros caminhos e assim podemos *(re)construir* redes de relações e afetos.

Este estudo teve como objetivo compreender o movimento de ocupação da escola pública e suas repercussões no contexto escolar e na vida dos/as estudantes. Para tal fim, tomou como referência central algumas etapas: 1) Elencou e problematizou as dimensões da escola e da vida escolar dos/as jovens que foram mobilizadas pelo movimento de ocupação; 2) Analisou o movimento de ocupação da escola pública considerando suas especificidades em meio ao campo dos novos movimentos sociais; e 3) Buscou compreender a repercussão da experiência de participação política no movimento de ocupação para a vida dos/as estudantes.

Tais objetivos emergiram durante o percurso de formação da pesquisadora que, ao se deparar como docente diante de jovens estudantes durante o movimento de ocupação universitária, identificou que esta manifestação partiu dos/as estudantes que muitas vezes são tidos como inertes às demandas da educação e nos/dos contextos escolares. E esse *reencontro* com indagações referentes à relação juventudes-escola que contribuiu para a rememoração da trajetória de estudante secundarista da pesquisadora, momento em que viveu sua própria explosão de saberes e desejos, demandando outra forma de relação com o mundo adulto, com a cidadania e com a institucionalidade educacional.

Para tanto, nos aproximamos de jovens que participaram das ocupações secundaristas no período supracitado em nosso texto. Essa *(re)aproximação* foi desafiadora, visto que o tema das ocupações foi “silenciado” e é muitas vezes negado nas instituições educacionais em que as ocupações ocorreram. Precisamos elaborar estratégias para chegar até esses/as participantes e contamos com o apoio de estudantes que vivenciaram a ocupação nas universidades e indicaram alguns contatos. Porém, foram muitos “nãos” até chegar aos/as *Ocupas* que escreveram conosco este estudo e puderam se *(re)aproximar* da ocupação e da escola, sobretudo, no/do ensino médio.

O questionamento que impeliu o nosso estudo foi pesquisar a partir de um movimento jovem – escola, já que tínhamos como hipótese que um percurso contrário (escola – jovem) corria grande risco de um “retrato distorcido” ou até um silenciamento do que foram as ocupações secundaristas. Teríamos possivelmente um risco de silenciar o/a jovem, que é o “sujeito da ocupação”. Os/as *Ocupas* nos permitiram acessar e retornar para lá, para essas manifestações e perceber o que foram as mobilizações nestes casos que nos aproximamos a partir do estudo. Esses/as estudantes deram uma aula de como rebelar-se diante de um sistema opressor. Um sistema que por vezes os silencia e os coloca como figuras minoritárias diante de demandas sociais, como infratores, como inertes, por

exemplo. Os/as *Ocupas* foram agentes da ocupação na escola. Foi uma manifestação das juventudes para a educação pública, a bandeira principal deste movimento. Demandavam uma escola pública que fosse para os/as jovens. Não poderíamos correr o risco de apagar esse testemunho do/a jovem.

Pesquisar com os/as jovens tem uma potência e um compromisso político de destoar e romper com discursos engessados e engrenagens que colocam estes/as em um lugar que não os comporta, visto que os/as jovens têm construído experiências de viver as juventudes que se distinguem do discurso hegemônico propagado pelas políticas. Analisamos o movimento de ocupação da escola pública considerando suas especificidades em meio ao campo dos novos movimentos sociais. Neste sentido, procuramos traçar uma reflexão sobre juventudes, a propósito do que foram as ocupações e o lugar em que estas manifestações se situam no cenário dos novíssimos movimentos sociais.

Retomamos aqui a tríade pesquisa *com implicação*: o jovem, a pesquisadora e a escola, propondo aos/as pesquisadores/as uma metodologia de trabalho com jovens que traga a partir da relação e encontros com os/as participantes uma *(re)construção* do método. Movimento que ocorre, sobretudo, diante dos deslocamentos que a pesquisa impacta no sujeito pesquisador/a e nos/as jovens participantes. Ou seja, pensar novas maneiras de se localizar no estudo e de conduzir a pesquisa que são *(re)desenhadas* não apenas pelo/a pesquisador/a, como também em conjunto com os/as participantes, visto que os moldes tradicionais de se “fazer pesquisa” já não dão conta do estudo proposto junto às juventudes, “com” as juventudes.

O que produzimos com o estudo é um método dedicado às individualidades e pluralidades de se fazer pesquisa com jovens, apesar do desafio que é romper com as amarras epistêmicas e metodológicas, esperamos ir além, por acreditar em uma pesquisa implicada, que lida com o ato de produzir e escrever como resistência e também como posicionamento político. Esperamos que este trabalho inspire outros/as pesquisadores/as a desvencilhar as barreiras presentes, principalmente, em determinados campos-temas que tensionam os discursos hegemônicos e desestabilizam os *modus operandi* naturalizados, normalizados e por vezes, reafirmados em estudos acadêmicos. Podemos citar, por exemplo, a maneira como documentos oficiais definem: “ser jovem”, “ser jovem estudante do ensino médio”, “ser jovem pobre” e “ser jovem negro”. Não existe uma única forma de se pesquisar com jovens, porém, podemos afirmar que a pesquisa com

implicação parte da premissa que caminhamos lado a lado e construímos o método juntos/as. E este é um dos maiores desafios.

Podemos dizer que as ocupações estudantis se constituem como um dispositivo de exercício de poder e de normalização de controle a partir dos/as estudantes, eram eles/as que estavam gerindo a escola e construindo o cotidiano de cada instituição com regras que estabeleceram de acordo com o contexto. As ocupações foram uma possibilidade de encontrar, mesmo com as tensões e violências envolvidas (no funcionamento do poder e controle do Estado), *experiências de resistência*.

Elencamos e problematizamos as dimensões da escola e da vida escolar que foram mobilizadas pelo movimento de ocupação. E junto aos/as jovens, percebemos que a escola já não fazia mais o mesmo sentido para estes/as após a vivência da ocupação e por isso, existia uma identificação com esse período e um desejo de um retorno às ocupações. Visto que neste espaço puderam reinventar a instituição escolar como um local de experiências diversas, práticas educativas libertadoras, ações pensadas através de discussões prévias junto aos pares e com tomadas de decisões coletivas e descentralizadas. As atividades vivenciadas na ocupação tiveram um impacto positivo em suas vidas. Passaram a ressignificar a relação que tinham com o cotidiano da escola e com isso as atribuições tinham significados diversos e potentes na vida cotidiana destes/as *Ocupas*.

Expomos um panorama de como as juventudes vem sendo compreendidas e sinalizadas nas políticas públicas nas últimas décadas. Mencionamos a importância da percepção de que o modo de realizarmos nossa pesquisa foi se desenhando a partir da história de vida e questões carregadas pela doutoranda ao longo das suas experiências e encontros e desencontros com a escola. Conhecer cada *Ocupa* nos proporcionou amplo aprendizado de escuta e nos incitou ao exercício de distinguir as individualidades das experiências vividas por cada um/a. Ou seja, buscamos recontar o que foram as ocupações secundaristas, a partir dos relatos de cada *Ocupa* e, ao nosso modo, fomos construindo as versões do que foi vivido nas escolas. Apesar de cada ocupação ter sido uma experiência singular para cada instituição e cada jovem, encontramos conexões entre as ocupações e os discursos sobre essas experiências. E realizamos a análise identificando os aspectos e *entrelaços* discursivos trazidos por cada jovem.

A educação não formal se fez presente ao longo das ocupações, identificamos que os/as estudantes ou faziam parte ou passaram a fazer de grupos/coletivos engajados com atividades de caráter educativo. Existe uma insatisfação com o modelo da escola e isso

foi algo marcante nas narrativas. É importante refletir sobre o que essa mobilização trouxe de impactos para a educação, as ocupações possibilitaram a criação de novas formas de perceber a dinâmica de gestão de uma escola, diferentes daquelas prescritas pelos sistemas gerenciais. Nas ocupações existiam comissões para organizar tanto as regras de convivência quanto as atividades cotidianas, por vezes, eram programações imediatistas, mas geralmente, havia uma discussão prévia e as decisões eram tomadas coletivamente. Os relatos dos/as jovens trazem relações divergentes com a gestão, sobretudo, com a figura do/a gestor/a da instituição, já que para a maioria, a ocupação representou a perda do controle exercido pelo gestor sobre a organização escolar. Isso pode ser compreendido como uma demanda por democracia na escola, uma *outra* democracia, não apenas formal, mas prática. É importante pontuar que novas estratégias de valorização das culturas juvenis que chegam à escola devem ser localizadas, pelas políticas que norteiam o seu funcionamento e pela formação de educadores/as que atuam neste segmento.

Percebemos que a aproximação destes/as jovens com a escola - através de diferentes linguagens e culturas vivenciadas nestes espaços de convivências - passou a agir de forma construtiva na sua formação colaborando no processo educativo de maneira significativa. Isso acaba repercutindo diretamente no projeto de vida deste/a jovem que passa a criar expectativas possíveis de serem alcançadas e almeja realizar projetos que antes pareciam inalcançáveis, inacessíveis, sobretudo, de acordo com as perspectivas e realidades de vida de jovens periféricos. Algo presente nos discursos de todos/as jovens foi que com as ocupações passaram a “ver a vida de outra maneira”. Estes/as relatam que começaram a se posicionar diante de demandas sociais, se tornaram mais politizados, identificando e conhecendo a respeito de aspectos relativos a políticas de juventude, educação, saúde pública, direitos etc. Assim, a iniciativa política por eles/as assumida pode ser identificada como o “*ponto de viragem*” em suas vidas que passaram a se identificar como sujeitos políticos.

Identificamos que os/as *Ocupas* não se alinham aos “perfis” preestabelecidos do que é “ser jovem”. Estes/as se envolvem e se engajam com política numa perspectiva mais ampla sem estarem diretamente ligados a partidos e grupos político-partidários. Alguns até rejeitam filiações e engajamento partidário. Os/as *Ocupas* rompem com o estereótipo de que os/as jovens não querem saber de política e que os/as que militam se concentram em grupos autonomistas. Estes/as vivenciaram um engajamento político mais amplo. Ponderamos que de fato muitos coletivos se caracterizam por orientação de autonomia, por outro lado coletivos jovens, núcleos e entidades do movimento estudantil

tem relação direta com alguns partidos, e isso acabou se ampliando, já que existia a necessidade de articulações para fortalecer a luta por demandas maiores que envolvem bandeiras relativas ao direito à educação e saúde pública, verbas destinadas a serviços prioritários a sociedade, direitos trabalhistas, por exemplo. Contudo, não podemos deixar de ponderar que existiram e existem interesses políticos partidários revestidos de luta e em busca de hegemonia de uma perspectiva, sendo esse um campo, como toda arena política, clivado por disputas discursivas.

As juventudes que participaram dessas manifestações procuraram demarcar bem em suas ações suas perspectivas e escolhas, posicionamentos que, por vezes, trazem uma marca “transgressora” para os/as “outros/as”, para a ordem e normas vigentes. Esses/as jovens secundaristas que ocuparam as escolas buscaram experiências outras, culturas diversas que dialogam com suas perspectivas, modos de pensar e agir. A maioria dos/as jovens *Ocupas* acabaram exercendo papéis de lideranças e propondo diferentes projetos e ações, assim como os/as jovens que participam em coletivos e organizações não governamentais (ONG) - passam a lutar em prol do grupo, da comunidade na construção de projetos que visam a luta por direitos e acesso a serviços públicos, por exemplo. Nas ocupações, a luta era, sobretudo, pela escola como um espaço público que é das juventudes e da sociedade, logo, não deve sofrer mudanças drásticas projetadas de maneira verticalizada (de cima para baixo), assim como tratamos ao longo da discussão.

Percebemos nos discursos que os/as estudantes começaram a ter contato com entidades estudantis, participaram de coletivos ou movimentos sociais após esse “despertar” para as bandeiras de lutas e discussões por uma escola pública de “qualidade” para todos/as os/as cidadãos. Portanto, compreendemos que, apesar de terem como objetivo inicial de mobilização o de impedir que a PEC 55 fosse aprovada, entre as repercussões da experiência de participação política no movimento de ocupação para a vida dos/as estudantes, estão as possibilidades de participar de espaços de decisão (comissões, fóruns, assembleias entre outros), se perceber enquanto ativos na sociedade, passaram a identificar injustiças sociais, assim como políticas públicas e reconhecimento de identidades. É importante apreender a relação estabelecida por esses/as *Ocupas* em buscar uma autonomia do movimento e tentar até estabelecer um “modelo” novo de se fazer manifestações dentro da escola, contextualizado, demarcando sua “conquista” da escola, como identificamos nos discursos analisados.

Não podemos deixar de enfatizar a necessidade atual de um cenário para se refletir sobre a urgência de um protagonismo plural e da importância de elos e redes de

resistência. A ocupação estudantil nos trouxe um movimento que partiu dos/as estudantes e se fortaleceu a partir desses elos e redes *(re)construídos*. Cartazes retirados, grafites apagados e as cores das ocupações foram dando lugar ao cinza e ao branco rotineiro das instituições. Infelizmente, as escolas não deram continuidade ao diálogo com os/as jovens estudantes a respeito do processo de ocupação; pelo contrário, a maioria dos discursos foi silenciada, e a “retomada” das atividades escolares deu lugar à continuidade das rotinas presentes no ensino médio, principalmente, diante das demandas formativas para o mercado de trabalho e/ou para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo.

Por fim, apesar de ser um exercício desafiador, respondemos a pergunta que intitula esta tese: “A quem a escola pertence?”. Compreendemos que a escola pertence aos/as estudantes que nela passam alguns dos anos de suas vidas, neste processo contínuo de sociabilização e de *(des)construções* de ensino-aprendizagens formais e não formais. É da/na escola que podem/devem se apoderar no intuito de “pertencer”, fazer parte da organização escolar e contribuir na construção de seus rumos. Isso se fez/faz como demonstramos ao longo deste trabalho, construindo *novos modos de produção de conhecimentos* por meio dos *novíssimos movimentos sociais*, como foram as experiências das ocupações secundaristas.

As mudanças nas escolas foram quase imperceptíveis, podemos afirmar que foram significativas, porém sutis de serem percebidas explicitamente. Grande parte das gestões escolares não passou a falar essa “outra linguagem” enunciada e requisitada pelos/as *Ocupas* e, segundo os/as jovens, foram poucas as incorporações de práticas educativas e saberes dos/as estudantes após desocupar as instituições. Porém, tivemos exemplos pontuais e potentes de adesão a temas como racismo, homofobia e feminismos. Assim como trazem alguns relatos, esse reflexo foi a partir da visibilidade destes corpos nas ocupações, corpos que sempre ocuparam a escola, porém, na maioria das vezes, são desconsiderados ou vigiados. Mantidos na invisibilidade para a consequente manutenção da “normalidade” pregada pela sociedade patriarcal e o seu fundamentalismo cristão. Corpos que habitam a escola e puderam, durante a ocupação, se reconhecer e serem reconhecidos.

Ocuparam de fato a instituição e vivenciaram sentimentos diversos, enfrentamentos e pertencimento por um território educativo que almejavam. E a iniciativa política manifestada por estes/as é reconhecida como identificação com e como “sujeito político”, estes/as passam a se reconhecer e pertencer aos fazeres cotidianos com um

maior engajamento e um potencial questionador que antes não exerciam ou até desconheciam. Mudaram a escola, pois apesar de alterações sutis ou até invisíveis aos olhos da sociedade como um todo, mudaram, pois desenharam outra maneira de se fazer a escola no dia a dia: as ocupações trouxeram um novo modo de produção de conhecimento que tensiona, pois tem como centro as demandas das juventudes e o diálogo a partir destas. Ou seja, a escola não muda “aparentemente”, porque a instituição faz parte de um sistema que sofre demasiada ingerência do Estado e esse é o desafio. Os/as *Ocupas* nos deram aulas e possibilidades de desmembrar, mesmo que sutilmente, como seria uma escola com a presença da mobilização estudantil e a descentralização ou até perda do “poder” hierarquizado nas mãos de gestores/as. Ocuparam, resistiram e vivenciaram um processo formativo para além dos muros escolares, uma formação que implicou na vida destes/as e na concepção e experiência de cidadania. Quem sabe alguns/algumas desses/as jovens não serão amanhã educadores/as a *ocupar* espaços profissionalmente nas mesmas escolas ou outros espaços formativos?

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena; LEÓN, Oscar D. Introdução. In: **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. FREITAS, Maria V. (org). Ação Educativa. São Paulo. 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam. Coord. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- AÇÃO EDUCATIVA; PUC-SP. **Colóquio sobre e reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 1996.
- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do estado**. São Paulo: Xamã, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. La potencia del pensiero/A potência do pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 18 - n. 1, p. 11-28, Jan./Jun. 2006.
- ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 1, jan./jul. 2009.
- ALVES, Míriam Fábila; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Juventudes e políticas educacionais para o ensino médio: projetos, percepções e expectativas. In: COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; GERMANO, Idilva Maria Pires; MARINHO, Luciana Lobo et al. **Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.
- ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.19 n. esp. p. 75-95 jan./mar. 2017.
- AMARAL, Mônica. Encontro com professores e alunos de uma escola estadual do ensino médio: uma escuta em que a dimensão objetiva se vê alinhavada pela subjetividade dos atores. In: AMARAL, Mônica. (Org.). **Educação, psicanálise e direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AMORIM, Santuza; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARROYO, Miguel G. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil Miguel G. Arroyo entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ASPIS, Renata Lima. Minorias e territórios: ocupações. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.19 n. esp. p. 63-74 jan./mar. 2017.

BAUMAN, Zigmund. **Comunidade: a busca de segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Isto não é um diário**. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2012.

BLUME, Bruno André. Ocupações das escolas: entenda. **Politize**. Publicado em 03 de novembro de 2016. Disponível em: politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/. Acesso em: 15/12/2017.

BOTLER, Alice Happ (Org.). **Organização, Financiamento e Gestão Escolar: Subsídios para a Formação do Professor**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 89-105, mar./abr. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p., 1988.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 971**, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. **Programa ensino médio inovador: documento orientador: versão final**. Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Portal Brasil. **Políticas públicas buscam garantir direitos dos jovens**. Secretaria Nacional da Juventude e Observatório Participativo da Juventude. Brasília, 2014.

_____. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Acessado em 07/01/2020.

_____. **Lei 11.129 de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, e dá outras providências. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm Acessado em 07/01/2020.

_____. **Resolução 113 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do

Adolescente. Disponível em <https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>. Acessado em 07 de janeiro de 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 65 de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm Acessado em 07/01/2020.

_____. **Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acessado em 07/01/2020

_____. Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 revoga a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 de fev. 2017. Seção 01, p. 01, 2017a.

_____. **Decreto nº 8.074 de 14 de agosto de 2014**. Institui o Comitê Interministerial da Política de Juventude e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8074.htm. Acessado em 01 de fevereiro de 2020.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. A escola é “contemporânea”? **Artigo IV**. Ano 35 – julho-setembro de 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Dando voz aos estudantes na cidade de Goiânia/GO**: investigações sobre a “crise” entre os jovens e o ensino médio. 2016. 171 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 19-37, setembro/2017.

CARMO, Helen Cristina do; LEÃO, Geraldo. Os jovens e a escola. **Cadernos temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARNEIRO, Henrique Soares. Apresentação – Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, David (et al.). **Occupy**: movimentos de protesto que tomaram as ruas. Tradução: João Alexandre Peschanski (et al.). São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

CASTRO, Elisa. Guaraná de. O Campo das políticas públicas de juventude e o campo político da juventude: contribuições para a reflexão. In: PAPA, F.C.; FREITAS, M.V. (orgs) **Juventude em pauta** - políticas públicas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2011, v.1, p. 281-306.

CASTRO, Elisa Guaraná de e MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 02, 2019, p. 1214-1238.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, jun. 2008.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Elas, jovens nas ruas, tomando partido: Brasil, pós 2013. In: CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola**. FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO), Rio de Janeiro, n. 14, dezembro, 2018.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “Ocupar e resistir”: A insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1159-1176, out.- dez., 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: Adolescência, educação e participação demográfica. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Mônica Rodrigues; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os Territórios de Ação Política de Jovens do Movimento *Hip-Hop*. **Revista Em Pauta**. v.6, n.24, p. 199-215, dez. 2009.

COUTINHO, Luciana Gageiro; ANDRADE, Claudia Braga de. O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação? **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.19 n.esp. p. 48-63 jan./mar. 2017.

CRUZ, José Adelson da. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. **EccoS: Revista Científica**. São Paulo, v.II, n.I, p. 57-75, jan./jun. 2009.

CUNHA, Elizabete. **Gestão municipal participativa e o papel da escola**. São Paulo: Annablume, 2005.

DAGNAUD, Monique. **Génération Y**: Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion. Paris: Les Presses de Sciences Po, 2011.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. *et al.* Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999 - 2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reis. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

_____. *O rap e o funk na socialização da juventude*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun., 2002.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Lino Nilma; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLIN, Yvonna S. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLIN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

FANON, Franz. **Os condenados da Terra**. Tradução: Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** 32 (93), 2018.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004.

FINE, Michelle; FOX, Madeline. A Prática da Liberdade: Pesquisa de Ação Participativa da Juventude para a Justiça na Educação. In: MENEZES, Jaileila de Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues; SANTOS, Tatiana Cristina dos Santos. **JUBRA: territórios interculturais de juventude**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25 ed. Organização Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: FREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231 – 249, 1995.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3^o edição: Liber Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Rebeca Sobral. Participação das mulheres jovens: *hip hop* e (novo) movimento social em Salvador. In: **Fazendo Gênero**, 2010.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARBIN, Elisabete Maria; TONINI, Ivaine Maria. “Geografando” práticas juvenis que (de)marcam a metrópole: uma questão de currículo escolar? **Revista Geograficidade**, Rio de Janeiro, v.2. Número Especial, Primavera, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1980.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e a participação sociopolítica**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 4, n. 50, 2006.

_____. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão: Guerra e Democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HILL, Marc Lamont. **Batidas, rimas e vida escolar: pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade; revisão da tradução e prefácio à edição brasileira de Mônica do Amaral; prefácio de Gloria Ladson-Billings; tradução de Paola Prandini e Vinícius Puttini**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, 2005.

- KUSCHNIR, Karina; CARNEIRO, Leandro Piquet. As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política. **Revista Estudos Históricos**. V. 24, 1999.
- LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL Jr., Aécio, BURITY, A. Joanildo. **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. Editora Annablume, 2006.
- LARCHERT, Jeanes Martins. Cala boca, menino! O menino não cala, resiste. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.19 n. esp. p. 1-22 jan./mar. 2017.
- LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LEÃO, Geraldo, NONATO, Symaira Poliana, Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. **Educação e Pesquisa**, vol. 38, num. 4, outubro-dezembro, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29824610013>.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiência da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborada por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 1, p. 31 – 48, jan./abr. 2006.
- LENA JÚNIOR, Hélio de. Uma reflexão acerca do conceito de cultura política. **Confluências**, Vol. 12, n. 1. Niterói: PPGSD-UFF, outubro de 2012.
- LORENZI, Gisella Werneck. **Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil**. 30 de novembro de 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/uma-breve-historia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-no-brasil> Acesso em 09 de janeiro de 2020.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MACEDO, Severine C. **Apresentação: SNJ**, UNFPA. Estatuto da juventude. Brasília: SNJ/UNFPA, 2013.
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.
- MARTINS, Paulo Henrique. Redes sociais como novo marco interpretativo das mobilizações coletivas contemporâneas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 401-418, Maio/Ago. 2010.
- MARTUCCELLI, Danilo. Esfera pública, movimientos sociales y juventud. In: SORJ, Bernardo; FAUSTO, Sergio (Org). **Internet y movilizaciones sociales: transformaciones del espacio público y de la sociedad civil**. São Paulo: Plataforma Democrática, p. 49-95, 2015.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

- MELLUCI, Alberto. **A invenção do presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução: Maria do Carmo Alves Bonfim. Rio de Janeiro, Petropolis: Vozes, 2001.
- MENEZES, Jaileila de Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues; FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, 12, p. 83-106, 2010.
- MINAYO, Maria Cecilia de S. e SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.
- MORAES, Denis de. Comunicação virtual e cidadania: movimentos sociais e políticos na *Internet*. **Revista INTERCOM**, São Paulo, vol. XXIII, n. 2, julho/dezembro, 2000.
- MOURA, Renata Paula dos Santos. **Novos olhares, novas costuras...** O movimento *hip hop* e suas práticas educativas na escola. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.
- MOURA, Renata Paula dos Santos; MENEZES, Jaileila de Araújo. **Práticas educativas e questões de gênero em um coletivo de jovens mulheres do movimento hip hop de Recife**. Recife, 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação. Universidade Federal de Pernambuco, CE. Pedagogia, 2013.
- MOURA, Renata Paula dos Santos; MENEZES, Jaileila de Araújo. **Relatório Final de Atividades do/da Bolsista de Iniciação Científica** da Fundação de Amparo à Ciência e a Tecnologia do Estado de Pernambuco. PIBIC/FACEPE, 2011.
- MUXEL, Anne. Continuidades y rupturas de la experiencia política juvenil. **Revista de Estudios de Juventud**, n. 81, p. 31-44, jun. 2008.
- NOGUEIRA, Conceição. **A análise do discurso**. Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a pratica e investigação. Braga: CEEP, 2001.
- NOVAES, Regina Célia Reyes (2013). Juventude: políticas públicas, conquistas e controvérsias [em linha]. Disponível em: <Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0005/7079/02_REGINA_NOVAES.doc > Acesso: 03/02/2020.
- OLIVEIRA, Mariana Lins de. **Políticas de juventude, governo da vida e educação:** uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na Paraíba (Tese de Doutorado em Educação). Recife: O Autor, 2015.
- OLIVEIRA, Mariana Lins de. Política nacional de juventude: Governo de Condutas e Gestão de Riscos. GT1. Política e gestão da educação e Sistema Nacional de Educação. **Seminário ANPAE**, 2012.
- OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014:** disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. Tese (Doutorado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PAIVA, Vera. Sem mágicas soluções: a prevenção ao HIV e à AIDS como um processo de “emancipação psicossocial”. In: PARKER, Richard; TERTO JR., Veriano. (Org.) **Anais do seminário: prevenção à AIDS: limites e possibilidades na terceira década**. Rio de Janeiro: ABIA, 2002.

PARKER, Richard. Teorias de intervenção e prevenção do HIV/AIDS. In: PARKER, Richard; TERTO JR., Veriano. **Entre Homens: homossexualidade e AIDS no Brasil**. Rio de Janeiro: ABIA, 1998.

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro; ALBUQUERQUE, Luciana Santos Guilhon; RODRIGUES, Ana Paula da Cunha. Ativismo e mídias sociais: dinâmicas de vigilância e resistências. In: RASERA, Emerson Fernando; PEREIRA, Maristela de Souza; GALINDO, Dolores (Organizadores). **Democracia participativa, estado e laicidade** [recurso eletrônico]: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.

PENNA, Lincoln de Abreu. A cultura política comunista no Brasil: 1950 - 1964. In: PENNA, Lincoln de Abreu. **Política e história: Lugares e fazeres**. Vassouras: USS, 2000.

PERALVA, Angelina. Juventudes no mundo contemporâneo. In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reis. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo editorial, 2014.

REGUILLO, Cruz Rossana. **Emergencia de culturas juveniles**. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre dez anos de Políticas Públicas de Juventude no Brasil (2005-2015): ciclo, agendas e riscos. In: **Revista de Ciências Sociais**. Jovenes y políticas públicas em América Latina. vol 31, N. 42. Enero-junio de 2018, p. 107-126. Montevideo.

ROSSI, Marina. Ana Júlia e o emotivo discurso que explica os protestos nas escolas ocupadas: Estudante pede em discurso para que alunos sejam ouvidos sobre reformas na Educação. **El País**. Curitiba. Publicado em 31 de outubro de 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27/politica/1477567372_486778.html?rel=mas
Acesso em: 15/12/2017.

RUSSO, Glaucia, H. A. Para não jogar as crianças no rio... O desafio da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. P. 63-85. In: Coelho, Maria I. S.; Souza Cinthia S.; Silva Hiago T. de L.; Costal Vilsemácia, A. (Orgs.). **Serviço Social e Criança e Adolescente: a produção do conhecimento na FASSO/UERN (1990/2011)**. Mossoró: UERN, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. Por uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006.
- SCOTT, James C. Exploração normal, resistência normal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 217-243.
- SEGATO, Rita. Raça é signo. In: AMARAL Jr., Aécio, BURITY, A. Joanildo. **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. Editora Annablume, 2006.
- SEPÚLVEDA, Lucas Oliveira. **A PALAVRA É SUA! Os Jovens e os Saraus Marginais em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação: da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2017
- SHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, José Afonso da. **Poder constituinte e poder popular: estudos sobre a constituição**. São Paulo: Malheiros, 2000.
- SILVA, Karine Nascimento. Na berlinda o gênero e a sexualidades: o atual tensionamento no Plano Nacional e Municipal de Educação. In: CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola**. FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO), Rio de Janeiro, n. 14, dezembro, 2018.
- SILVA, Lucia Helena Ramos da. **Os sentidos de apropriação da cidade por jovens grafiteiros/as**. Recife, 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Psicologia, 2011.
- SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016.
- SPINK, Mary Jane. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**. Rio Grande do Sul, 1999.
- SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 32-43, 2014.
- SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social - Revista Sociologia da USP**, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes. A produção do conhecimento sobre juventude na área da educação. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 4, p. 37-55, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24. Set /Out /Nov /Dez, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Na fronteira dos movimentos sociais**. Tradução de Ana Liési Thurler. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2006.

VIEIRA, Sofia L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **RBP**AE – v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS/AS JOVENS QUE PARTICIPARAM DAS OCUPAÇÕES

**TÍTULO: “A QUEM A ESCOLA PERTENCE?”: REFLEXÕES COM JOVENS
SOBRE AS OCUPAÇÕES.**

DADOS DA ENTREVISTADORA:	
Nome: Renata Paula dos Santos Moura.	
Local:	
Data/Dia:	
Horário:	
Tempo de entrevista:	
DADOS DO/A ENTREVISTADO/A:	
Como você gostaria de ser chamado/a?	
Idade:	
Estado civil:	
Bairro:	
Qual o seu grau de escolaridade?	
Participa de algum movimento social e/ou cultural: () sim () não	
Qual/is:	
Participou da ocupação em qual instituição?	
Trabalha: () sim () não	
Qual a sua atividade (ocupação) no momento?	
Com quem mora:	
Renda familiar: () Menos de 1 salário mínimo () 1 a 3 salários mínimos	
() 3 a 5 salários mínimos () 5 a 7 salários mínimos	
Fone:	Rede social/E-mail:

ASSOCIAÇÃO LIVRE

Quais as cinco palavras mais importantes que lhe surgem à mente quando você escuta falar:

“OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS”

1.
2.
3.
4.
5.

1. Fale sobre o seu **ensino médio** e a sua relação com a **escola**?
2. Me fala sobre como era a **gestão** da sua escola.
3. Para você o que é uma **prática educativa**?
4. E sobre as **ocupações**? Me conta como foi a sua **experiência na ocupação da sua escola**.
5. O que mais te *motivava*?
6. O que mais te *assustava*? (*Sofreu retaliação*?)
7. Como foi a postura da **gestão** da sua escola durante a ocupação?
8. Como vocês se mobilizavam para organizar as ações (*mobilização/ativismo*)?
9. Como você utilizou as **redes sociais** durante a ocupação?
10. O que você levou/leva de *aprendizado* com a ocupação?
11. E após as ocupações como ficou o cotidiano nas escolas? Você observou alguma mudança? Quais?
12. Que *temas* os estudantes trazem para a escola? (*demandas políticas*)
13. E a relação da escola *com* os jovens? Como se dá?
14. Para você o que é **democracia**?
15. O que você deixaria de *mensagem* para um/a estudante do ensino médio?

APÊNDICE B

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSOS MESTRADO E DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa: “*A quem a escola pertence?*”: *Reflexões com jovens sobre as ocupações* que tem como objetivo principal: compreender o movimento de ocupação da escola pública e suas repercussões no contexto escolar e na vida dos/as estudantes.

Ao assinar esse documento, você confirma que a pesquisadora responsável esclareceu todas as suas dúvidas e te informou que:

- Sua participação é voluntária, ou seja, você não irá receber nenhum valor em troca da participação;
- Você poderá desistir de participar a qualquer momento;
- Somente as pessoas da equipe de pesquisa terão acesso às suas informações e em nenhum momento seu nome ou dados pessoais serão revelados;

“Eu, _____, aceito participar da pesquisa.”

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante

Recife, ___/___/20__.

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSOS MESTRADO E DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa: “*A quem a escola pertence?*”: *Reflexões com jovens sobre as ocupações* que tem como objetivo principal: compreender o movimento de ocupação da escola pública e suas repercussões no contexto escolar e na vida dos/as estudantes.

Ao assinar esse documento, você confirma que a pesquisadora responsável esclareceu todas as suas dúvidas e te informou que:

- Sua participação é voluntária, ou seja, você não irá receber nenhum valor em troca da participação;
- Você poderá desistir de participar a qualquer momento;
- Somente as pessoas da equipe de pesquisa terão acesso às suas informações e em nenhum momento seu nome ou dados pessoais serão revelados;

“Eu, _____, aceito participar da pesquisa.”

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante

Recife, ___/___/20__.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Cursos Mestrado e Doutorado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos sua autorização, como pai, mãe ou responsável pelo(a) estudante, para que ele/a participe voluntariamente da pesquisa. A seguir, faremos alguns esclarecimentos sobre o estudo e, caso você aceite que o(a) estudante sob sua responsabilidade participe deste estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, em duas vias (uma delas é sua e a outra é das pesquisadoras responsáveis). Em caso de recusa, o(a) senhor(a) ou o(a) estudante sob a sua responsabilidade não serão penalizados de forma alguma.

IDENTIFICAÇÃO:

Título da Pesquisa:

“A quem a escola pertence?”: Reflexões com jovens sobre as ocupações.

CONTATOS:

Pesquisadoras responsáveis:

Renata Paula dos Santos Moura. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Contato: repaulasmoura@hotmail.com

Alice Miriam Happ Botler. Professora associada do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação (DAEPE/CE) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Contato: alicebotler@gmail.com

Jaileila de Araújo Menezes. Professora do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais do Centro de Educação (DPOE/CE) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Contato: jaileila.araujo@gmail.com



**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA PARTICIPAÇÃO
VOLUNTÁRIA NA PESQUISA**

Eu, _____, RG nº _____,
CPF nº _____, abaixo assinado, responsável pelo(a) menor
_____, autorizo a sua participação na
pesquisa: *“A quem a escola pertence?”: Reflexões com jovens sobre as ocupações*. Fui
devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelas pesquisadoras, sobre a pesquisa e as
etapas de coleta de dados. Foi-me garantido que posso solicitar a interrupção de nossa
participação na pesquisa e retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto
leve a qualquer penalidade para mim ou para o(a) estudante em questão.

Recife, _____ de _____ 20__.

Nome completo do(a) responsável:

Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e
aceite do sujeito em participar (02 testemunhas não ligadas a equipe de pesquisadores):

TESTEMUNHA 01:

Nome completo: _____

Assinatura: _____

TESTEMUNHA 02:

Nome completo: _____

Assinatura: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Cursos Mestrado e Doutorado

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ
(TCDUISV)

Eu, _____, brasileiro(a), inscrito(a) no CPF sob o nº _____ e RG sob o nº _____, responsável pelo participante voluntário(a) da pesquisa: *“A quem a escola pertence?”: Reflexões com jovens sobre as ocupações*, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e etapas do estudo, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou registro de voz do(a) estudante de que sou responsável, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras: Renata Paula dos Santos Moura, Alice Miriam Happ Botler e Jaileila de Araújo Menezes a realizarem as filmagens que se façam necessárias e/ou a colher o depoimento do(a) estudante sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (tese, artigos, livros, slides etc.), em favor das pesquisadoras, acima especificadas.

Foi-me garantido, também, que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Cessão.

Recife, ____ de _____ de 20 ____.

Nome completo do(a) responsável: _____

Assinatura: _____

Presenciamos assinatura deste Termo de Cessão
(02 testemunhas não ligadas a equipe de pesquisadores)

TESTEMUNHA 01:

Nome completo: _____

Assinatura: _____

TESTEMUNHA 02:

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Agradecemos sua atenção e contribuição,
Renata Paula dos Santos Moura,
Alice Miriam Happ Botler e
Jaileila de Araújo Menezes

APÊNDICE E

CARTA DE ANUÊNCIA

REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO PARA A REALIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS EM ESCOLAS

Eu, _____,
brasileiro(a), inscrito(a) no CPF sob o nº _____ e RG sob o nº
_____, em nome da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco,
declaro, para os devidos fins, que aceitamos que as pesquisadoras Renata Paula dos
Santos Moura, Alice Miriam Happ Botler e Jaileila de Araújo Menezes (colaboradores/as)
desenvolvam a Pesquisa intitulada “*A quem a escola pertence?*”: *Reflexões com jovens
sobre as ocupações*, em escolas da rede estadual. Estamos cientes do objetivo deste
Projeto de Pesquisa que é: analisar as experiências de jovens na relação com a escola,
focalizando a vivência da “cultura política” a partir das repercussões das ocupações nas
escolas públicas de Recife. E assim sinalizar quais demandas de *(re)organização* surgem
para a escola a partir das ocupações e produzir um espaço-tempo para *(re)atualização* das
demandas políticas da(s) juventude(s) na relação com a escola.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela equipe de pesquisa, dos
requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares: utilizar os dados pessoais dos
participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e
garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das
comunidades.

Recife, ____ de _____ de 20 ____.

Nome completo e carimbo do responsável.

Assinatura de uma testemunha.