

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**SCARLETT GIOVANA BORGES**

**A DIALÉTICA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA EMERGÊNCIA DA  
PRÁTICA DE OCUPAR E RESISTIR**

**SÃO LEOPOLDO**

**2018**

SCARLETT GIOVANA BORGES

**A DIALÉTICA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA EMERGÊNCIA DA  
PRÁTICA DE OCUPAR E RESISTIR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo

2018

B732d Borges, Scarlett Giovana.

A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir / Scarlett Giovana Borges. – 2018. 137 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

“Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva.”

1. Movimentos estudantis. 2. Estudantes. 3. Movimento Secundarista de Ocupações. I. Título.

CDU 37

SCARLETT GIOVANA BORGES

**A DIALÉTICA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA EMERGÊNCIA DA  
PRÁTICA DE OCUPAR E RESISTIR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

---

Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

---

Luis Antonio Groppo – Universidade Federal de Alfenas - Unifal-MG

Dedico às e aos sujeitos que transformam medo em indignação, indignação em esperança, e esperança em luta.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à UNISINOS e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela ética acadêmica e pela oportunidade que me foi dada.

Agradeço à CAPES pela viabilização financeira para a produção desta dissertação.

Agradeço aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo acolhimento e compartilhamento de conhecimento.

Agradeço ao Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva pela dedicação em seus ofícios de professor, orientador e pesquisador, pela sensibilidade acadêmica e nas relações humanas, pela disponibilidade de escuta, pelas leituras e orientações, pelas valiosas conversas que significaram trocas de saberes e de experiência que levo como aprendizagens de vida.

Agradeço à Profa. Dra. Berenice Corsetti por ter aceitado ser membro da banca examinadora desta dissertação, mas, acima de tudo, pelo exemplo ético rígido e trato amoroso como professora e pesquisadora.

Agradeço ao Prof. Dr. Luis Antonio Groppo pela leitura atenta do projeto de dissertação e pelas orientações que dela resultaram.

Agradeço à minha mãe, Adriana Maria de Melo Marques, que mesmo com limitadas oportunidades de estudo, ensinou-me a valorizar a educação.

Agradeço aos meus irmãos Stephany, Lucas e Richer pelo amor, amizade e princípios compartilhados que forjam meu caráter.

Agradeço aos colegas do mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, a turma de mestrado ingressante em 2016, pelas experiências e conhecimentos compartilhados e pelas amizades construídas.

Agradeço à doutoranda Denise Madeira de Castro e Silva pela parceria nas viagens para UNISINOS, pelas leituras de meus textos, pela escuta atenta, pelos conselhos, pela profunda amizade, por ser e me ensinar a ser uma mulher forte.

Agradeço à amiga Morgana Leorato Baldo pela acolhida em sua casa, pelo carinho e cuidado, e pela militância coerente que renova minhas esperanças.

Agradeço a Érica Ferreira Bado, Marcos Azambuja e Ildo Peliccioli, pela nossa amizade ter se estendido para além da graduação, pelas conversas descontraídas que me ajudam a pensar e a construir um conhecimento crítico.

Agradeço a amiga Lara Klinger por acreditar e me fazer acreditar na minha capacidade de escrita, pela personalidade criativa e crítica que me dão suporte emocional no nosso difícil ofício de Educadoras Sociais.

A amiga Heloísa Teles, pessoa fundamental para a decisão de cursar o mestrado, agradeço pelo incentivo e exemplo de sensibilidade social.

Agradeço ao meu companheiro Leocir Simão pelo equilíbrio que significa em minha vida, pelo calor e alimento do corpo e da alma, por me incentivar a continuar, mas também, por vezes, me dizer que tenho que terminar.

Não acredito que a gente consiga mudar alguma coisa em nosso tempo de vida, mas dá para imaginar pequenos núcleos de resistência pipocando aqui e ali – pequenos grupos se unindo, e gradualmente aumentando, e mesmo deixando alguns registros atrás de si, para que a geração seguinte possa prosseguir do ponto onde paramos. (ORWELL, 2009, p. 186).

## RESUMO

O Movimento Estudantil de Ocupações constitui uma forma de resistência às reformas implementadas pelos governos na Política de Educação fundamentadas em interesses macroeconômicos. O movimento tem como pauta as precárias condições das escolas e dos sistemas de ensino, utilizando a tática de ocupação como meio de fazer ouvir as e os estudantes que por sua condição adolescente têm um espaço de participação política reduzido na organização social contemporânea. Essas manifestações compõem o campo de estudo da presente pesquisa que tem como delimitação temática a experiência de ocupação de quatro escolas, na cidade de Caxias do Sul, entre maio e junho de 2016. O Movimento Estudantil de Ocupações estendeu-se de 2015 a 2016, no Brasil, sendo iniciado por estudantes do ensino fundamental e médio, conhecido como Movimento Secundarista de Ocupações, tendo a adesão de estudantes de universidades e de institutos federais como frente de luta contra a MP 746/2016, que define a reforma do ensino médio, e a PEC 241/2016, do congelamento de investimento nas políticas sociais, por 20 anos. Para embasar a abordagem da temática realizamos uma pesquisa do Estado da Arte, na qual sistematizamos as produções de teses e dissertações acerca da Participação Estudantil e do Movimento Estudantil e artigos que tratam especificamente do Movimento Estudantil de Ocupações. Problematizamos que o Movimento Secundarista de Ocupação surgiu como consequência da dialética das experiências escolares cotidianas e pela influência das manifestações contemporâneas que configuram novas formas de atuação pelo hibridismo entre o ciberespaço e o espaço urbano, dessa maneira, inquiremos acerca das modificações na experiência de escolarização das e dos estudantes que participaram do movimento. Com isso, identificamos e refletimos sobre as contradições da experiência cotidiana de escolarização e as modificações que a vivência das ocupações motivou na consciência social das e dos estudantes a respeito da educação. As fontes da pesquisa são compostas por quatro entrevistas semiestruturadas, com uma ou um estudante de cada escola estudada, postagens na rede social virtual Facebook e reportagens sobre a temática. Por meio da análise das fontes da pesquisa apreendemos que a experiência de ocupação foi potente em aprendizagem política, principalmente, sobre as diversas formas que pode ser configurada a participação democrática. Desse modo, concluímos que o Movimento

Secundarista de Ocupações significou para as e os estudantes uma reconfiguração da maneira de vivenciar a educação e as relações escolares.

**Palavras-chave:** Movimento Secundarista de Ocupações. Movimento Estudantil. Participação estudantil. Experiências escolares.

## **ABSTRACT**

The Student Sit-in Movement constitutes a form of resistance to the changes caused by the governments in the Education Policy grounded in macro-economic interests. The movement points out the precarious conditions of schools and teaching systems, by using the tactic of staging sit-ins as a way of making students be heard, who, as adolescents, have a limited space for political participation which is reduced in the contemporary social organization. The Student Sit-in Movement constitutes the field of study of this research which has as the thematic delimitation the experience of staging sit-ins in four schools, in the city of Caxias do Sul, between May and June of 2016. The movement lasted from 2015 to 2016, in Brazil, having been initiated by elementary and high school students, and it was known as the High School Sit-in Movement, having the participation of students from universities and federal institutes as a front to fight against MP 746/2016, which defines the reform of secondary education, and PEC 241/2016, of the freezing of investment in social policies, for 20 years. In order to base the approach of the subject we conducted a research on The State of The Art, in which we systemized the productions of theses and dissertations about the Student Participation and the Student Movement, and also articles that are specifically about the Student Sit-in Movement. We put in question that the High School Sit-in Movement emerged as a consequence of the dialectic of the everyday school experiences and through the influence of contemporary protests which configure new forms of acting for hybridism between the cyberspace and the urban space, thus, we inquired into the modifications in the experience of schooling of the students who participated in the movement. With this, we identify and reflect on the contradictions of the everyday schooling experience and changes that the experience of the sit-ins may have caused in the social awareness of the students regarding education. The sources of the research are composed of four semi-structured interviews, with a student from each school being studied, also postages from the virtual social media Facebook, and reports about the subject. Through the analysis of the research sources we learned that the experience of sit-ins was powerful regarding political learning, mainly about the several ways in which the democratic participation may be characterized. Thus, we concluded that the High School Sit-in Movement meant for the students a reconfiguration in the way they can experience education and school relations.

**Key-words:** High School Sit-in Movement. Student Movement. Student Participation.  
School Experiences

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da Assembleia para Ocupação .....	86
Figura 2 – Postagem de Facebook contra a ocupação .....	90
Figura 3 – Pautas da Escola de Helena .....	94
Figura 4 – Cronograma de Atividades da Ocupação.....	99
Figura 5 – Estudantes da ocupação fazem atividades para crianças.....	101
Figura 6 – Fachada da escola com faixa pedindo a saída da diretora .....	106
Figura 7 – Atos violentos contra a ocupação.....	109
Figura 8 – Passo a passo de como ocupar uma escola.....	133

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Mapeamento da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.....	42
Quadro 2 - Mapeamento das Publicações sobre o Movimento Estudantil de Ocupações por recortes geográfico-temporais.....	48

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações selecionados por etapa de busca .....	39
Tabela 2 – Período de ocupação das escolas em Caxias do Sul.....	77
Tabela 3 - Fontes selecionadas na rede social virtual Facebook.....	79

## LISTA DE SIGLAS

4ª CRE	Quarta Coordenadoria Regional da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
ME	Movimento Estudantil
MP	Medida Provisória
PEC	Proposta de Ementa Constitucional
PL	Projeto de Lei
SEDUC RS	Secretaria da Educação do Governo do Rio Grande do Sul
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1 A PRIMAVERA SECUNDARISTA: DEMOCRACIA EM DEBATE .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 O Movimento Secundarista de Ocupações: delimitação temática .....</b>	<b>25</b>
1.1.1 Caxias do Sul e as Escolas Ocupadas.....	27
<b>1.2 Ocupar e Resistir: problema, objetivos e justificativa .....</b>	<b>30</b>
1.2.1 Problema .....	31
1.2.2 Objetivos .....	33
1.2.3 Caminhos que Levaram às Ocupações e que Justificam a Pesquisa .....	33
<b>1.3 Apresentação da dissertação.....</b>	<b>34</b>
<b>2 DO ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Revisão de Literatura: Teses e Dissertações .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 Revisão de Literatura: Artigos .....</b>	<b>46</b>
<b>2.3 Balanço do Estado da Arte.....</b>	<b>58</b>
<b>3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1 Materialismo Histórico Dialético .....</b>	<b>63</b>
3.1.1 A Dialética em Marx e Engels .....	66
<b>3.2 Edward PalmerThompson: a experiência como base interpretativa .....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Considerações Acerca do Aporte Teórico-metodológico .....</b>	<b>73</b>
<b>4 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1 As Fontes da Pesquisa .....</b>	<b>76</b>
<b>4.2 As Experiências do Movimento Secundarista de Ocupações.....</b>	<b>81</b>
4.2.1 Confluência em Ocupar e Resistir.....	82
4.2.2 A Ocupação do Ciberespaço.....	88
4.2.3 Motivações das e dos Estudantes.....	92
4.2.4 O Cotidiano das Ocupações.....	96
4.2.5 Espaços Deliberativos das Ocupações .....	104
4.2.6 Processo de Desocupação das Escolas .....	107
<b>4.3 A Experiência Modificada pelo Movimento Secundarista de Ocupações..</b>	<b>115</b>
<b>5 CONCLUSÕES E REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>133</b>

## 1 A PRIMAVERA SECUNDARISTA<sup>1</sup>: DEMOCRACIA EM DEBATE

As ocupações das escolas públicas pelas e pelos<sup>2</sup> estudantes faz parte do conjunto de manifestações contemporâneas que têm as cidades como pauta e meio de luta. Conjuntamente com as Jornadas de Junho de 2013<sup>3</sup>, que tiveram como estopim a reivindicação pelo não aumento das passagens do transporte urbano (MOVIMENTO..., 2013), essas resistências apresentam a luta pela cidade, pelo direito de circular e pelo acesso e permanência nas políticas públicas. Além disso, têm como cerne a esperança democrática, nascente na década de 1980, com a reconfiguração política do Estado brasileiro.

A história recente do Brasil está implicada no processo político de redemocratização do Estado, que acarretou o fim de 21 anos de Ditadura Civil-Militar. Ao atentarmos às manifestações populares urbanas, que tiveram seu ápice de adesão em 2013, encontramos uma característica curiosa nestes movimentos: as e os manifestantes organizam-se de maneira independente dos grupos com trajetórias de resistência e atuação política legitimadas pelo Estado Democrático de Direito, como os sindicatos, os partidos políticos e os movimentos sociais, embora sejam diretamente influenciados pelo acúmulo de experiências de luta<sup>4</sup> que as e os precedem.

A reabertura democrática brasileira, em 1985, foi um momento de reavaliação das instituições que compõem o Estado, bem como, de disputa entre diversos projetos de sociedade. Com a necessidade da criação de uma nova Constituinte, foram reorganizados espaços de participação política, como fóruns e congressos nas diversas áreas das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que foram abertos e instituídos canais de comunicação entre a população e os representantes políticos, o

---

<sup>1</sup> O termo Primavera Secundarista é utilizado pelas e pelos estudantes que participaram das ocupações das escolas públicas, de modo a definir o movimento e referenciá-lo à Primavera Árabe. Encontramos o termo no jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*, na edição acerca das ocupações das escolas públicas. (PRIMAVERA..., 2016).

<sup>2</sup> Motivado pelo posicionamento político feminista, utilizamos ao longo da dissertação artigos femininos e masculinos quando nos referirmos a pessoas, ainda que o substantivo não tenha variação de gênero.

<sup>3</sup> Série de protestos no Brasil em 2013, caracterizados por manifestações urbanas de organização espontânea, principalmente nas cidades de grande porte, com ampla participação e apoio popular, com atos diários no mês de junho.

<sup>4</sup> Ao aplicarmos as palavras luta, tática, ação e prática; não as utilizamos como conceitos definidos por algum campo teórico específico, mas como conjunto linguístico expresso na formação discursiva militante.

Estado passou a se alinhar política e economicamente ao modelo neoliberal que vinha sendo implantado, desde a década de 1970, em países da Europa e nos Estados Unidos. Considerando a expansão geográfica e a trajetória histórica, Harvey (2013, p. 12) define neoliberalismo como:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem provido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro.

Em decorrência da participação popular interna e da influência do mercado internacional no processo de redemocratização, a Constituição de 1988 foi marcada pelo hibridismo entre as reivindicações da população brasileira e os interesses internacionais. Apesar desse embate, foram notórios os avanços na ampliação e qualificação das políticas públicas, e a noção de direitos impressos na Constituição que vai de encontro ao desenvolvimento pleno dos princípios do modelo neoliberal. (CARVALHO, 2013). Nesse sentido, a década de 1990 também representou um momento de configuração e reconfiguração dos movimentos sociais, passando suas ações a se centrarem nos direitos promulgados pela Constituição de 1988.

A modificação das organizações de luta possibilitou a concretização da participação democrática coletiva, como nas mobilizações urbanas, na criação do orçamento participativo, em diversos municípios e na criação de conselhos, fóruns e congressos. A luta pelas políticas públicas significou para os movimentos sociais, sindicatos e partidos uma nova forma de mobilização, embora, em muitos aspectos, ainda continuem influenciados pelo corporativismo histórico, identificado nas negociações categorizadas, em detrimento da reivindicação dos benefícios sociais convertidos em direitos para todos. Segundo Carvalho (2013, p. 223) com a redemocratização “[...] a sociedade passou a se organizar para garantir os direitos e os privilégios distribuídos pelo Estado. A força do corporativismo manifestou-se na Constituinte de 1988. Cada grupo procurou defender e aumentar seus privilégios”.

Passados quase trinta anos da aprovação da Constituição de 1988, são evidentes as dificuldades enfrentadas para a efetivação do que está previsto na legislação, assim como, em tornar lei os anseios populacionais ainda não atendidos. (LAVALLE, 2003). Além disso, muitas legislações, nas últimas décadas, operaram na

retirada de direitos e impulsionaram barreiras no acesso às políticas públicas. Nesse sentido, as políticas de Estado são menos comuns do que as políticas de governo, que são instituídas de maneira tão passageira quanto à transição dos governantes. Malfadado engodo que não apenas apresenta um caráter eleitoral como garante a manutenção do sistema político-econômico vigente que acaba, por vezes, desmobilizando as e os sujeitos por atender de maneira precária e frágil as demandas reivindicadas.

Os governos eleitos após 1989 representaram a concretização do direito político adquirido com a Constituição de 1988, entretanto, “[...] a democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego”. (CARVALHO, 2013, p. 199). Na disputa do projeto político, econômico e ideológico nacional, o modelo implantado no Brasil, pelos governos eleitos após a abertura democrática, em menor ou maior medida, seguiram o receituário adotado pelos Estados Unidos e Reino Unido ainda na década de 1970, o modelo neoliberal. Problematisa Harvey que os países de *Terceiro Mundo* (termo utilizado pelo autor) tiveram um “[...] impulso subsequente à neoliberalização após 1980 [que] envolveu pouca mudança material em suas condições de empobrecimento”. (HARVEY, 2014, p. 21).

Dessa maneira, se a abertura democrática representou uma grande esperança na diminuição da desigualdade social e na efetivação dos três âmbitos de direitos - civil, político e social - os projetos de governo que se seguiram frustraram esse sentimento. Assim, nos anos 2000, a possibilidade da chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder representou uma segunda grande esperança de transformação social. Nas eleições de 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, foi eleito presidente, representando uma ruptura com o poder vigente em muitos sentidos. Primeiro, por ser a única representação política dos trabalhadores, figura forjada no âmbito sindical, a alcançar tal cargo. Segundo, por seu governo ter sido atuante na diminuição da pobreza, por meio de programas sociais redistributivos de renda. Terceiro, pela adoção do programa econômico neodesenvolvimentista<sup>5</sup>, que segundo Castells (2013, p. 145) é:

Um modelo de crescimento que ignora a dimensão humana e ecológica do desenvolvimento, [...] centrado no crescimento a qualquer custo, ainda que,

---

<sup>5</sup> Política macroeconômica de intervenção do Estado no setor produtivo que retoma os princípios do projeto Desenvolvimentista. (CASTELLS, 2013, p. 145).

no caso do Brasil, acompanhado de uma redução da pobreza e de políticas sociais redistributivas. Mas sem assumir a nova cultura da dignidade e do florescimento da vida para além do consumo. Um modelo neodesenvolvimentista, como o chinês e tantos outros, que enveredam por uma senda autodestrutiva com o objetivo de sair da pobreza.

Desde a Carta ao Povo Brasileiro, documento que apresentou o projeto de governo na campanha presidencial de 2002, o PT assumiu publicamente um hibridismo entre o atendimento social e empresarial, contraditório ao seu projeto fundador e a sua prática até fins da década de 1990. Assim, ao mesmo tempo em que o partido expandiu seu apoio político nas mais diversas camadas populacionais, impulsionou o desligamento dos segmentos mais à esquerda, que vivenciaram o recuo do projeto societário até então defendido. Pondera Singer (2010, p. 108):

A principal consequência ideológica da configuração recente é que as idéias anticapitalistas, que o PT herdara do período pós-64 e carregara até as vésperas da campanha de 2002, resvalam para um segundo plano, fechando longo ciclo cultural aberto com a derrota do populismo. Embora seja um grave equívoco desconhecer que o governo Lula cumpriu parte do programa histórico do partido ao estimular um mercado interno de massa, é verdade que, desconectados de uma postura anticapitalista, os ganhos materiais conquistados levam água para o moinho de um estilo individualista de ascensão social, embutindo valores de competição e sucesso. O espírito do Anhembi, com sua profunda valorização da ordem, é alimentado e alimenta o PT enquanto 'partido dos pobres'. O êxito eleitoral lhe augura uma dominação prolongada.

Após dois mandatos do ex-presidente Lula, o PT seguiu no poder através de duas eleições seguidas da presidenta Dilma Rousseff, primeira mulher eleita presidenta da república, que deu continuidade ao modelo de governança petista em articulação com mais de vinte partidos. A esperança simbolizada pela estrela petista foi perdendo, aos poucos, sua crença mediante as expectativas não cumpridas - como em relação à reforma agrária - e o acesso precário às políticas públicas. A concentração de renda continuou sendo uma problemática nacional. Como aludido pelo próprio ex-presidente Lula, inúmeras vezes, os bancos nunca ganharam tanto quanto em seu governo<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Em várias entrevistas tal frase foi discursada pelo presidente Lula, as seguintes reportagens figuram como exemplo: SETOR privado nunca ganhou tanto. **Estadão**, São Paulo, 9 nov. 2009. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,setor-privado-nunca-ganhou-tanto-dinheiro-diz-lula-ao-ft,463350>>. Acesso em 15/04/2017. E, em NINIO, Marcelo. Empresas nunca ganharam tanto, diz Lula. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 mai. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2205200903.htm>>. Acesso em: 15/04/2017.

A esperança no poder Executivo é sintomática do afastamento e desconhecimento social acerca das representações e reponsabilidades do poder Legislativo e Judiciário. Segundo Carvalho (2013), isso é uma consequência do caminho da democracia brasileira na implantação das três esferas dos direitos: políticos, civis e sociais. O agravamento dos problemas sociais leva a busca por líderes com traços messiânicos e carismáticos que representam soluções rápidas. Nesse sistema, perpetua-se nas estruturas de poder a seletividade, a desigualdade e o racismo, como no caso de Rafael Braga, homem negro, em situação de extrema pobreza e única pessoa presa e condenada nas Jornadas de Junho de 2013.

O caso de Rafael Braga é ilustrativo da contínua reprodução da desigualdade social, no Brasil. Preso após um dos atos das Jornadas de Junho, no dia 20 de junho de 2013, nos arredores de onde ocorria a manifestação, “[...] foi seu grau de vulnerabilidade ao sistema penal, e não o cometido de qualquer crime, o fato decisivo para sua condenação em dezembro de 2013”. (BARBOZA, RESENDE, 2016, p. 38). Rafael estava em situação de rua e era catador de materiais recicláveis. Na noite que foi detido, carregava uma sacola com uma garrafa de desinfetante e outra de água sanitária, o que foi considerado material para preparo de coquetel molotov, arma química incendiária que não leva nem desinfetante, nem água sanitária em sua composição. Ironicamente, Rafael não participava das manifestações de Junho de 2013, sendo sua situação de vulnerabilidade tão agravada que até mesmo desconhecia o movimento. A liberdade de Rafael Braga passou a ser bandeira de organizações pelos direitos humanos, que denunciam a seletividade, a desigualdade e o racismo presentes nas instituições e nas estruturas de poder brasileiras.

A tendência à acentuação da desigualdade social é um fenômeno contemporâneo observado no mundo todo, com recordes na concentração de renda no ano de 2016 (COSTA, 2016). “No Brasil, os 10% mais ricos concentram entre metade e 2/3 de toda a renda do país desde 1974”. (VILLAS-BÔAS, 2016). Desse modo, observamos que o modelo neodesenvolvimentista adotado pelos governos petistas, apesar de remodelar a dimensão política e econômica, não superou a ideologia neoliberal, que segundo Harvey (2013, p.13), “[...] se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”.

As esperanças desfeitas, em relação à promessa democrática de um país mais justo, elucidam a problemática da desvinculação das manifestações de classe das representações oficiais: partidos, sindicatos e movimentos sociais formais. As Jornadas de Junho de 2013 não tiveram líderes declarados, bem como, as grandes greves de 2015, que foram caracterizadas pelo rechaço das e dos trabalhadores às representações sindicais, como: a greve dos metroviários em São Paulo; a paralisação dos professores no Paraná; as greves federais dos petroleiros e trabalhadores da Previdência Social e a exemplar e vitoriosa greve das e dos trabalhadores de limpeza, no Rio de Janeiro.

Se como afirma Castells (2013, p. 6), “[...] a confiança é o que aglutina a sociedade, o mercado e as instituições”, no Brasil, o caminho percorrido era o inverso. Assim, a conjuntura de descrédito nas instituições, na gestão do Estado e a instabilidade econômica desenharam uma crise política de grande dimensão. Os meses de ocupação das escolas coincidiram com o afastamento da presidenta em exercício, Dilma Rousseff, em 12 de maio de 2016, através da aprovação do processo de impedimento na Câmara dos Deputados Federais e pelo Senado. Apesar do cenário instável, o impedimento da ex-presidenta Dilma Rousseff não foi construído pelo consenso na dimensão do controle social, no sentido do controle da sociedade sobre o Estado, mas sim, por decisão do poder legislativo. Sem consulta popular, o impedimento foi um processo jurídico envolvendo a lei orçamentária e a lei de improbidade administrativa, imputando à presidenta a acusação de crime de responsabilidade fiscal por operações orçamentárias que envolvem o atraso de repasse de verba aos bancos públicos e privados, práticas comumente utilizadas pelos governantes. O processo de impedimento levantou severas discordâncias jurídicas, o que ressalta a característica de decisão política sobre a questão processual.

Na efervescência de atores e pautas que tomaram as cidades, no contexto de instabilidade política e de acirramento da luta de classes, estão localizadas as ocupações das escolas públicas, que atingiram adesão nacional no ano de 2016. No estudo do Estado da Arte (Capítulo 2), aprofundamos as aproximações e distanciamentos entre as ocupações, categorizando o movimento em quatro recortes geográfico-temporais: 1) Movimento Estudantil de Ocupações no Chile – 2006 e 2011; 2) Movimento Secundarista de Ocupações em São Paulo – a partir de setembro de 2015; 3) Movimento Secundarista de Ocupações no Brasil - de março a junho de 2016;

4) Movimento Estudantil de Ocupações no Brasil – a partir de setembro 2016. Esses recortes foram elaborados a partir da discussão sobre as peculiaridades das pautas e das e dos sujeitos participantes do movimento, identificados pelos locais e tempos de manifestação. Assim, denominamos o agrupamento dos quatro recortes geográfico-temporais de **Movimento Estudantil de Ocupações**, distinguindo a temática da pesquisa: o conjunto de manifestações estudantis, do objeto da pesquisa: o Movimento Secundarista de Ocupações, entre maio e junho de 2016, em quatro escolas na cidade de Caxias do Sul. Desse modo, designamos como **Movimento Secundarista de Ocupações**<sup>7</sup> o conjunto das ocupações com participação apenas de estudantes da Educação Básica.

A definição do termo Movimento Secundarista de Ocupações é resultado de discussões acerca dos buscadores temáticos para a realização da pesquisa do Estado da Arte. Em função disso, temos conhecimento que o conceito de movimento, neste caso, diverge da concepção de movimento social enquanto organização coletiva com pautas e diretrizes definidas em perspectiva geral, com tomada de decisões centralizadas (a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais por Terra ou Movimento dos Trabalhadores Sem Teto). Nessa reflexão, ponderamos que ainda que cada escola tenha composto um núcleo de organização autônoma, no contraste, as iniciativas se assemelham, formando redes de solidariedade e troca de experiências entre as ocupações, que configuram laços de identidade característicos dos movimentos sociais. (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998).

A primeira escola ocupada pelos e pelas estudantes secundaristas no Brasil foi a Escola Estadual Diadema, em São Paulo, em 09 de novembro de 2015. (ACABOU..., 2015). A motivação inicial do movimento era barrar a Reorganização da Rede Estadual de Ensino, que previa o fechamento de escolas e/ou turmas de ensino médio, centralizando territorialmente a oferta desse nível de ensino. Nessa data, as e os estudantes armaram acampamento e paralisaram as aulas. Após a primeira escola ocupada, diariamente surgiam organizações e acampamentos das e dos estudantes em outras escolas, contabilizando 205 ocupações no mês de dezembro de 2015, em São Paulo. (CATRACA, 2015).

---

<sup>7</sup> A definição do termo Movimento Secundarista de Ocupações foi embasado nas discussões conceituais presentes nos verbetes “movimento operário”, “movimento político” e “movimento social”, disponíveis no *Dicionário de Política*, organizado por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998).

A primeira escola ocupada pelas e pelos estudantes, no Rio Grande do Sul, foi o Colégio Estadual Coronel Emílio Massot, em Porto Alegre, no dia 11 de maio de 2016. (KRANZ, 2016). No estado, desde o início do mandato do atual governador, José Ivo Sartori (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro), a alegação de crise econômica foi utilizada como justificativa para adoção de uma administração que fragiliza a oferta das políticas públicas, bem como, ocasiona precárias condições de trabalho para as e os servidores estaduais, como no atraso sistemático do pagamento dos salários. Em consequência, concomitante às ocupações, ocorreu a greve dos professores e das professoras na campanha salarial de frente sindical. A paralisação da categoria acarretou a interrupção das aulas em algumas escolas. Ratto, Grespan e Hadler (2017, p. 101) afirmam, acerca das ocupações no Rio Grande do Sul:

A ocupação das escolas no Estado, que chegou a 150 unidades, guardadas as diferenças, tem relação direta com as ocupações ocorridas em São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás, seja nas reivindicações contra a privatização do ensino público, na limitação da prática docente ou/e pela busca por melhorias de infraestrutura; seja no formato de organização, um movimento autônomo, autogerido, onde @s próprios estudantes realizam o trabalho necessário para o surgimento e consolidação da ocupação; ou na forma de mobilização através do uso de redes sociais virtuais.

A rápida expansão do Movimento Estudantil de Ocupações está no bojo dos movimentos articulados em redes conectados via internet. No livro *Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da internet*, Castells (2013) analisa alguns movimentos sociais contemporâneos que tiveram em comum o uso da internet na criação de redes que serviram para mobilizar e organizar suas ações. O autor associa os movimentos da Primavera Árabe<sup>8</sup> às ações efetuadas no Ocidente: o Occupy Wall Street, os Indignados da Espanha<sup>9</sup> e as Jornadas de Junho de 2013, no Brasil. Essa associação também pode ser feita em relação às ocupações das escolas públicas, pelas características comuns a estes movimentos, como a criação de redes que “[...] transformaram medo em indignação, e indignação em esperança de uma humanidade melhor”. (CASTELLS, 2013, p.7).

---

<sup>8</sup> A Primavera Árabe foi o conjunto de revoltas ocorridas nos países árabes entre 2011 e 2012, que tiveram como tática a ocupação de espaços públicos como forma de pressionar os Estados para as demandas locais, a maioria de ordem democrática. Foram palco da Primavera Árabe os países: Egito, Tunísia, Iêmen, Bahrein, Líbia, Marrocos e Síria. (CASTELLS, 2013).

<sup>9</sup> Movimentos de ocupação de praças e ruas em grandes centros urbanos, em cidades dos Estados Unidos, contrários ao controle econômico da democracia, e da Espanha, pela transformação do processo político democrático, entre 2011 e 2012.

O uso dos meios virtuais por parte dos movimentos, por si só, contesta a ordem unilateral do fluxo de informações existente nos meios de comunicação de massa. Diferentemente de outros veículos informativos, como rádio, jornal e televisão, que tanto governos, quanto empresas têm maior facilidade para manter as informações e ideologias que circulam, sob controle, a conexão digital permite, por meio da comunicação interativa, a circulação de ideias que partem de indivíduos ou coletivos com maior potencial de liberdade e de exercício democrático. (SCANDOLARA, 2011). A proximidade das e dos sujeitos estudados na presente pesquisa com o ciberespaço caracterizou o movimento, tanto pela cibermilitância, utilizando o meio virtual como espaço de divulgação, convocação e até mesmo deliberação, como, pela união destas e destes sujeitos a outras e outros estudantes em movimento, rompendo as barreiras espaciais.

Esse modelo alternativo de expressão, apoiado em processos interativos, contribui para reduzir a dependência aos meios tradicionais, com a sua crônica desconfiança dos movimentos comunitários. O mosaico comunicacional da Web reforça, assim, os campos de resistência à concentração da mídia, permitindo que idéias humanistas se expressem no perímetro do espaço político desterritorializado. (MORAES, 2001, p.129).

Assim como em outros movimentos de ocupação, a experiência das e dos estudantes foi a de viver um cotidiano diferente por meio das condições materiais da ocupação das escolas. E é esse cenário, que transpõe a barreira institucional, que compreendemos através da análise da experiência das e dos estudantes secundaristas. A codificação de mensagens, com fotos e relatos, permitiu a conexão para além do contexto local. Na constituição de rede, as ocupações estudadas são resultado da experiência de outros movimentos, bem como, influenciaram as manifestações posteriores, pois “[...] ver e ouvir protestos em algum outro lugar, mesmo que em contextos distantes e culturas diferentes, inspira a mobilização, porque desencadeia a esperança da possibilidade de mudança”. (CASTELLS, 2013, p. 131). Conforme Castells (2013, p. 128–129):

Movimentos sociais não nascem apenas da pobreza ou do desespero político. Exigem uma mobilização emocional desencadeada pela indignação que a injustiça gritante provoca, assim como pela esperança de uma possível mudança em função de exemplos de revoltas exitosas em outras partes do mundo, cada qual inspirando a seguinte por meio de imagens e mensagens em rede pela internet. Além disso, a despeito das profundas diferenças entre os contextos em que esses movimentos surgiram, há certas características

que constituem um padrão comum: o modelo dos movimentos sociais na era da internet.

Entender estas características comuns e as interconexões dos movimentos é dar historicidade a estas narrativas. Segundo Thompson (1981, p. 98), “[...] cada evento histórico é único. Mas muitos acontecimentos, amplamente separados no tempo e espaço, revelam, quando se estabelece relação entre eles, regularidades de processo”. Desse modo, é inegável que a Primavera Árabe; as Jornadas de Junho; a Rebelião dos Pinguins e o Movimento Secundarista de Ocupações, entre outros levantes, compõem o conjunto contemporâneo de luta e resistência social em um processo histórico de ruptura e disputa com a realidade contestada. Mas seus resultados, a longo prazo, são indeterminados.

Ao tratarem da esfera de direito e da política, invariavelmente, estas manifestações colocam no centro do debate a democracia. Como nos alerta Villas Bôas Filho (2013), democracia é um conceito polissêmico, mas na contemporaneidade tem prevalecido seu uso a partir do ideário positivo e substitutivo do conceito de república, ou seja, hodiernamente é concebida como uma forma de governo em detrimento da visão da democracia como subjetivação na construção dos sujeitos políticos. Para Villas Bôas Filho (2013, p. 668):

Essa falta de delineamento preciso do conceito [democracia] pode engendrar, inclusive, a corrosão de sua capacidade legitimatória tornando-o, muitas vezes, um simples simulacro de seu sentido original, sobretudo se se considera as significativas mutações na sociedade contemporânea.

Assim, se na esfera do Estado a democracia assume um caráter republicano, conforme a fundamentação liberal ainda em voga, tanto o Movimento Secundarista de Ocupações, quanto as demais manifestações contemporâneas nesses moldes, ensaiam vivências que demandam a participação para além da esfera eleitoral-representativa, estendendo o entendimento acerca da democracia. Ao discutirmos a crise democrática, não significa que estamos tratando do fim da democracia, mas evidenciamos que o modelo democrático dominante se encontra em questionamento.

A prática de ocupação das escolas públicas pelas e pelos estudantes secundaristas, como forma de vivência democrática, não pode ser vista de maneira isolada. Por isso, refletimos as particularidades deste movimento sem perder de vista as conexões com as e os demais sujeitos que constroem levantes populares, na contemporaneidade. A experiência de *ocupar e resistir*, termo utilizado pelas e pelos

estudantes, para identificar e definir o movimento estudantil de ocupações, também trata das contradições das relações escolares, isso significa dizer que o movimento estudantil de ocupações problematiza a escolarização em sua dimensão socializadora e política. O movimento nasceu da vivência material e subjetiva da política de escolarização, sendo, ao mesmo tempo, reprodução e modificação, desse modo, faz parte da história da experiência escolar.

### **1.1 O Movimento Secundarista de Ocupações: delimitação temática**

O movimento de ocupação das escolas públicas pelos e pelas estudantes em 2015 e 2016, no Brasil, foi um movimento de complexa dimensão social e política. Ainda que a ocupação, como tática de luta, seja uma ação comum em alguns movimentos sociais com décadas de organização, tal evento engendrou a emergência de sujeitos pouco vistos ou com pouco espaço de visibilidade em nosso cenário político contemporâneo, a saber: os e as estudantes secundaristas<sup>10</sup>. Conforme tratamos no Estado da Arte (Capítulo 2), o movimento estudantil nacional tem uma longa trajetória de participação dos estudantes do ensino superior, sendo menos frequente o reconhecimento de organizações de luta dos estudantes secundaristas.

Em um contexto de aprofundamento dos princípios neoliberais, são notórias as conexões sociais e históricas observadas entre os fenômenos de resistência e enfrentamento que emergem globalmente. Por exemplo, a ocupação, como tática, também foi utilizada pelos e pelas estudantes secundaristas no Chile, em 2006 e 2011, movimentos que ficaram conhecidos como A Rebelião dos Pinguins<sup>11</sup> e Inverno Chileno<sup>12</sup>, respectivamente. (A REBELIÃO..., 2007). A Primavera Árabe, iniciada no Egito em 2011, é outro exemplo de movimento que utilizou a ocupação de espaços públicos como forma de protesto. (CASTELLS, 2013). Todos estes movimentos

---

<sup>10</sup> O termo secundarista, até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, era utilizado para designar as e os estudantes que cursavam o segundo grau, hoje ensino médio. Como o termo continuou em uso, a exemplo da entidade nacional representante dos estudantes a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), o significado da palavra foi ampliado para estudantes do ensino básico.

<sup>11</sup> Os estudantes secundaristas são conhecidos como “pinguins” no Chile pelo conjunto de seu uniforme se assemelhar a forma da pelagem dos pinguins.

<sup>12</sup> Pelo fato das manifestações das e dos estudantes chilenos terem ocorridos em 2011 durante o inverno, o movimento ficou conhecido como Inverno Chileno, em inspiração à Primavera Árabe, conjunto de revoltas ocorridas nos países árabes entre 2011 e 2012, que tiveram como tática a ocupação de espaços públicos.

compartilham a formação de redes de indignação e esperança,<sup>13</sup> que denunciam as injustiças perpetradas pelos governos e ensaiam, através de suas atuações, novas vivências democráticas. Desse modo, Castañeda (2017, p. 8) identifica que: “[...] esses movimentos assumem uma forma de organização e mobilização que passa pelos fluxos das redes conectadas para a ocupação dos espaços públicos, em especial as praças, a fim de exprimir a indignação e revolta”.

A ocupação das escolas públicas no Brasil teve início em 2015, como forma de protesto contra a implantação da reforma do ensino básico em São Paulo. (ACABOU..., 2015). A expansão do movimento para o restante do país aconteceu em 2016, com a efetivação da prática nos demais estados, tanto nas metrópoles quanto nas cidades do interior. A sequência de ocupações apresenta entre suas pautas uma série de questionamentos acerca da qualidade da educação pública, tanto em forma, a exemplo da precária estrutura física, quanto em conteúdo, questionando o currículo; a participação estudantil; a qualidade das aulas; a gestão escolar, entre outros.

O período de ocupação das escolas públicas foi marcado pela deflagrada disputa ideológica no âmbito político. Não por coincidência, ao mesmo tempo em que ocorreram as ocupações, iniciou a tramitação no Senado do projeto de lei nº 193 *Programa Escola Sem Partido* (BRASIL, 2016), projeto reproduzido em diversas casas legislativas estaduais e municipais. Esse projeto pretende restringir e fiscalizar o conteúdo ministrado pelos professores e pelas professoras em sala de aula, impondo uma ideologia neoconservadora na educação. A apresentação do PL nº193, em um momento conturbado e de reavaliação da política de educação brasileira, demonstra pensamentos e ações opostas entre uma significativa parcela do poder legislativo e os e as estudantes em movimento.

Frente à crescente adesão às manifestações estudantis, quatro escolas da rede estadual da cidade de Caxias do Sul, cidade localizada no interior do Rio Grande do Sul, foram ocupadas entre maio e junho de 2016. A ação dos e das estudantes de Caxias do Sul compõem o campo empírico da presente pesquisa, que objetiva analisar a experiência do Movimento Secundarista de Ocupações em face das modificações das relações escolares cotidianas. Entendemos por relações escolares

---

<sup>13</sup> Redes de indignação e esperança, nome cunhado por Manuel Castells no livro que o leva como título *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*, para designar os movimentos de resistências observados desde a Primavera Árabe, que são organizados ou tem incorporado em suas ações o espaço virtual de internet como meio de conectividade. (CASTELLS, 2013).

os vínculos criados, entre si e com o meio, na convivência das e dos sujeitos na prática de escolarização, que resulta na construção simbólica identitária de estudante, docente, direção, entre outros. Para tanto, a análise será balizada na discussão teórica acerca da categoria de experiência, em Thompson (1981), fundamentada pelo materialismo histórico dialético.

### 1.1.1 Caxias do Sul e as Escolas Ocupadas

A cidade de Caxias do Sul está localizada na extremidade leste da encosta superior do nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Sua economia é diversificada, tendo como principais atividades: a indústria, sendo o segundo maior polo metal-mecânico do Brasil; o comércio, que atualmente representa mais da metade da produção de riqueza da cidade; e a agropecuária em pequenas propriedades. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, 2014).

A origem da ocupação do território, que constitui hoje a cidade, faz parte do processo de colonização por imigrantes italianos de terras devolutas, planejada pelo Governo Imperial. Caxias do Sul foi criada como município no ano de 1890, tornando-se cidade em 1910. O crescimento populacional da cidade, desde sua origem até os dias atuais, está relacionado ao recebimento de alto número de imigrantes:

A franca expansão da atividade industrial, ao longo do tempo, vai atrair muitos habitantes para a sede urbana, primeiramente os descendentes dos italianos, para em seguida, virem os oriundos do meio rural, quase sempre dos Campos de Cima da Serra, além de outras cidades do estado e de estados próximos e, mais recentemente, os provenientes do Haiti e do Senegal. Porém, ao contrário da fase inicial, esses períodos não apresentam planejamento para receber esses novos contingentes. Nesse contexto, a sede urbana vai testemunhar um processo de urbanização sem controle em todas as direções. (BUCHEBUAN, 2017, p. 4).

Embora a cidade se destaque economicamente na constituição da Região Metropolitana da Serra Gaúcha e o seu processo de urbanização esteja diretamente ligado ao de industrialização, ao longo de sua história, o planejamento por parte dos governos municipais da ocupação das áreas urbanas e rurais não teve suficiente alcance frente à velocidade do crescimento desordenado da cidade, que ocasionou uma segregação socioespacial. A acentuada desigualdade urbana é visível no contraponto entre condomínios murados de alto padrão e áreas de ocupação irregular sem estruturas mínimas, como abastecimento de água tratada e esgotamento

sanitário, caracterizando uma diferenciação das áreas urbanas por classe. Essa problemática teve sua origem, principalmente, no final da década de 1940, pois com a necessidade de mão-de-obra para a expansão industrial, impulsionada no período da Segunda Guerra Mundial, a cidade passou a receber um grande número de imigrantes que se concentraram principalmente nos arredores das fábricas, “[...] quando aconteceram as primeiras ocupações irregulares”. (BUCHEBUAN, 2017, p. 13).

Segundo dados do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018), a Cidade de Caxias do Sul possuía 435.564 pessoas no ano de 2010, destes, 96,29% viviam na área urbana e 3,71% na área rural, com taxa de pobreza<sup>14</sup> de 22,9%. A estimativa era de que no ano de 2017 a cidade tivesse 483.377 pessoas, sendo a segunda maior cidade do estado em número de habitantes. Seguindo o ritmo das cidades de médio porte, Caxias do Sul teve um crescimento populacional notório nas últimas décadas, com índice de crescimento absoluto de 250%, entre 1960 e 2000. (MOLINA, KELLER, 2008, p.1). Apesar do crescimento populacional da cidade estar relacionado ao crescimento econômico industrial, não há uma absorção de trabalhadores equivalente à mão-de-obra disponível pelas grandes empresas que, em geral, exigem uma qualificação profissional não atendida por parte deste contingente, produzindo núcleos de miséria. “Observa-se então de maneira paradoxal a deterioração da convivência urbana em meio ao aumento da riqueza”. (MOLINA, KELLER, 2008, p.19).

Em um cenário de segregação socioespacial, o ensino público reflete em diversos aspectos o cenário de desigualdade do município, que possuía a maior taxa de evasão escolar do país, em 2017, de 9,3% de abandono escolar entre os estudantes do Ensino Médio. Essa taxa é quase 2% maior do que a contabilizada no estado e no país, “[...] o último relatório gerado pelo Ministério Público (MP) aponta que 2.125 crianças estão infrequentes ou evadiram de escolas públicas caxienses”. (FRONZA, 2017).

O ensino básico público, em Caxias do Sul, é composto pela rede municipal, que oferta: educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). E pela rede estadual, organizada pela Quarta Coordenadoria Regional de Educação (4<sup>o</sup> CRE), que oferta: ensino fundamental, ensino médio,

---

<sup>14</sup> Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo.

ensino médio curso normal, curso normal de aproveitamento de estudos e EJA. No total, a cidade possui 56 escolas de ensino estadual e 85 escolas de ensino municipal. O ensino médio, em Caxias do Sul, tem menor oferta do que o ensino fundamental. Além disso, as escolas, em sua maioria, estão localizadas em regiões centrais da cidade. Os dados de matrículas do ensino público de 2012 indicam que 48.153 estudantes foram matriculados no ensino fundamental e 13.660 estudantes foram matriculados no ensino médio. Já as taxas de matrículas do ensino privado apontam uma queda de 8.255 estudantes matriculados no ensino fundamental para 3.986 estudantes matriculados no ensino médio, o que indica que parte dos estudantes concluintes do ensino fundamental privado se matriculam em escolas públicas para cursar o ensino médio. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, 2014).

Durante a expansão do Movimento Secundarista de Ocupações, em 2016, foram ocupadas quatro escolas em Caxias do Sul. No dia 18 de maio de 2016 foram ocupadas as duas primeiras escolas, sendo que, a última desocupação ocorreu em 24 de junho de 2016. (TONETTO, 2016). Todas as escolas ocupadas na cidade pertencem à rede estadual e ofertam o ensino fundamental e médio. Pelo fato das escolas ocupadas estarem localizadas próximas ao centro da cidade, seu atendimento abrange diversos bairros e loteamentos das macrorregiões pertencentes. Assim, reconhecemos que o perfil socioeconômico e cultural das e dos estudantes, em relação a práticas e costumes comunitários são diversificados.

A adesão das e dos estudantes de Caxias do Sul ao Movimento Secundarista de Ocupações ocorreu quando a prática já havia chegado ao estado, na fase de expansão do movimento em 2016. Em entrevista realizada com uma das estudantes que participou da ocupação, quando questionada sobre a conjuntura em que foi tomada a decisão de ocupar a escola, fica claro que havia um contato das e dos estudantes com o contexto de ocupação, gerando uma inspiração nas manifestações secundaristas, empreendidas desde 2015. Também, transparece a esperança na nova tática de reivindicação, revelando o caráter de aprendizagem coletiva através das redes de conexão do mundo contemporâneo.

Foi mais ou menos quando a gente viu que estava surgindo aqui as ocupações. Eu acho que na época quem já tinha ocupado aqui..., era uma questão de dias a diferença. Aí, a gente, já estava... O pessoal lá na escola, já estava por dentro das ocupações do Rio Grande do Sul, já estava achando bem bacana o tipo da luta, é uma coisa diferente. Que tu falava em ocupação, porque antes o que a gente mais via de mobilização contra qualquer medida, assim, do Estado, era protesto, protesto, protesto e, tipo, mudanças através

de protesto, mínima, sabe. (Entrevistada Helena<sup>15</sup>, dezessete anos, fevereiro de 2017).

Conforme alude a estudante Helena, a ocupação das escolas foi diretamente influenciada por ocupações anteriores, assim, as datas de início das ocupações, em Caxias do Sul, aproximam-se. Mas, conforme tratamos na análise das fontes (Capítulo 4), as datas de encerramento de cada ocupação são distintas, apontando uma dissonância nos motivos para o término. Essa característica indica que as relações escolares que geraram as pautas locais foram determinantes para a duração de cada ocupação. Desse modo, visualizamos que pesquisar sobre o movimento secundarista de ocupações em Caxias do Sul possibilita compreender as tensões e reproduções presentes nas relações escolares compartilhadas nos diversos contextos de escolarização, que resultaram em pautas comuns, - como a oposição ao PL Escola sem Partido e a manifestação acerca das precárias condições da rede estadual de ensino – mas também, nos permite inquirir sobre as particularidades do processo de escolarização em relação à subjetivação das e dos sujeitos.

## **1.2 Ocupar e Resistir: problema, objetivos e justificativa**

O Movimento Estudantil de Ocupações não emergiu de uma ação isolada e espontânea, mas compõe, ainda que sem um conhecimento claro, uma rede com outros movimentos contemporâneos que surgem da superação do estado de congruência das e dos sujeitos oprimidos para a resistência às contradições do cotidiano e tem a conexão virtual e o espaço urbano como tática e meio de luta. Esta característica singular dos movimentos sociais contemporâneos, o hibridismo entre a cibernética e o espaço urbano que, ao mesmo tempo, desafia a disciplina institucional e descentraliza as informações ou instruções, confere a estes movimentos a identidade de coletivos autônomos. (CASTELLS, 2013).

Conforme apresentamos ao longo do Capítulo 1, o contexto do movimento estudantil de ocupações está tanto imbricado na conexão dos movimentos sociais na ordem global quanto diz respeito à experiência social de escolarização. Desse modo, podemos afirmar que o Movimento Estudantil de Ocupações tem caráter histórico processual, ou seja, é resultado da experiência das e dos estudantes de vivência das

---

<sup>15</sup> Os nomes das entrevistadas e do entrevistado foram alterados, a identificação utilizada foi escolhida pelo e pelas estudantes.

contradições e das reproduções do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que, é influenciado pela história dos movimentos sociais que o precedem. Assim, embora não possamos dimensionar as transformações que o Movimento Estudantil de Ocupações pode vir a influenciar a longo prazo, entendemos que, ainda que sutilmente, implicará na história futura.

### 1.2.1 Problema

O trecho do texto de Orweel, citado na epígrafe da presente dissertação, sobre os processos de resistência: “[...] pequenos grupos se unindo, e gradualmente aumentando, e mesmo deixando alguns registros atrás de si, para que a geração seguinte possa prosseguir do ponto onde paramos” (ORWELL, 2009, p. 186), reflete sobre a influência geracional nas transformações históricas. Esse pensamento é compatível com a conjuntura em que se desenvolveu o movimento secundarista de ocupações: “[...] pequenos núcleos de resistência pipocando aqui e ali” (ORWELL, 2009, p. 186), influenciados pelas e pelos sujeitos que os precedem nos movimentos de luta contemporâneos e influenciando o surgimento de novos núcleos de resistência. Nesse contexto, formam-se diálogos conscientes e inconscientes entre o presente e o passado, conceituados por Thompson como experiências: “[...] que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. (THOMPSON, 1981, p. 15).

No livro 1984, George Orweel (1981) declara a superação dos processos de resistência pela ideologia esmagadora do Estado, que faz com que, por meio da vigilância da ação e dos pensamentos, a sociedade seja completamente dominada. Na criação da distopia Oceânia, Estado em que todas e todos trabalham para manter o coletivo, expresso no poder do Partido, em contradição com a real vivência de isolamento dos indivíduos, por meio do esvaziamento dos laços humanos, Orweel (1981) apresenta o último humano, Winston Smith. Entretanto, Winston não é o último humano pelo fim da espécie, mas sim, por ser o último sujeito a ter consciência da história, a identificar o regime de alienação dos indivíduos e ter esperança no fim da opressão. Essas três características nos são caras por estarem presentes no processo de resistência estudado: a aprendizagem, a consciência social e a esperança.

Ao longo da narrativa, para acabar com a *humanidade* de Winston, e com isso eliminar o núcleo de resistência, o personagem é submetido à degradação dessas três características, sendo imposta, por meio de tortura, a aprendizagem da mutabilidade da história a serviço do Partido, a compreensão da submissão completa do sujeito para o indivíduo alienado, e, por fim, a conformação com a estrutura social imposta pelo Estado. O agente do Partido, O'Brien, na última etapa de subjugação de Winston, afirma: "Intelectualmente, há pouquíssima coisa errada com você. É só emocionalmente que não está conseguindo progredir", ou seja, para que Winston adotasse a visão de mundo do Partido, não bastava ele se convencer das verdades criadas pelo mesmo, era necessário que ele as sentisse como verdades, acabando, assim, com o desejo e a esperança de mudança.

Embora o livro retrate algumas práticas de Estado adotadas principalmente por regimes totalitários, que podem ser consideradas críticas a eventos contemporâneos ao autor, acima de tudo, apresenta uma reflexão sobre a condição humana, ponderando sobre a alienação, a consciência social e a esperança. Desse modo, trazemos essa citação para o presente trabalho no intuito de refletir sobre o Movimento Secundarista de Ocupações em suas características que convergem com as características que tornam Winston o *último humano*. Winston representa no livro um núcleo expressivo de resistência, assim, percebemos que, na perspectiva do autor, a aprendizagem, a consciência social e a esperança são elementos que formam as experiências de resistência, que deixam "[...] alguns registros atrás de si, para que a geração seguinte possa prosseguir do ponto onde paramos". (ORWELL, 2009, p. 186).

Diante do que foi exposto até aqui, aproximamos a experiência de resistência de Winston da experiência de resistência das e dos sujeitos envolvidos no Movimento Secundarista de Ocupações, pelos elementos de aprendizagem, consciência social e esperança que permeiam o ato de resistir. Desse modo, o presente trabalho propõe como problema de pesquisa: **refletir acerca da dialética das experiências escolares cotidianas, inquirindo sobre as transformações na consciência social das e dos estudantes que participaram do Movimento Secundarista de Ocupações**. Nesse sentido, concordamos com Thompson (2002), que pontua que estudar uma experiência que, de alguma maneira, rompe com determinada reprodução é potente em revelar as práticas comuns e cotidianas.

### 1.2.2 Objetivos

Visualizamos que o Movimento Secundarista de Ocupações se apropria do arcabouço histórico da tática de ocupação ao mesmo tempo em que integra a vivência cotidiana das e dos adolescentes com os meios virtuais. Dessa maneira, os e as estudantes superaram alguns limites enfrentados pelos movimentos organizados de maneira tradicional, como a burocracia e a manipulação, criando uma experiência incomum de resistência ao mesmo tempo em que modificam a sua própria experiência de escolarização. Mediante esse contexto, temos por objetivo:

- Identificar as contradições da experiência cotidiana de escolarização que motivaram o Movimento Secundarista de Ocupações;
- Identificar as características da experiência de ocupação das escolas;
- Refletir sobre as relações escolares na experiência de ocupação e na experiência de escolarização contemporânea;
- Analisar as modificações que a experiência de ocupação provocou na consciência social das e dos estudantes sobre a educação;
- Construir uma narrativa acerca da experiência de ocupação sob a ótica das e dos estudantes de Caxias do Sul.

### 1.2.3 Caminhos que Levaram às Ocupações e que Justificam a Pesquisa

Assim como as ocupações das escolas públicas pelos e pelas estudantes secundaristas foi um evento socialmente surpreendente, a presente pesquisa também nasceu do estranhamento da emergência da prática. Até a expansão do movimento para as cidades do interior do Brasil, trabalhávamos em outra proposta de pesquisa. O plano de estudo, apresentado para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, tinha por objetivo estudar a veiculação midiática das greves dos professores e das professoras do estado do Rio Grande Sul, após a sanção da lei do piso salarial nacional do magistério. (BRASIL, 2008).

A aproximação da pesquisadora com o Movimento Secundarista de Ocupações, primeiramente, foi realizado por interesse pessoal. O entusiasmo acerca das ações das e dos estudantes secundaristas teve origem na experiência prática da pesquisadora na atuação no movimento estudantil e sindical. Assim, a emergência do novo campo de estudos, conjuntamente com a construção subjetiva da pesquisadora,

a formação teórica nas orientações e práticas de pesquisa, e as trocas de saberes nos componentes curriculares deram suporte para a decisão de redimensionar o plano de estudos inicial.

A pesquisa das ocupações, em Caxias do Sul, justifica-se pelas características da cidade: centro urbano com alto índice de crescimento populacional com um difundido acesso à rede de internet. Essas características fizeram com que a cidade estivesse em consonância com os movimentos sociais urbanos desde as manifestações que tomaram as ruas do Brasil, nas Jornadas de Junho de 2013.

O estudo do Movimento Secundarista de Ocupações, por sua vez, justifica-se pela importância das manifestações em seu contexto, que geraram notoriedade às e aos estudantes secundaristas que têm pouca visibilidade nos movimentos sociais e que alcançaram muitas de suas pautas em um movimento exemplarmente organizado. Além disso, o movimento tem caráter incomum, surgindo como uma forma de organização política das juventudes que ainda não havia sido explorada pela geração de estudantes nela envolvidos. Refletimos que o movimento apresenta um potencial transformador, subjetivo e material, que nos ajuda a entender o processo de escolarização. Desse modo, importa-nos analisar as contradições da experiência de ocupação e de escolarização, contribuindo, assim, na compreensão do cotidiano escolar.

### **1.3 Apresentação da dissertação**

A pesquisa sobre o Movimento Secundarista de Ocupações foi desenvolvida considerando dois grandes fundamentos para a análise da temática: a conjuntura em que se desenvolveram os fatos e o arcabouço interpretativo da realidade social, no caso: o materialismo histórico dialético. Para elaboração escrita dar conta do estudo desenvolvido, dividimos a dissertação em cinco capítulos, a saber: 1 A Primavera Secundarista: Democracia em Debate; 2 Do Estado da Arte; 3 Aporte Teórico-Metodológico; 4 Análise das Experiências; 5 Reflexões sobre a Pesquisa.

No Capítulo 1, contextualizamos o campo de estudo, apresentando os debates que envolvem a participação democrática, por meio da elaboração da trajetória histórica da conjuntura de construção da Constituição de 1988 aos dias atuais, pautando a temática como parte desse processo histórico. Com isso, identificamos conexões entre a realidade global e o Movimento Secundarista de Ocupações no

Brasil. Em seguida, delimitamos a temática, caracterizando as escolas e a cidade de Caxias do Sul, objeto de estudo.

Ainda, no Capítulo 1, no subcapítulo 1.2 Ocupar e Resistir: problema, objetivos e justificativa; explanamos acerca do problema de pesquisa, refletindo sobre as características que envolvem os processos de resistência. Em seguida, apresentamos os objetivos da pesquisa. Ao final, descrevemos como confluímos no objeto de pesquisa, refletimos sobre a importância do estudo da temática, justificando o campo empírico e apresentando as potencialidades da pesquisa.

No Capítulo 2, Do Estado da Arte, considerando o curto espaço de tempo, entre a ocorrência do movimento secundarista de ocupações e a produção da presente pesquisa, fazemos algumas aproximações temáticas, para identificarmos o que tem sido produzido no campo do Movimento Estudantil e da Participação Estudantil. Para tanto, efetuamos a revisão de literatura da produção acadêmica de teses, dissertações e artigos. No final do capítulo, realizamos um balanço do material selecionado na pesquisa do estado da arte.

O Capítulo 3 trata do arcabouço teórico-metodológico da pesquisa. Identificamos como campo epistemológico, do presente estudo, a História do Tempo Presente. Nesse sentido, a pesquisa registra-se como contribuição acadêmica no campo da educação, mas também, como parte da escrita da história social. Nesse sentido, temos como suposto teórico-metodológico o materialismo histórico dialético. Ainda no Capítulo 3, são realizadas aproximações teóricas entre o conceito de experiência, de Thompson (1981), e a noção de dialética, de Marx (2003), que fundamentam a análise das fontes da pesquisa.

No Capítulo 4, apresentamos as fontes da pesquisa, compostas por quatro entrevistas semiestruturadas, com um ou uma estudante de cada escola ocupada, postagens na rede social virtual Facebook - textos, fotografias e vídeos -, e reportagens sobre a temática. Após, categorizamos os materiais em unidades, criadas de modo a apresentar o cotidiano da experiência de ocupação. Com base na narrativa elaborada nessas unidades, analisamos a experiência de ocupação e identificamos as características que agem na mudança da consciência social das e dos estudantes a respeito das relações escolares e experiência de escolarização.

No Capítulo 5, refletimos sobre os caminhos percorridos na pesquisa do Movimento Secundarista de Ocupações. Discutimos algumas conclusões possíveis de serem formuladas tendo por base o estudo da temática. Por fim, realizamos um

balanço sobre as potencialidades apresentadas na presente pesquisa e as lacunas que poderão ser respondidas por pesquisas futuras.

## 2 DO ESTADO DA ARTE

A temática do Movimento Estudantil de Ocupações, conforme tratamos no Capítulo 1, é contemporânea ao processo de investigação da presente pesquisa. Assim, em um primeiro momento, deparamo-nos com a escassez de fontes que tratam diretamente das ocupações. Ainda assim, repercute o interesse na temática em artigos que indicam fazerem parte de projetos de pesquisa maiores, que estão sendo produzidos paralelamente a este trabalho. Desse modo, optamos por mapear o campo de pesquisa paulatinamente, a fim de, incorporar novas produções à pesquisa por meio do monitoramento do que vem sendo produzido nos meios acadêmicos, ao invés de seguir uma linha metodológica regular e sistemática e apenas filtrar as publicações nos periódicos.

A primeira busca realizada em periódicos tratou a temática de maneira ampla. Mapeamos as publicações realizadas na revista *Última Década e Educação & Sociedade*, do ano de 2006 a 2016. Escolhemos esse período em decorrência das manifestações que levaram às ocupações secundaristas no Chile terem iniciado em 2006. Ambos periódicos têm publicação trimestral e destacam-se pela incorporação de trabalhos internacionais, principalmente da América Latina e Europa. Também é característica dessas revistas a abordagem de temáticas afins ao nosso estudo, como as juventudes e a educação.

Na busca por teses e dissertações, em função do tempo necessário para produção ser mais estendido, optamos por seguir outro caminho. Buscamos produções acadêmicas através de descritores que direcionam para conceitos e temáticas que são essenciais para o entendimento do campo, mas que não tratam especificamente do Movimento Secundarista de Ocupações. Assim, utilizamos os descritores *Movimento Estudantil* e *Participação Estudantil* para entendermos quais as recorrências e ausências nas pesquisas acerca do espaço político destinado e/ou preenchido pelas e pelos jovens estudantes secundaristas.

Utilizando os descritores supracitados, combinados à *Rebelião, Revolta ou Revolução dos Pinguins*, realizamos busca na plataforma digital de periódicos científicos *Redalyc*. A busca nesse sistema foi realizada com o intuito de acessar os periódicos internacionais indexados à plataforma, para encontrarmos estudos acerca das ocupações estudantis no Chile, publicados pelas universidades no respectivo país, sem reprodução nos periódicos brasileiros. Alguns artigos foram encontrados,

tanto no *Redalyc*, quanto nas revistas *Última Década* e *Educação & Sociedade*, estes entraram como artigos publicados nas revistas na computação final dos dados.

No primeiro trimestre de 2017, foi publicado pela revista *Educação Temática Digital* (ETD) o dossiê *(Des)Ocupar é resistir?* Que é composto pelo primeiro número do ano da revista e um número especial. Este dossiê trata das relações entre a Política Educacional e os Movimentos Estudantis na contemporaneidade. Nos artigos são abordadas as relações de subjetividade e produção discursiva do Movimento Estudantil de Ocupações; questões de gênero, religião e laicidade, relacionadas ao PL Escola Sem Partido; os processos de aprendizagem nesses contextos; entre outras temáticas relacionadas. Através da leitura dos títulos e resumos, identificamos 14 artigos do dossiê que versam acerca do Movimento Estudantil de Ocupações.

Com o aumento dos estudos sobre a temática pesquisada, contemplados no dossiê da revista *Educação Temática Digital*, reconduzimos a revisão de literatura, efetuando uma nova filtragem dos artigos obtidos na revista *Última Década*, *Educação & Sociedade* e na plataforma digital *Redalyc*. Nesta segunda etapa, selecionamos apenas os artigos que têm como objeto central o Movimento Estudantil de Ocupações no Brasil e Chile, incorporando na composição final as publicações selecionados no dossiê *(Des)Ocupar é resistir?*

Após alguns meses, retomamos as buscas por produções sobre o Movimento Estudantil de Ocupações, por meio da ferramenta de pesquisa de trabalhos acadêmicos *Google Acadêmico*. Conforme referimos anteriormente, por ser um acontecimento recente, as produções acadêmicas sobre a temática ainda estão em desenvolvimento, assim, essa ferramenta possibilitou visualizar as publicações que versam sobre o assunto, mas que haviam sido publicadas após as primeiras etapas de busca. Por meio desse sistema, conseguimos somar mais três artigos e uma entrevista à Revisão de Literatura. Essas publicações foram realizadas pelas revistas *Crítica Educativa*, *Trans-pasando Fronteiras* e *Revista Teias*. Apresentamos, na tabela a seguir (Tabela 1), os resultados quantitativos dos processos de filtragem das publicações:

Tabela 1 - Publicações selecionados por etapa de busca

<b>Locais de busca</b>	Última Década	Educação & Sociedade	Redalyc	ETD	Google Acadêmico	<b>Total</b>
<b>1ª Etapa:</b> busca por descritores e temáticas aproximadas.	18	17	4	---	---	<b>39</b>
<b>2ª Etapa:</b> busca e/ou filtro pela temática Movimento Estudantil de Ocupações.	2	4	1	14	4	<b>25</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Nos próximos subcapítulos, sistematizamos as produções selecionadas na revisão de literatura. Por termos adotado critérios distintos nas buscas das teses e dissertações e dos artigos, analisamos os resultados separadamente. No primeiro subcapítulo, apresentamos uma análise das teses e dissertações, objetivando apontar as recorrências e ausências nas abordagens das temáticas: *Movimento Estudantil* e/ou *Participação Estudantil*. No segundo subcapítulo, apresentamos os artigos que tratam do Movimento Estudantil de Ocupações, focando na identificação das abordagens teóricas e metodológicas adotadas para a compreensão e reflexão da temática, bem como, nos objetos privilegiados pelos estudos. Por fim, realizamos um balanço do Estado da Arte da temática pesquisada.

## 2.1 Revisão de Literatura: Teses e Dissertações

Iniciamos a revisão de literatura pelo mapeamento dos trabalhos publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>1</sup> (BDTD). Previamente consideramos que o Movimento Estudantil de Ocupações no Brasil ainda não seria abordado nesses formatos de publicação, por sua distância temporal ser menor de dois anos. Assim, optamos pela pesquisa por assunto com o buscador *Movimento Estudantil*, sendo apresentados 59 resultados. Destes, selecionamos 29 por títulos que tratavam diretamente da abordagem *Movimento Estudantil*. Após, realizamos a leitura de todos os resumos e verificamos que apenas 14 tratavam dos estudantes secundaristas.

<sup>1</sup> <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

Em vistas dos resultados, empreendemos nova pesquisa no BDTD, desta vez, utilizando o descritor *Participação Estudantil*. Limitando por assunto, chegamos a 15 resultados. Seguindo a leitura dos títulos, foram selecionados seis trabalhos que conversam diretamente acerca da *Participação Estudantil*. Na apreciação dos resumos, identificamos quatro trabalhos que tratam da atuação dos estudantes secundaristas.

Em uma primeira avaliação dos resultados das buscas, evidenciamos a recorrência temporal do período de Ditadura Civil-Militar nas abordagens da temática da *Participação e Movimento Estudantil*, nas teses e dissertações. Compreendemos a importância dos estudos históricos para a Pesquisa em Educação e o acúmulo de experiências do Movimento Estudantil que influenciaram o Movimento Estudantil de Ocupações, mas, frente aos objetivos da pesquisa, que propõem identificar as características da experiência de ocupação das escolas, refletimos que o uso de produções que tratam do Movimento Estudantil durante a Ditadura Civil-Militar poderia conduzir para uma abordagem que privilegiasse a analogia, em vez de dar suporte para a análise das peculiaridades do movimento investigado.

Ponderamos que a base do presente estudo se localiza na História do Tempo Presente, isso significa dizer que esta pesquisa pretende a construção historiográfica de um discurso acadêmico acerca da temática, mas focada em sua incidência contemporânea. Desse modo, optamos por voltar o nosso olhar para as teses e dissertações que debatem acerca da participação política após e durante a reestruturação democrática, entendendo que estas pesquisas possibilitam compreender as nuances da *Participação Estudantil* e do *Movimento Estudantil* hodiernamente.

Ao optarmos pelo recorte temporal a partir da década de 1980, constatamos que o número de teses e dissertações que tratam das temáticas da *Participação Estudantil* e do *Movimento Estudantil*, com foco nas e nos estudantes secundaristas, tem uma menor apreciação nas pesquisas em comparação ao número de trabalhos que remetem a tempos anteriores. Desse modo, com o primeiro filtro, apreciamos 74 resultados, somando a busca por assunto entre *Movimento Estudantil* e *Participação Estudantil*. Na relação de títulos, este número diminuiu para 35. Em seguida, adotando o descritor *estudantes secundaristas*, o qual filtramos na leitura dos resumos, obtivemos 18 resultados. Destes 18, apenas quatro tratam da temática com recorte

temporal a partir da década de 1980. Apresentamos no Quadro 1 as teses e dissertações selecionadas, conforme os critérios supracitados.

Quadro 1- Mapeamento da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

<p><b>Título:</b> A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil</p> <p><b>Autor:</b> Francisco André Silva Martins</p>	<p><b>Tipo:</b> Dissertação de Mestrado</p> <p><b>Instituição:</b> Faculdade de Educação da UFMG</p> <p><b>Palavras-chave:</b> juventude; participação; grêmio estudantil.</p> <p><b>Ano:</b> 2010</p>
<p><b>Título:</b> Cartografias rizomáticas entre <i>ciberativismo</i> e grêmio estudantil</p> <p><b>Autora:</b> Patricia Fabiola Scandolaro</p>	<p><b>Tipo:</b> Dissertação de Mestrado</p> <p><b>Instituição:</b> Pós-Graduação em Educação da UDESC</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Movimentos sociais; grêmio estudantil; ciberativismo; movimentos sociais contemporâneos; rizoma.</p> <p><b>Ano:</b> 2014</p>
<p><b>Título:</b> Experiências sociais e lógicas de ação política: etnografia da participação estudantil na escola pública</p> <p><b>Autor:</b> Rodrigo Manoel Dias da Silva</p>	<p><b>Tipo:</b> Dissertação de Mestrado</p> <p><b>Instituição:</b> Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNISINOS</p> <p><b>Palavras-chave:</b> atores sociais; experiência; gestão escolar; lógicas de ação; participação estudantil.</p> <p><b>Ano:</b> 2008</p>
<p><b>Título:</b> Movimento estudantil contemporâneo: uma análise compreensiva das suas formas de atuação</p> <p><b>Autora:</b> Carla de Sant'ana Brandrão Costa</p>	<p><b>Documento:</b> Tese de Doutorado</p> <p><b>Instituição:</b> Pós-Graduação em Sociologia da UFPE</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Movimento estudantil contemporâneo; análise compreensiva</p> <p><b>Ano:</b> 2004</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, as literaturas acessadas no mapeamento do campo temático têm como característica comum a interdisciplinaridade, destacamos que os quatro trabalhos estudados apresentam interface entre Educação e Sociologia. Na tese *Movimento Estudantil Contemporâneo: uma análise compreensiva das suas formas de atuação*, Brandão (2004), faz uso da teorização sociológica para a análise do movimento estudantil na contemporaneidade. Brandão justifica a pesquisa pela escassez de investigação acerca das manifestações estudantis contemporâneas, uma vez que é predominante o foco nos estudos do movimento e participação estudantil no período de Ditadura Civil-Militar.

O trabalho apresenta na Parte I a história do movimento estudantil, retomando longinquamente as manifestações estudantis, ainda no Período Colonial, especificamente no século XVIII. Percorre a história da União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1937. E, traz nessa seção, o mapeamento dos estudos acerca das manifestações estudantis durante o período de Ditadura Civil-Militar, até a década de 1980. Na Parte II, Brandão (2004) desenvolve a análise do campo temático da pesquisa, o movimento estudantil contemporâneo, tendo como materiais empíricos entrevistas realizadas pela autora com alguns membros de organizações estudantis universitárias e matérias de jornais que reportam as manifestações estudantis. Ainda que trate da década de 1990, Brandão costura as tramas do presente com os fios do passado:

Adotando-se esta perspectiva, é possível admitir que na medida em que os representantes do ME brasileiro explicam as transformações sociais e a necessidade de formas inovadoras de atuação no ME, o passado é trazido para o presente como pano de fundo que ilustra os contrastes entre diferentes contextos históricos. O 'dito' sobre a atuação do ME contemporâneo mescla passado e presente solidificando a compreensão das mudanças do ME ao longo dos anos, enquanto um Movimento que atua de modo contextualizado e que se modifica na medida em que surgem as necessidades de atuação diferenciada, resgatando a tradição e transformando o significado da sua ação. (BRANDÃO, 2004, p. 49).

Além da relevância da recorrência da abordagem temporal nos escritos acadêmicos voltados para a participação e movimento estudantil, durante o período de Ditadura Civil-Militar, outro fator de destaque na análise das teses e dissertações é a concentração de trabalhos que tratam das e dos estudantes universitários em detrimento das e dos estudantes secundaristas. Algumas perguntas emergem desta constatação: os estudantes secundaristas são menos preocupados com a

participação política do que os estudantes universitários ou há uma menor disposição dos estudos acadêmicos sobre a temática? Há o reconhecimento dos formatos do movimento estudantil secundarista em suas peculiaridades organizacionais? Quais os espaços da juventude e da adolescência na prática política?

Cabe ressaltar que a pouca literatura que focaliza as ações dos estudantes secundaristas deixa em aberto não apenas uma lacuna sobre o movimento estudantil, mas também, possíveis reflexões sobre a condição adolescente. (MARTUCCELLI, 2016). Ao discutir a cidadania Martuccelli (2016) destaca três aspectos que caracterizam a cidadã e o cidadão, que é o reconhecido de direitos dentro de uma coletividade, ser um ator social e preservar o civismo. Assim, na condição adolescente, estes três aspectos são tensionados, tornando peculiar a vivência da cidadania por estas e estes sujeitos. Desse modo, Martuccelli (2016) afirma que a cidadania adolescente é uma cidadania pela metade, à medida que a relação estabelecida entre o Estado com as e os sujeitos adultos é díspar da relação do Estado com as e os sujeitos adolescentes, principalmente ao que se refere à amplitude dos direitos políticos, civis e sociais.

A pesquisa acerca dos espaços políticos destinados e/ou ocupados pelos estudantes na escola pública é o cerne da dissertação *Experiências Sociais e Lógicas de Ação Política: etnografia da participação estudantil na escola pública*, de Silva (2008). Por meio do estudo etnográfico de duas escolas do interior do Rio Grande do Sul, Silva examina três perspectivas que projetam a participação estudantil na escola pública: a gestão escolar, as interações na escola e as experiências sociais. Nesta investigação, Silva (2008, p. 124) aponta que as lógicas que exprimem a participação estudantil na escola pública são: “[...] participação como expressão da desigualdade dos méritos escolares, participação como estratégia de relação com a instituição e participação como possibilidade de integração à dinâmica escolar”.

Nas considerações acerca das potencialidades e limitações da pesquisa, Silva (2008) destaca que a investigação restringe-se a estudar os espaços de ação que provém da lógica organizacional da própria escola, e que o estudo em alguma escola que tivesse grêmio ou associação estudantil poderia ampliar o entendimento da participação estudantil na escola pública. Assim, visualizamos paralelamente as dissertações *A Voz do Estudante na Educação Pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil*, de Martins (2010), e *Cartografias*

*Rizomáticas entre Ciberativismo e Grêmio Estudantil*, de Scandolara (2014), que propõem um estudo etnográfico da participação dos jovens no grêmio estudantil.

Scandolara (2014) investiga na pesquisa de mestrado o ciberativismo em interconexão com o movimento estudantil. Esta empreende um estudo etnográfico da página da rede social virtual Facebook, denominada *Resistência*, do Grêmio Estudantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho reflete sobre os movimentos sociais contemporâneos e as possibilidades comunicativas da internet.

Na dissertação de Martins (2010), é realizada uma pesquisa etnográfica das ações e relação das e dos estudantes com e por meio do grêmio estudantil, em uma escola de ensino médio na cidade de Contagem, Minas Gerais. No trabalho, Martins evidencia a participação em grêmio estudantil como um espaço de formação crítica dos jovens estudantes. Segundo este, a partir da prática de participação política através do grêmio estudantil, as e os adolescentes passam a visualizar de maneira interessada os espaços de voz das e dos estudantes na escola pública, bem como, a cobrar maior abrangência da participação estudantil nos processos escolares.

Martins (2010) considera que o grêmio estudantil possibilita uma real participação das e dos estudantes, pois sua organização é feita seguindo as regras estipuladas por jovens, que mesmo em seus contrastes, sentem-se construtores do movimento. Nas dissertações de Martins (2010) e Silva (2008), é sinalizado que a participação das e dos jovens nos canais formais da escola acontece de maneira limitada, e que, muitas vezes, as e os estudantes não se sentem de fato inseridos nas discussões, como se a presença dos mesmos, por vezes, fosse decorativa, de maneira a atestar as ações, mas sem uma real promoção da participação.

Martins (2010) e Silva (2008) evidenciam nas observações etnográficas, a infantilização do discurso das e dos estudantes secundaristas por parte das e dos adultos, nos canais formais de participação. Essa depreciação do discurso adolescente, através da desqualificação de sua fala pela lógica da maturidade adulta, é antagônica às cobranças destinadas às e aos jovens estudantes universitários que, segundo Brandão (2004), têm a participação política quase como obrigatória pela carga crítica atribuída ao seu papel social.

Brandão (2004) alude que os anos 1960 foram profícuos para a construção do mito do jovem revolucionário em função das manifestações estudantis que ocorreram em diversos países. Brandão discorda desse mito, pois considera que o movimento

estudantil é composto por contraditórios posicionamentos ideológicos, sem contar que a maioria das pautas estudantis envolve a participação política dentro do sistema vigente, e não a concentração de poder, contradizendo, assim, os movimentos revolucionários. Esta ainda problematiza que nem todas e todos estudantes universitários têm visão progressista ou revolucionária, muitos reproduzem expressões sociais reacionárias. Desse modo, conclui que, não existe uma juventude homogênea, mas sim, juventudes; não existe um movimento estudantil, mas movimentos estudantis. (BRANDÃO, 2004).

Face ao contraste apontado nas pesquisas, acerca da visão social da participação e organização política das e dos estudantes secundaristas e das e dos estudantes universitários, indagamo-nos: se a participação política pressupõe autonomia, atribuir características infantis aos estudantes secundaristas não seria colocar sob tutela suas ações e assim limitar suas expressões políticas?

Tanto Brandão (2004) quanto Martins (2010) apresentam conflitos que permeiam a relação das e dos jovens estudantes que estão inseridos em alguma organização estudantil, em contraposição aos demais estudantes. Nesse sentido, na presente pesquisa, refletimos sobre o alcance da representação estudantil no Movimento Secundarista de Ocupações e acerca de que modo a oposição das e dos estudantes não participantes da ocupação repercutiu no movimento. A seguir, apresentamos os resultados da revisão de literatura dos artigos publicados acerca da temática.

## **2.2 Revisão de Literatura: Artigos**

Conforme tratamos no início do capítulo, a revisão de literatura acerca do Movimento Estudantil de Ocupações apresentou o desafio de identificar produções acerca da temática em um curto espaço de tempo entre as ações das e dos estudantes e o desenvolvimento da presente pesquisa. Assim, em um primeiro momento, optamos pela busca por artigos que tratam de maneira genérica as temáticas: *Movimento Estudantil* e *Participação Estudantil*. Mas, tendo em vista que, no segundo semestre de 2016, com a publicação do dossiê da revista *ETD* o repertório de publicações sobre o Movimento Estudantil de Ocupações foi ampliado, redimensionamos a seleção de artigos para a temática das ocupações.

Ainda que não seja grande o número de produções, é notório o interesse acadêmico por entender e refletir sobre o Movimento Estudantil de Ocupações. As produções que abordam a temática tendem a se expandir pelos apontamentos realizados por alguns autores nos artigos, que divulgam que a abordagem realizada é apenas uma parte de pesquisas maiores em desenvolvimento.

Selecionamos na revisão de literatura 24 artigos e uma entrevista publicados nas revistas *Última Década*, *Educação & Sociedade*, *Educação Temática Digital*, portal de periódicos *Redalyc* e na ferramenta de busca *Google Acadêmico*. Todas as publicações selecionadas tratam especificamente do Movimento Estudantil de Ocupações. Um dos artigos discute conceitualmente a prática de *ocupar e resistir*, tratando o Movimento Estudantil de Ocupações como expressão de luta na contemporaneidade (ASPIS, 2017), as demais produções têm como campo empírico casos de ocupações de escolas específicas. Em geral, os artigos apresentam análises realizadas por meio de diários de campo, entrevistas e observação das ações cibernéticas das e dos estudantes. Dessas produções, cinco artigos versam sobre o Movimento Secundarista de Ocupações no Chile e 19 artigos e uma entrevista tratam do Movimento Estudantil de Ocupações no Brasil.

Apesar das características comuns das ocupações, a historicidade do campo de estudo aponta para momentos distintos em que a tática de luta foi adotada pelas e pelos estudantes. Assim, identificamos dentre os artigos quatro recortes geográfico-temporais distintos, sendo estes: 1) Movimento Estudantil de Ocupações no Chile – 2006 e 2011; 2) Movimento Secundarista de Ocupações em São Paulo – a partir de setembro de 2015; 3) Movimento Secundarista de Ocupações no Brasil - de março a junho de 2016; 4) Movimento Estudantil de Ocupações no Brasil – a partir de setembro 2016. Desse modo, separamos os artigos e a entrevista de acordo com os objetos de pesquisa apresentados no campo empírico dos trabalhos.

A partir desses quatro recortes geográfico-temporais, elaboramos um quadro (*Quadro 2*) que apresenta os artigos e a entrevista, identificados por título, selecionados na revisão de literatura. Visualizamos a relevância da sistematização da temática em recortes geográfico-temporais pelo fato de serem distintas as motivações e pautas das e dos estudantes de acordo com os locais e períodos de tempo em que foram registradas as práticas de ocupação, embora todos se identifiquem enquanto movimento de *ocupar e resistir*. Compreendemos que o Movimento Estudantil de

Ocupações não é homogêneo e não pode ser compreendido fora das peculiaridades que expressam as singularidades do seu contexto de produção.

Quadro 2 - Mapeamento das Publicações sobre o Movimento Estudantil de Ocupações por recortes geográfico-temporais

Local e período	<i>Títulos dos Artigos</i>
1)Chile 2006 e2011	Do Apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/ direito à cidade
	Representaciones sociales de lo político. Convergencias y divergencias del relato generacional en el Gran Concepción.
	¿Qué es un movimiento social fuerte? Conceptualizaciones de la noción de Fortaleza y aplicación al caso del Movimiento Estudiantil 2002-2011 en Chile
	Movimiento Estudiantil chileno de 2011 y su influencia en las reivindicaciones ciudadanas desde los márgenes regionalistas
	Para comprender el movimiento estudiantil en Chile (2011)
2)São Paulo A partir de setembro 2015	Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista
	A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica
	Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas
	Escolas de luta: cenas da política e educação
	A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo
	“Ocupar e Resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas
	A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista
	Escolas de luta, educação política
Entrevista – As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas	
3)Brasil De março a junho de 2016	“Ocupa 1º de Maio” Ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola
	“Uma pá de Ocupação”: Ocupações escolares e atuação juvenil no Rio Grande do Sul (2016)
	O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação?
	#OCUPATUDORS – socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul
	Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva

	No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: Feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações
	#OCUPAISERJ: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
4) <i>Brasil</i> <i>A partir de</i> <i>setembro de</i> <i>2016</i>	Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci
	Ocupações no sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional
	Cala boca, menino! O menino não cala, resiste

Fonte: Elaborado pela autora.

O recorte geográfico-temporal 1) compreende a Rebelião dos Pinguins e o Inverno Chileno, em 2006 e 2011, respectivamente. Apesar das ocupações das escolas públicas chilenas terem ocorrido de maneira ampla no ano de 2011, o movimento de ocupação foi iniciado pelas e pelos estudantes secundaristas em 2006, contando também com grandes marchas nos centros urbanos. Embora, de modo geral, não fossem as e os mesmos sujeitos que participaram das ações em 2006 e 2011, as e os estudantes reivindicaram a vivência histórica do movimento, ligando-o inclusive aos atos realizados pelas gerações de estudantes que os precederam, que atuaram na resistência ao governo de Augusto Pinochet, nos anos de Ditadura Civil-Militar, na década de 1980 e 1990. (A REBELIÃO, 2007). Segundo Galleguillos, Vargas e Maluenda (2013) o Movimento Estudantil no Chile é uma das mobilizações mais amplas e transversais vivenciadas no país:

Al igual que una olla de presión, los estudiantes que en el 2006 iniciaron su lucha contra el modelo educacional, embistieron el 2011 con críticas y propuestas apuntadas a cambios estructurales nunca antes percibidas desde un movimiento estudiantil. El método; peticiones coherentes y aceptadas por la población, marchas caracterizadas por la cultura e imaginación de los manifestantes, tomas de universidades y liceos durante más de siete meses de movilización, además de la utilización de las redes sociales para potenciar la organización. El movimiento estudiantil se lleno de vanguardia en esta nueva forma de protestar. (2013, p. 79).

O recorte geográfico-temporal 2) trata especificamente das ocupações das escolas públicas em São Paulo, iniciado em 2015. Embora o movimento em São Paulo tenha continuado paralelamente à expansão das ocupações no restante do Brasil, em 2016, a ação se destaca por ser a primeira tática de ocupação de escola utilizada no Brasil. No princípio, as ocupações das escolas em São Paulo eram motivadas pela tentativa de barrar o Programa de Reorganização da Rede Estadual de Ensino, que

previa o fechamento de escolas e a diminuição de recursos estaduais na Política de Educação, ampliando suas pautas ao longo do movimento.

O Movimento Secundarista de Ocupações em São Paulo foi inspirado nas ocupações chilenas, conforme declaram as e os estudantes no documentário *Acabou a paz, isto daqui vai virar o Chile!* (2016). O êxito das manifestações no Chile e a onda de protestos no Brasil em Junho de 2013, retomaram a esperança de mudança por meio das manifestações urbanas e da ação direta. Assim, a experiência paulista prosseguiu com a marcha dos movimentos contemporâneos, inspirando as e os estudantes secundaristas e universitários que adotaram a tática de ocupação nas demais cidades brasileiras em 2016.

A delimitação temática da presente pesquisa está inserida no recorte geográfico-temporal 3) Brasil - de março a junho de 2016. Esse período é característico pelo momento de intensa instabilidade política nacional. Por exemplo, no mês de maio de 2016, foi aprovada pelo senado a abertura do processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Ainda que algumas ocupações tratem de temas referentes à política nacional de educação, como a crítica ao PL Escola Sem Partido, as pautas das e dos estudantes, de maneira geral, questionam as gestões municipais ou estaduais, visto que pela LDB/1996 é papel dos estados e municípios a oferta da educação básica. Os artigos, desse período, apresentam como pauta das ocupações a organização, o investimento e a participação democrática na Política de Educação, tanto nos processos de ensino quanto na gestão escolar.

O recorte geográfico-temporal 4) trata do movimento secundarista e universitário de ocupações, a partir de setembro de 2016 no Brasil. Este movimento surge como frente de luta contra as medidas voltadas para Política de Educação do governo de Michel Temer, após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Logo após assumir a presidência, por meio de Medida Provisória (MP), o presidente Michel Temer determinou a reforma do ensino médio, que de maneira vertical e sem previsão orçamentária: aumentou a carga horária do ensino médio; tornou obrigatório no currículo apenas as disciplinas que constam na Base Comum Curricular e permitiu a contratação de professores sem formação específica em licenciatura, apenas com *comprovado notório saber*. Também nos primeiros meses de governo, o presidente não eleito, enviou para votação na câmara e senado, sendo posteriormente aprovada, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC), que prevê um novo Regime Fiscal

federal, que delimita um teto para os gastos nas áreas de saúde, educação e assistência social, durante 20 anos, congelando os investimentos nessas áreas.

Conforme apresentamos no Quadro 2, os artigos que tratam da Rebelião dos Pinguins e do Inverno Chileno, pressupõem, por seus títulos, a pretensão de visualizar as ações das e dos estudantes na integralidade das manifestações. Segundo as e os autores, o movimento teve significativa repercussão nos anos de 2006 e 2011, sendo utilizadas com táticas de luta das e dos estudantes secundaristas, protestos nas escolas, manifestações nas ruas e as ocupações das escolas.

Aitken (2014) considera que as manifestações nos centros urbanos, historicamente, têm sido um espaço de exercício político da criança e do adolescente, pois estes são despossuídos de direito de participação direta. Assim, a ação de ocupar as ruas faz com que as crianças e adolescentes sejam politicamente visualizados. Aitken destaca que a Rebelião dos Pinguins apresenta uma reivindicação ética radical, pois a experiência possibilita uma vivência democrática incomum para as e os sujeitos envolvidos. Por meio da ação cotidiana das ocupações, as e os estudantes puderam se expressar criticamente contra o modelo político vigente, que os exclui na configuração dos direitos políticos. Desse modo, por ser pujante em aprendizagem, ao experienciar as ocupações as e os sujeitos se modificam e, através de sua modificação, potencializam as transformações sociais.

A Revolução dos Pingüinos é notável, portanto, na medida em que é constituída por um amálgama de jovens que não tiveram nenhum modelo de protestos de rua, alguns que tinham vivenciado a resistência em segunda mão, somente por meio das experiências de suas famílias e, ainda outros, que haviam se conscientizado, por intermédio de sua educação, a se mobilizar contra um sistema e um regime que não esperava resistência. Prosseguindo da estética e perturbação do sensível de Rancière (2005, 2010), a revolução é um exemplo palpável do ato ético radical de Žižek (2010, p. 326), porque encerra a mudança entre os jovens primeiro internamente, através deles mesmos, suas famílias e seu sistema escolar e, então, mudanças nas atitudes das autoridades em relação à sua situação. (AITKEN, 2014, p. 17).

Em muitos momentos, durante a Rebelião dos Pinguins e o Inverno Chileno, as e os estudantes reivindicaram a historicidade da luta estudantil para fortificar e unificar as ações empreendidas. No artigo de Rodriguez e Solís (2016), estes analisam, por meio da prática de grupos focais, as convergências e divergências entre os movimentos estudantis da década de 1980 e 2000. Segundo eles, ambos os movimentos apresentam tensões entre as e os estudantes que já participavam de

organizações políticas e tinham suas disputas internas na militância, com aqueles que estavam tendo sua primeira vivência política organizada nas ocupações. Os e as estudantes fazem críticas à política tradicional de esquerda por sua interferência nas disputas internas na condução dos movimentos.

Os Movimentos Estudantis da década de 1980 e 2000 convergem na identificação da justiça como princípio articulador da política e nas pautas que visam à transformação do Estado. Para Rodriguez e Solís, merece destaque a crise política de representação, que foi apontada pelas e pelos estudantes que atuaram tanto no período de Ditadura Civil-Militar quanto no contexto da democracia burguesa. Mas é importante ressaltar a diferença da visibilidade do movimento, que nos anos 2000 era parte da tática de luta, em contraponto à clandestinidade dos movimentos estudantis durante o período de Ditadura Civil-Militar. Se na década de 1980, o espaço para a organização estudantil eram as igrejas, hoje as ocupações põem como cenário principal das reivindicações estudantis a própria escola.

Os artigos que versam acerca da Rebelião dos Pinguins e do Inverno Chileno apresentam a experiência de ocupação como o principal contexto de aprendizagem política, pelas trocas e vivências possibilitadas na organização cotidiana das ocupações que compreendem um espaço e tempo diferenciado das manifestações de rua. Também merece destaque a integração das tecnologias digitais ao Movimento Estudantil, elemento que possibilitou a continuidade da circulação das ideias e articulação do movimento, mesmo mediante os impasses políticos e o rígido inverno no Chile.

Inspirados na Rebelião dos Pinguins e no Inverno Chileno, as e os estudantes paulistas deram início ao Movimento Estudantil de Ocupações no Brasil, em 2015. Conforme o Quadro 2, das 25 publicações selecionadas nove tratam desse recorte geográfico-temporal. Dentre elas, podemos destacar dois objetos centrais nas análises. O primeiro diz respeito às ações das e dos estudantes no Movimento Secundarista de Ocupações, perpassando as vivências, organização e forma de atuação do movimento, composto pelos artigos: *A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica* (CORSINO, ZAN, 2017); *Escolas de luta: cenas da política e educação* (PAES, PIPANO, 2017); *Escolas de luta, educação política* (CATINI, MELLO, 2016); *“Ocupar e Resistir” a insurreição dos estudantes paulista* (CORTI, CORROCHANO, SILVA, 2016), e a entrevista: *As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes*

*secundaristas* (MARTINS, TARDELLI FILHO, PEREIRA, SANTOS, 2016). A segunda abordagem trata da Política de Educação adotada pelo governo paulista, principalmente através da Reorganização da Rede Estadual de Ensino. Nela encontram-se os artigos: *Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas* (GOULART, PINTO, CAMARGO, 2017); *A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo* (GIROTTO, PASSOS, CAMPOS, OLIVEIRA, 2017); *Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista* (ARELARO, JACOMINI, CARNEIRO, 2016) e *A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista* (PIOLLI, PEREIRA, MESKO, 2016).

Os artigos que tratam da Reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo problematizam acerca da influência do projeto neoliberal na Política de Educação. O Projeto de Estado Neoliberal, desde a década de 1990, foi adotado no Brasil tendo seus princípios implantados com maior ou menor êxito dependendo dos governos e das regiões. *A valorização do capital humano*, eixo de destaque na Reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, é um conceito base do pensamento neoliberal. Desse modo, Piolli, Pereira e Mesko (2016, p. 22), afirmam:

A proposta de reorganização da rede estadual ocorre na esteira do conjunto de reformas educacionais que integram um contexto mais amplo de reforma do aparelho de Estado, iniciado nos anos 1990, sob orientação dos critérios de racionalização dos serviços públicos da ‘Nova Gestão Pública’ (BRESSERPEREIRA, 1998). As reformas engendram amplos processos de desconcentração, descentralização, publicização, privatização, terceirização, controle e avaliação dos serviços prestados pelo Estado. Segundo esse ideário, a educação seria um serviço não exclusivo do Estado. Assim, consideramos que sob tal critério gerencial é que foram criadas as condições para que o setor empresarial e os agentes privados passassem a disputar maior espaço e a interferir na tomada de decisão dentro da agenda educacional no âmbito federal, como também, nos âmbitos estadual e municipal.

O Movimento Estudantil de Ocupações demonstra uma compreensão divergente em relação à Política de Educação pelas juventudes e pelo Estado. Para Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016), as pautas apresentadas pelo movimento questionam elementos que possibilitaram a expansão do projeto neoliberal na Política de Educação anteriores a Reorganização Paulista, como a formulação da LDB/1996, que apresenta eixos da participação estudantil na gestão escolar, sem regular um verdadeiro espaço de atuação política das e dos estudantes. Desse modo, para elas

, o Movimento Secundarista de Ocupações reivindica uma real participação na gestão escolar:

Eis a questão que os estudantes, que se mobilizaram na resistência à reorganização da rede proposta pelo governo estadual em 2015, estão cobrando das autoridades e chamando os professores e a sociedade civil a se manifestarem. Quem sabe mais sobre uma escola ser interessante, instigante, renovada, dinâmica, moderna, senão os próprios agentes dos processos de ensino-aprendizagem: professores e estudantes? Eles colocaram o dedo na contradição que persiste em nossa recente democracia: autonomia política versus competência técnica. Oposição que demanda substância aos seus termos: para além de uma gestão democrática, uma democratização da gestão. (ARELARO, JACOMINI, CARNEIRO, 2016, p.1156).

Estima-se que, em São Paulo, estiveram mobilizadas mais de 200 escolas pautadas contra a Reorganização da Rede Estadual de Ensino utilizando como tática de ação a ocupação. Paralelamente aos apontamentos realizados, acerca do precário espaço de participação das e dos estudantes na gestão escolar, visualizamos a explanação de Corsino e Zan (2017), que tratam como uma das principais características do movimento a criação de um ambiente democrático nas ocupações das escolas. Segundo estes, a crítica à organização tradicional da gestão escolar demonstra a reflexão das e dos estudantes acerca da necessidade de construir efetivamente uma escola democrática.

Para Corsino e Zan (2017), as ocupações fazem parte de um processo de descolonização da escola, pela organização das e dos sujeitos excluídos, para mudanças paradigmáticas. Segundo estes, a estrutura física das escolas e o formato das aulas têm um papel reprodutor do discurso dominante. As e os estudantes apontam, nesta pesquisa etnográfica, que as grades expressam a disciplina e o controle da estrutura escolar. Desse modo, a autonomia exercida pelas e pelos estudantes, nos poucos espaços das escolas- como nos grêmios estudantis- expandem-se durante as ocupações, quando as e os ocupantes decidem sobre os moldes da convivência, a distribuição das tarefas e o currículo ministrado em aulas e palestras.

A pesquisa de Corsino e Zan (2017) e o documentário *Lute como uma menina!*<sup>2</sup> (2016) destacam a modificação do papel feminino através da ação das meninas envolvidas no Movimento Secundarista de Ocupações. Pela participação ativa, estas

---

<sup>2</sup> O documentário é composto por entrevistas com meninas que participaram do Movimento Secundarista de Ocupações em São Paulo, a partir de 2015.

meninas estipulam novas relações entre o feminino e o masculino, no ambiente produzido pelas ocupações. Outro fator que gera tensão nas relações de gênero é a organização das tarefas por comitês, identificados em algumas ocupações como bondes, que revezam os afazeres cotidianos, sem levar em conta o sexo das e dos ocupantes. A questão de gênero é um dos paradigmas que sofreu tensão com a organização estudantil das ocupações, pois as e os sujeitos que vivenciaram estas novas formas relacionais, possivelmente estipularão novos laços sociais em suas vivências para além das ocupações.

A resistência dos estudantes [...] transbordou a contestação ao plano de reorganização e colocou em evidência outros temas relacionados às escolas públicas no Estado. A pauta estudantil foi sendo ampliada no processo com denúncias referentes à falta de relações democráticas na escola, à precariedade das escolas, à falta de professores e com as aulas livres e os debates nas escolas ocupadas inseriu temas como: relações de gênero, racismo e homofobia, entre outros. O movimento fez emergir questões e temas não abarcados pelo modelo gerencial proposto pela secretaria. O modo de organização das ocupações estudantis pode ser pensado como uma alternativa às concepções gerenciais que hoje estão sendo implantadas pelo setor empresarial. (PIOLLI, PEREIRA, MESKO, 2016, p. 24).

O terceiro recorte geográfico-temporal, apesar de ser contextualizado por um momento de intensa crise política nacional, é caracterizado por pautas mais dispersas e locais, centradas na execução da Educação Básica nas esferas estaduais e/ou municipais. Nessa perspectiva, Severo e San Segundo (2017) analisam as ocupações no Rio Grande do Sul por meio da identificação das motivações centrais na decisão de ocupar as escolas. Também é foco do artigo refletir acerca do papel das redes sociais virtuais no processo de ocupação e a consequente formação de organizações posteriores ao movimento.

Severo e San Segundo apontam que o Movimento Secundarista de Ocupações gerou uma identificação entre as e os estudantes com outros grupos engajados em lutas políticas e culturais. Severo e San Segundo (2017) sinalizam quatro fatores principais que influenciaram na emergência da prática de *ocupar e resistir*, no Rio Grande do Sul: a inspiração simbólica na experiência de São Paulo; a solidariedade com a situação dos professores da rede estadual; as precárias condições materiais das escolas e a conjuntura política estadual.

O protagonismo juvenil no cenário político do estado do Rio Grande do Sul, conforme Severo e San Segundo (2017), teve como impulso a revolta contra a tentativa de implementação dos PL 190/2015, Escola Sem Partido e PL 44/2016, que

busca o credenciamento de Organizações Sociais (OSs) para a administração do ensino público, dentre outros serviços do estado. Apesar do fenômeno de ocupação ser novo no meio estudantil, Severo e San Segundo (2017), destacam que há uma apropriação nas ocupações de formas de organizações habituais nos movimentos sociais, como divisões de tarefas, cronogramas organizativos e assembleias.

Se até junho de 2016, o que unia as e os estudantes no Movimento Estudantil de Ocupações era a ação em si, no recorte geográfico-temporal 4) Brasil - a partir de setembro de 2016, esta união se estende às pautas comuns e politicamente engajadas à conjuntura nacional. Com base no pensamento de Antonio Gramsci, acerca da luta de classe e o Estado, Flach e Schlesener (2017) analisam as ocupações das escolas públicas no Paraná, primeiro estado a registrar o movimento neste quarto recorte, na frente deflagrada contra a MP 746/2016, que determina a reforma do ensino médio e a PEC 241/2016, do congelamento de investimento nas políticas sociais, por 20 anos. Segundo Flach e Schlesener (2017), a convergência de parte da sociedade civil com a sociedade política garante a manutenção do pensamento hegemônico, através do convencimento da população em geral de que convém trilhar determinado caminho. Assim, as ocupações surgem como *movimentos espontâneos*, que exemplificam a possibilidade de um poder de classe contra hegemônico.

Diferentemente de Flach e Schlesener (2017); Groppo, Trevisan, Borges e Benetti (2017) argumentam que as ocupações das escolas não podem ser vistas como um movimento de origem espontânea, pois, segundo estas e estes, o movimento apenas foi possível pelo acúmulo dos trabalhos cotidianos dos coletivos estudantis e pelos diálogos intergeracionais. Ainda ressaltam que, embora parte das e dos estudantes não tenham vivências anteriores de participação em organizações políticas, as ocupações são precedidas por inúmeras ações ligadas às juventudes em partidos políticos ou movimentos sociais. Assim como o movimento tem a sua carga histórica que possibilitou sua origem, para Groppo, Trevisan, Borges e Benetti (2017), ele também atua na biografia das e dos sujeitos que estiveram sensíveis ao movimento, gestando por meio de suas ações novas possibilidades políticas.

No final de outubro de 2016, foram registradas as ocupações de 1154 escolas, institutos federais e universidades, no Brasil. Nesse contexto, segundo Groppo, Trevisan, Borges e Benetti (2017) é possível visualizar algumas características em comum nas ocupações acompanhadas pelos autores. O primeiro destaque é o

formato de autogestão das ocupações, no qual cada indivíduo é responsável por determinada demanda, sem a necessidade de centralizar a distribuição e controle das tarefas. Ao mesmo tempo, todas as decisões nas ocupações são submetidas ao controle do coletivo, configurando uma horizontalidade organizacional. Para as e os autores, a relação de ensino e aprendizagem é reconfigurada no espaço das ocupações, as e os estudantes rompem com os papéis tradicionais dos agentes educacionais, transformando a troca de informações e formação em uma espécie de auto-socialização política e dos saberes.

As vivências das e dos estudantes no Movimento Estudantil de Ocupações encontram pontos em comum nos quatro recortes geográficos temporais destacados. Para o entendimento da experiência da prática de *ocupar e resistir*, diferentes abordagens teóricas foram empregadas para dar conta das transformações subjetivas e simbólicas espaciais observadas no movimento. Assim, Coutinho e Andrade (2016), por meio da categoria freudiana de laço social objetivaram compreender de que maneira a vivência da ocupação faz repensar a escolarização das e dos jovens, a partir das relações estabelecidas entre as juventudes e a escola: “[...] destacamos que as ocupações inauguram um modo de fazer laço na escola através de uma nova posição discursiva na qual os estudantes podem estar presentes enquanto sujeitos desejantes que reivindicam e recriam a escola”. (COUTINHO; ANDRADE, 2016, p. 48). Estas tratam da apropriação criativa do espaço escolar pelas e pelos estudantes, destacando o importante papel de socialização da escola, que transita para além da institucionalização.

No intuito de problematizar as ocupações estudantis, Ratto, Grespan e Hadler utilizam “[...] os conceitos ‘ciberdemocracia’ de Pierre Lévy e ‘cuidado de si’ de Michel Foucault”. (RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017, p. 99). Para estes, o Movimento Estudantil de Ocupações é configurado pela organização autônoma e inaugura uma nova forma de atuação política e social. A ligação em rede permitiu que o movimento se desterritorializasse rapidamente, caracterizando coletivos singulares e criando “[...] um modo de fazer ação política retroalimentada pela experiência (sempre agonística e potencialmente criativa) do viver junto”. (RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017, p. 115).

Nesse mesmo sentido, Costa e Santos (2017) utilizam os estudos de Pierre Lévy em sua abordagem dos espaços virtuais das ocupações e focam na cibermilitância nas escolas de Porto Alegre. No artigo é apontada a geografia da

ocupação que não se limita a ocupação física das escolas, mas cria uma extensão da mobilização nos meios virtuais, como nas páginas de Facebook, que se situam em outra geografia da ocupação. Estes afirmam que as redes virtuais configuram um espaço movente, pois conformam fronteiras não claras entre o real e o virtual, assim, ao mesmo tempo em que o ciberespaço é utilizado pelos movimentos sociais, o cibermilitância passa a “[...] produzir ressonância nos espaços urbanos”. (COSTA; SANTOS, 2017, p. 53).

A potencialidade e a relevância do estudo da temática do Movimento Estudantil de Ocupações tornam-se evidentes na leitura dos artigos e da entrevista selecionados na revisão de literatura. Pontos de concordâncias e divergências evocam questionamentos sobre a experiência e a experiência modificada (THOMPSON, 1981) vivenciada pelas e pelos estudantes. Nesse sentido, apresentamos a seguir um balanço acerca do cenário identificado na pesquisa do Estado da Arte. Pelo desenvolvimento recente das pesquisas, entendemos que este campo suscita muito mais perguntas do que respostas, ainda assim, a indicação de alguns caminhos tornam-se mais claros após o processo de revisão de literatura.

### **2.3 Balanço do Estado da Arte**

A complexidade do Movimento Estudantil de Ocupações pela estrutura dialética da ação - ora resistente, ora fugaz, por um lado democrática, por outro intransigente, em parte transformadora, em outra reprodutora - é palco para muitas indagações e reflexões que necessitam do suporte acadêmico para serem entendidas. A revisão de literatura, por meio dos artigos, demonstra que a temática tem sido contemplada nos estudos acadêmicos recentes, ainda que existam muitos pontos a serem explorados.

Ao contrário dos artigos, que tratam especificamente do Movimento Secundarista de Ocupações, visualizamos uma lacuna nas teses e dissertações a respeito da ação secundarista no Movimento Estudantil. Ainda que as manifestações secundaristas tenham um histórico de luta que precede as ocupações, essas são pouco investigadas em comparação às pesquisas desenvolvidas acerca do Movimento Estudantil universitário. Pelo fato de os e as estudantes secundaristas serem majoritariamente adolescentes e, considerando as reflexões de Martuccelli (2016), chegamos à hipótese de que as mobilizações secundaristas são menos investigadas por estarem, em sua maioria, cunhadas na esfera da cidadania cultural

e não política, necessitando de um alargamento do entendimento do conceito de Movimento Estudantil para serem compreendidas:

Lo que hay que comprender es que las principales manifestaciones colectivas de la adolescencia no son de naturaleza política, sino propiamente culturales o deportivas (y em parte religiosas). Los fenómenos de masa que les son propios, se dan claramente por fuera del sistema político. (MARTUCCELLI, 2016, p. 163).

Focando nos artigos, identificamos uma lacuna nos estudos sobre o Movimento Estudantil de Ocupações na abordagem do ciberespaço. Embora seja uma característica destacada em todas as produções analisadas, como elemento importante para o entendimento das ocupações, apenas dois artigos têm como objeto central de pesquisa a ação virtual das e dos estudantes. Desse modo, questões como o ciberativismo ou a cibermilitância, as relações virtuais e produção discursiva no ciberespaço ficam em aberto para novos trabalhos. Tendo em vista esta indicação, no Capítulo 4, para análise do objeto de pesquisa, utilizamos também a dissertação *Cartografias rizomáticas entre ciberativismo e grêmio estudantil*, presente na revisão de literatura, para complementar a reflexão sobre o protagonismo juvenil e o ciberativismo, na discussão acerca da importância do ciberespaço no cotidiano das ocupações, principalmente no que se refere às possibilidades de comunicação que superam as barreiras da mídia tradicional.

Tanto a dissertação citada quanto os artigos, reconhecem que a conexão através das redes virtuais é um meio de ação privilegiado da atual geração de estudantes. A democratização da comunicação, através da internet, fez com que estas e estes jovens alcancem uma maior circulação de suas ideias, mas ao mesmo tempo, deixa-os mais vulneráveis aos ataques contrários aos movimentos. Essa reflexão será retomada no presente trabalho, pois é uma parte latente da experiência de ocupação, o potencial comunicativo do espaço virtual, tanto democrático quanto intolerante.

Em relação à diminuta produção de teses e dissertações acerca do *Movimento Estudantil e Participação Estudantil* recentes, sendo a maioria dos trabalhos voltados para a ação estudantil durante o período de Ditadura Civil-Militar, destacamos que este cenário de produção acadêmica resulta em uma falta de suporte para o entendimento da configuração do Movimento Estudantil na contemporaneidade. Nesse sentido, os artigos que versam sobre o Movimento Estudantil de Ocupações no Chile procuram estudar a ação das e dos estudantes nos anos de 1980, 1990 e

2000, paralelamente, para identificar as rupturas e influências geracionais presentes na Revolução dos Pinguins de 2006, e no Inverno Chileno de 2011.

Nos artigos é identificada a necessidade de repensar e problematizar os sentidos das juventudes a partir do surgimento do Movimento Estudantil de Ocupações. Nesse sentido, se as dissertações, acerca da Participação Estudantil, demonstram que as e os estudantes, muitas vezes, assumem um papel figurativo nas decisões escolares, os artigos apontam que as ocupações modificaram o sentido da participação democrática nas escolas. Segundo as dissertações analisadas, em tempos regulares a ação estudantil na escola acaba sendo restrita ao grêmio estudantil, que em muitos casos tem precária estrutura, ou tem um peso menor do que a participação adulta, pela desqualificação do discurso adolescente nas reuniões e conselhos escolares. Assim, a vivência das ocupações criou uma tensão sobre a autonomia das e dos estudantes, reconfigurando seu papel na escola durante o movimento, principalmente, em experiências como a comunicação política das demandas e a autogestão do espaço e das tarefas.

Alguns dos artigos selecionados na revisão de literatura convergem no objetivo da presente pesquisa de identificar as características da experiência de ocupação das escolas. Assim, alguns dos pontos em comum no Movimento Secundarista de Ocupações, identificados na revisão de literatura, são: a reconfiguração criativa do espaço escolar; a criação de relações horizontalizadas; a possibilidade de discussão das formas de segregação social, como gênero e racismo; a utilização de táticas de participação direta e a organização democrática do cotidiano, por meio de assembleias e comitês. Todas essas características indicam que as ocupações, além de formarem núcleos de resistência, formaram núcleos de potente aprendizagem política. Desse modo, concordamos que:

As ocupações possibilitaram o surgimento de experiências práticas de democracia radical. Elas promoveram a ruptura de um cotidiano escolar em que essas práticas eram exceção e, ao mesmo tempo, que apontam para outras possibilidades de organização da escola fundada em princípios democráticos que valorizem o protagonismo dos estudantes. Afirmamos isso porque nas escolas ocupadas os estudantes puderam vivenciar uma experiência única de sujeitos ativos na organização do tempo, do espaço, do currículo e da gestão da escola. (PIOLLI, PEREIRA, MESKO, 2016, p.34).

Pelo fato das ocupações não terem se restringido ao estado de São Paulo e por terem sido retomadas em diferentes circunstâncias, o alcance e o tempo da luta

são ampliados, o que possibilitou um contato facilitado com as fontes de pesquisa. Assim, as escolas estudadas nos artigos abrangem diferentes realidades regionais, passando pelas cidades de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e pelo Chile. Desse modo, pela expressiva configuração geográfica-temporal do movimento e pela aprendizagem política proporcionada na vivência democrática das ocupações é possível visualizar o Movimento Estudantil de Ocupações como parte de mudanças sociais em processos históricos que ocorrem a longo prazo.

A revisão de literatura nos revela lacunas nas produções acerca da *Participação Estudantil e Movimento Estudantil*. Em contrapartida, o Movimento Estudantil de Ocupações, aparentemente, potencializou os estudos sobre esses temas. Assim, visualizamos que a presente pesquisa complementa os estudos sobre o *Movimento Estudantil de Ocupações, Participação Estudantil e Movimento Estudantil*. Ao objetivarmos criar uma narrativa acerca da experiência de ocupação sob a ótica das e dos estudantes de Caxias do Sul, analisando as modificações que a experiência de ocupação provocou na consciência social das e dos estudantes sobre a educação, apresentamos um novo viés de pesquisa não constatado no estudo do Estado da Arte.

### 3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

As relações escolares na contemporaneidade são expressões não apenas do seu contexto imediato, mas do acúmulo de experiências em torno da escolarização como prática de socialização, desde as suas primeiras formulações massificadoras, na Modernidade. (DUBET, 2011). A escolarização está imbricada no seu processo histórico, que coincide com o projeto de sociedade moderna, assim, reproduz experiências internas e externas, mas ao mesmo tempo, é redimensionada pelo movimento dialético das tensões, lutas e resistências entre as e os sujeitos escolares, na prática consciente ou não de suas ações.

Entendendo a historicidade das relações escolares e da escolarização, situamos a presente pesquisa, acerca do Movimento Secundarista de Ocupações, no campo de estudo da História do Tempo Presente. Isso significa dizer que os fatos interpretados são contemporâneos à historiadora. A História do Tempo Presente rompe com o paradigma de que seja necessário distanciamento do período estudado para produção do conhecimento histórico. Segundo Ferreira (2000, p. 121), “[...] a história do tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social”. Para Hobsbawm (1998, p. 243), “[...] toda história é história contemporânea disfarçada”, desse modo, a historiadora ou o historiador, mesmo tratando do passado, visualiza os eventos com os olhos de seu tempo e, independentemente do recorte temporal, a história está sempre em construção, reavaliação e reconstrução.

Epistemologicamente nosso estudo se localiza na História do Tempo Presente e nosso aporte historiográfico é o materialismo histórico dialético, nesse sentido, concebemos as práticas cotidianas das e dos sujeitos como experiências que por meio de seu acúmulo promovem os processos históricos. Apresentamos, no presente capítulo, as reflexões acerca do materialismo histórico, na visão dialética de Marx e Engels (2007), e o conceito de experiência elaborado por Edward Palmer Thompson, em *A Miséria da Teoria* (1981). Tais discussões formam o arcabouço teórico-metodológico da análise das experiências, desenvolvida na presente pesquisa.

### 3.1 Materialismo Histórico Dialético

Conforme explanamos, nosso arcabouço teórico-metodológico está ancorado no materialismo histórico dialético, perpassado pelas concepções interpretativas de Edward Palmer Thompson (1981). Desse modo, apresentamos a abordagem historiográfica de acordo com algumas nuances que servem de base para o desenvolvimento do pensamento do historiador, em contraposição a outras teorizações dentro da concepção reflexiva marxista.

As produções historiográficas que têm como base o pensamento de Karl Marx, até aproximadamente a década 1960, estiveram divididas em duas grandes linhas. A primeira, guiada por uma “[...] perspectiva funcional e estruturalista para a explicação da sociedade capitalista, na qual a base [...] determinava a superestrutura”. (SCHUELER, 2007, p. 2). A segunda linha, “[...] minoritária e marginal”, se aproximava das abordagens humanistas e culturais dos primeiros escritos de Marx e dos estudos de Gramsci e Luckács, “[...] voltando às atenções para as relações entre os sujeitos históricos e a sociedade”. (SCHUELER, 2007, p. 3).

A partir da década de 1960, houve um alargamento da abordagem materialista histórico-dialética, que impulsionou o estudo de temáticas relacionadas aos costumes; culturas; tradições; às classes trabalhadoras; entre outros temas, na integração entre os processos econômicos, sociais e culturais. Esta mudança foi de grande impacto, principalmente, no Reino Unido, com a reunião de historiadores marxistas no Grupo de Historiadores do Partido Comunista, fundado no final da década de 1940. Anderson (1983, p. 29) cita “Christopher Hill, Eric Hobsbawm, Edward Thompson, George Rudé, Rodney Hilton, Victor Kiernan, Geoffrey de SteCroix e outros”, como grupo significativo que “[...] publicou seus trabalhos a partir da virada dos anos 60”, mas, ressalta que a consolidação coletiva dos trabalhos, “[...] cujo peso dominante ia bem além de sua disciplina formal foi realmente um fenômeno dos anos 70”.

A configuração do marxismo intelectual está ligada à história política marxista, pois a “[...] teoria marxista, aplicada à compreensão do mundo, sempre pretendeu uma unidade assintótica com uma prática popular capaz de transformá-la”. (ANDERSON, 1983, p. 17). Desse modo, evidenciamos que as mudanças teóricas da escrita da história, na década de 60, coincidem com um período de crítica profunda às formações sociais partidárias de base política marxista. Hobsbawm (2011, p. 338), afirma acerca da década de 60 e 70:

Não creio que em nenhum período anterior da história do marxismo essas e outras afirmativas semelhantes, categoricamente em desacordo com o que a maioria dos marxistas aceitava até então, tenham sido feitas com tanta frequência e recebidas positivamente por pessoas que se consideravam marxistas.

Verificamos em Anderson (1983), que o processo historiográfico da teoria crítica pressupõe uma constante autocrítica epistemológica para o seu desenvolvimento como método teórico de interpretação da sociedade. Posto isso, compreendemos que o estudo do Movimento Secundarista de Ocupações não pode ser tratado de maneira análoga aos demais movimentos estudantis, pois surge de uma experiência modificada pelas nuances de seu próprio tempo e será interpretado a partir do acúmulo das teorizações dispostas para a análise. Cabe-nos ressaltar, o acordo, com a afirmativa de Hobsbawm (2011, p. 340):

Embora a teoria econômica geral de Marx e sua análise do desenvolvimento capitalista devam, presumivelmente, continuar a ser o ponto de partida para os marxistas de hoje, os textos 'clássicos' de um período não podem ser usados como descrição de fases posteriores do capitalismo.

Refletimos que a concepção teórica de Edward Palmer Thompson possibilita uma análise crítica da temática, por sua importância na ampliação dos estudos nas áreas da história social e econômica, na rejeição da “[...] ideia simplista evocada pela metáfora mal utilizada da base/estrutura” (SCHUELER, 2007, p. 8). Reconhecemos que Thompson teve um papel fundamental para a historiografia, na introdução do conceito de história como processo. Assim, considerando a historicidade da escolarização, entendemos que a pesquisa em educação ganha ao ancorar-se na base teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, pelo dimensionamento contextual da abordagem. Fenelon (1997) alude que a elaboração de Thompson acerca da experiência modifica e amplia o campo dos estudos históricos marxistas:

Em A miséria da teoria, Thompson tem um capítulo sobre ‘o termo ausente em Marx: a experiência’. Ele levanta a importância da questão da experiência social vivida pelos indivíduos reais, no seu cotidiano. Com isso, não resta dúvida, se ampliam bastante nossas categorias a respeito de documentação, fontes, temas, periodização etc. E quando se toma essa perspectiva de trabalho, com esses elementos que constituem a grande discussão da História, como já coloquei anteriormente, a periodização será diferente, os temas serão também colocados de outra maneira, e assim a problemática de pesquisa será produzida a partir dos interesses do hoje, do agora, para se explorar nesse imenso campo de possibilidades. (FENELON, 1997, p. 131).

Destacamos que a abordagem materialista histórico-dialética não constitui uma metodologia elaborada, mas pressupõe uma postura crítica da pesquisadora e do pesquisador sobre a realidade das e dos sujeitos e do contexto investigados. Fundamentalmente, o materialista histórico dialético media os processos de reconhecimento, aprendizagem, reflexão e desenvolvimento narrativo acerca da temática estudada ao atentar para o caráter histórico dos objetos investigados. Para isso, faz-se necessário uma apropriação do conhecimento teórico da área, mas, sem torná-lo uma camisa-de-força, com a qual se perde a dimensão dialética das categorias de análise. (FRIGOTTO, 1997).

A busca consciente de uma postura materialista histórica na construção do conhecimento não se limita à apreensão histórica de um conjunto de categorias e conceitos. Não se trata de homogeneizar o discurso. É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico. Há, pois, a exigência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as 'leis' fundamentais que estruturam um problema que se investiga, da exposição orgânica dos avanços no conhecimento e de novas sínteses no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 1997, p. 86).

Thompson, juntamente com outros historiadores de sua época, inaugurou no campo acadêmico pesquisas acerca dos sujeitos populares e seus costumes com base no pensamento marxista, denominou tal estudo de história vista de baixo, que não se confunde com correntes culturalistas. Essa nova maneira de pensar e fazer história demarcou uma ruptura com o paradigma científico que via os documentos como prova. Assim, entende-se que as fontes são produtos da historiadora ou do historiador, pois por mais que sejam externas a ela ou a ele, a seleção e a escrita da história a partir das evidências é o olhar do hoje, “[...] quem dá voz aos fatos é o historiador, interrogando as evidências”. (FENELON, 1997, p.131). Assim, a escrita da história sob o viés do materialismo histórico dialético pressupõe um equilíbrio entre a problematização das evidências ancoradas na apropriação de supostos teóricos.

É nessas circunstâncias que, a nosso ver, evidencia-se a radical atualidade de Thompson para os que pensam a pesquisa em educação para além das empirias compartilhadas, dos relativismos, dos culturalismos, ou dos constructos discursivos (MORAES; TORRIGLIA, 2000). Ao contrário, ele inspira os que compreendem os fatos sociais como fatos históricos e os que, nessa perspectiva, descartam a teoria como ‘verdade’ ou ‘modelo’ fictício e abraçam o desafio do conhecimento como percurso, sempre provisório e aproximado, prenhe de ‘silêncios e impurezas’. (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 343-344).

Nesse sentido, desenvolvemos aproximações reflexivas acerca da concepção teórica de Thompson, focando na categoria de experiência, mas apreciando outras discussões do autor, como a consciência social, que nos auxilia no questionamento e análise do Movimento Secundarista de Ocupações. Para tanto, retornamos a Marx para entendermos a elaboração teórica a respeito da dialética, base dos estudos marxistas.

Experiência e dialética têm significados plurais e distintos nas abordagens realizadas nas variadas disciplinas. Para a sociologia, por exemplo, a experiência pode ser conceituada como condição em que acontecem as relações políticas e sociais. (SILVA, 2008, p. 63). Já, a discussão acerca da dialética perpassa desde o pensamento filosófico clássico à atualidade, sendo interpretado a partir de bases discursivas a materialistas. (FRIGOTTO, 1997). Portanto, surge à necessidade de desenvolvemos aproximações teóricas, ao longo do capítulo, a fim de clarificarmos a definição de experiência e de dialética que balizam a análise do campo empírico.

### 3.1.1 A Dialética em Marx e Engels

O estudo dos fenômenos coletivos, das formações sociais, das e dos sujeitos históricos, da materialidade motivacional de suas ações, bem como, das implicâncias das mesmas, sob a ótica do materialismo histórico dialético, estão implicadas no entendimento amplo do campo de estudo e na criticidade do caminho e das ferramentas mobilizadas para a pesquisa. Desse modo, ao investigarmos o Movimento Secundarista de Ocupações, faz-se necessário compreendermos a historicidade das categorias utilizadas na análise.

Como advertência prévia em relação ao que me refiro, é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa 'doutrina' ou numa espécie de suma teológica. Não se pode construir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historicizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação são apriorísticas, mas construídas historicamente. (FRIGOTTO, 1997, p. 73).

Refletimos acerca da dialética em Marx e Engels, especificamente a partir da leitura do livro *A Ideologia Alemã* (2007). Entendemos que o materialismo histórico dialético, como campo teórico-metodológico, não possui uma metodologia rígida de pesquisa, mas pressupõe uma prática investigativa que parte da postura crítica da

pesquisadora e do pesquisador acerca do objeto de análise e de seu contexto. O mesmo vale para a dialética enquanto conceito, que por sua natureza não permite uma definição estanque. Nesse sentido, Thompson critica os filósofos que pretendem produzir uma conceituação fechada de dialética, a partir da leitura de Marx:

É portanto estranho que, apesar de muitas alusões e várias declarações de intenção, Marx nunca tenha escrito essa essência. Ele deixou muitos cadernos e notas. Foi no mínimo um trabalhador intelectual consciente e responsável. Se tivesse achado a chave do universo, teria reservado um ou dois dias para anotar isso. Podemos concluir, portanto, que não foi escrito porque não podia ser escrito, tal como Shakespeare e Stendhal não poderiam ter reduzido sua arte a uma chave. Porque não se tratava de um método, mas de uma prática, e uma prática aprendida praticando-se. De modo que, nesse sentido, a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática. (THOMPSON, 1981, p. 129).

Ao observarmos o Movimento Secundarista de Ocupações, a dialética aparece de maneira orgânica. A atuação das e dos estudantes surge da tensão das relações escolares e pretende, em alguma medida, modificá-las por meio do confronto no e com o mundo real. Assim, atentamos que a dialética, no presente trabalho, está na postura teórico-metodológica, mas também, no objeto de estudo. Ou seja, compreendemos por meio da análise crítica as tensões e lutas presentes na prática de *ocupar e resistir*. A dialética, como elemento de transformação, aponta para a materialidade das relações escolares e das e dos sujeitos por ela afetados, desse modo, após o Movimento Secundarista de Ocupações, em alguns aspectos, a realidade escolar não é mais a mesma.

No livro *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) criticam os filósofos hegelianos, principalmente ao distinguirem-se pelo entendimento dos processos de subjetividade e objetividade. Os autores rompem com a ideia de dialética e alienação como produto a priori psicológico ou intelectual. Marx e Engels (2007) fazem uma avaliação sobre a crítica de Bruno Bauer ao livro *A Sagrada Família*, desse modo, retomam e aprofundam o confronto com o axioma filosófico alemão de que o pensamento, ou o pensar em si, precede a configuração material da vida, sendo o mundo uma expressão das ideias. Segundo estes, a “[...] filosofia da autoconsciência prescinde das e dos sujeitos reais e das suas relações”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 101).

Em concordância com Marx e Engels (2007), Thompson (1981) reflete que a consciência social é resultado do movimento dialético entre a materialidade das

experiências vivenciadas pelo ser social e o pensamento sobre essas experiências. O que equivale a dizer, que “[...] a consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Nessa sentença, apreendemos parte do desenvolvimento marxista acerca da dialética, a materialidade da vida implica diretamente nos processos mentais das e dos sujeitos, por isso, quando tratamos de mulheres e homens, nos referimos a sujeitos históricos, ou seja, pautados pelo contexto de seu tempo.

As colorações da ideologia (THOMPSON, 1981) são o fator que fazem com que as relações de opressão, submissão e exploração não sejam tão evidentes no cotidiano, na reprodução das experiências humanas, “[...] se em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Mas são nos momentos em que esta reprodução, em algum sentido, é abalada pelo processo dialético, sempre presente nas relações materiais, que a consciência pode ser fortuitamente acessada e desenvolvida.

Ao compreendermos a dialética como condição fundamental para os processos históricos, rompemos com o pensamento unilateral de causa e consequência. Marx e Engels (2007) partem das condições materiais, ou seja, do indivíduo vivo e ativo, para considerarem a consciência. Assim, a consciência não se desvincula das e dos sujeitos e não existe fora delas e deles. E, é nesse processo dialógico, entre a materialidade e pensamento, como instâncias dependentes uma da outra, que visualizamos a dialética enquanto prática.

### **3.2 Edward PalmerThompson: a experiência como base interpretativa**

A relação entre a subjetividade das e dos sujeitos com a vida material, mediada pela condição política, econômica e cultural, tecem a configuração societal de determinado conjunto humano. A garantia da continuidade das sociedades, para além dos fatores externos, está na reprodução geracional da existência, que não se dá de maneira simples, mas é formada no exercício de pensamento acerca do acúmulo de conhecimentos comuns ao coletivo no qual as e os sujeitos são imersos espontaneamente, desde sua gestação.

Para Thompson (1981), o exercício dos conhecimentos geracionais acumulados constitui o conjunto societal. Esse pensamento reafirma a lógica marxista de que homens e mulheres apenas se fazem seres sociais, fazendo a sociedade, “[...] ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87), ao produzir um produto alienado há um estranhamento, pelo processo de trabalho, da historicidade do ser social. Assim, “[...] a classe operária ‘se fez a si mesma tanto quanto foi feita’”. (THOMPSON, 1981, p. 121). Nessa perspectiva, a experiência para as e os sujeitos é a vivência do conhecimento compartilhado, que pode ser elaborada reflexivamente ou não pelas e pelos seres sociais, “[...] a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor ‘conhece’ suas estações, o marinheiro ‘conhece’ seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia”. (THOMPSON, 1981, p. 16). Desse modo, o historiador assinala duas formas em que se configura a experiência: “[...] a experiência vivida e a experiência percebida”. (COSTA; MELO JUNIOR, 2011, p. 3).

Thompson (1981a, p. 405-406) distingue entre experiência I – experiência vivida – e experiência II – experiência percebida. Muitos epistemólogos e sociólogos contemporâneos, diz Thompson, quando ouvem a palavra ‘experiência’ identificam-na imediatamente à experiência II, a experiência percebida. Isto é, movem-se na direção do que Marx denominou consciência social. Como consequência, afirmam que a ‘experiência II’ é um meio imperfeito e falsificador, corrompido por interferências ideológicas (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 340).

A elaboração de Thompson (1981) acerca do conceito de experiência surge como contraposição ao pensamento filosófico determinista, representado principalmente por Althusser, que visualiza os indivíduos como produtos da ideologia dominante. Para Althusser, a capacidade reflexiva é restrita a uma parca parcela de indivíduos e limitada ao reconhecimento da ideologia dominante. Assim, os seres, restritos ao seu tempo, não possuem condições de romper com o poder da superestrutura, composta pela ideologia dominante que é imutável ou, segundo o ele, não histórica (ALTHUSSER, 2007). Assim, para Thompson (1981, p. 17), “[...] o que Althusser negligencia é o *diálogo* entre o ser social e a consciência social, [...] assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido”.

A lógica da separação da história, como uma dimensão apenas dos indivíduos, da condição não histórica, da reprodução da existência determinada pela

superestrutura parte do não reconhecimento da história como processo dialético. Ora, se a experiência se dá na relação dialógica entre o pensamento e a consciência social, que ocorre na interação entre as e os sujeitos com o seu meio material, argumentar que o indivíduo é determinado e nada interfere na superestrutura é negar a experiência e, desse modo, a própria história.

Para Thompson, a consciência social é produzida a partir da problematização da experiência, que é a vivência da cultura, das relações econômicas, das tradições, dos costumes e das relações de produção. A historiografia de Edward Thompson é assinalada pela vivência do historiador como professor nas classes para jovens e adultos, bem como, na sua atuação no movimento dos trabalhadores, ligado ao Partido Comunista Inglês. Estas vivências impulsionaram seus estudos sobre o “[...] desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra, porém, sob o ponto de vista do desmantelamento das tradições populares do antigo regime e das suas reações e lutas, não apenas econômicas”. (SCHUELER, 2007, p. 7). Assim, a associação teórica do autor é vinculada à história social e econômica, mas suas produções não se reduzem à determinação metafórica de base/superestrutura:

Por mais sofisticada que seja a ideia, por mais sutil que tenha sido o seu emprego nas mais várias ocasiões, a analogia ‘base e superestrutura’ é radicalmente inadequada. Não tem conserto. Está dotada de uma inerente tendência ao reducionismo ou ao determinismo econômico vulgar, classificando atividades e atributos humanos ao dispor alguns destes na superestrutura (lei, arte, religião, ‘moralidade’), outros na base (tecnologia, economia, as ciências aplicadas), e deixando outros ainda a flunar, desgraçadamente, no meio (linguística, disciplina de trabalho). Nesse sentido, possui um pendor para aliar-se com o pensamento positivista e utilitarista, isto é, com posições centrais não do marxismo, mas da ideologia burguesa. (THOMPSON, 2002, p. 256).

Ao questionar a interpretação estruturalista da sociedade, Thompson (2002) reflete sobre as modificações da consciência social através da pressão do ser social. Para ele, esse processo acontece por meio da *congruência*, *contradição* e *mudança involuntária*. A congruência é a vivência das expectativas, valores e regras, “[...] não se pode passar a vida inteira protestando; é necessário dissimular e lidar com o *status quo*”. (THOMPSON, 2002, p. 262). A contradição é o conflito com este modo de vida, que parte da vivência e entendimento antagônico das expectativas e valores socialmente convencionados, principalmente nas relações produtivas. As mudanças involuntárias são as mudanças materiais que estão além da ação dos seres sociais, como as forças da natureza, mas que afetam as relações produtivas e a vivência das

experiências sociais, como a incidência de epidemias, mudanças demográficas, tecnológicas e naturais.

Ao tematizarmos as ocupações, estamos estudando a experiência de escolarização, de participação democrática, da vivência das juventudes, do Movimento Estudantil, do convívio coletivo, entre outros. Pois são processos com historicidade e comuns à sociedade. Mas ao atentarmos para a ação de resistência e o que isso tem de característico apenas a esta prática, nosso foco é redimensionado para uma experiência modificada. Ou seja, a reflexão conjunta ou individual, que questiona a reprodução e transforma, ainda que em muitos casos sutilmente, a reprodução de determinada experiência.

Mas a questão que temos imediatamente à nossa frente não é a dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [...] O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16, grifo do autor).

A experiência é determinada pela cultura, costumes, valores e pelas relações de produção. Mulheres e homens interagem através da experiência compartilhada, as quais são vinculadas aos seus interesses, opondo-se assim aos distintos grupos que interagem por interesses opostos. Thompson (2002, p. 261) afirma que “[...] somente em circunstâncias excepcionais as pessoas realmente vão além de sua experiência local, de seus valores vividos e apresentam um desafio mais amplo”. Para ele, é no confronto entre o contexto e a existência do ser social que são formulados os valores e a cultura, que são indissociáveis do modo de vida. Para Thompson (1981, p. 194):

Os valores não são 'pensamento', nem 'chamados'; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc necessárias e aprendidas (e 'aprendidas' no sentimento) no 'habitus' de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria.

Nesse sentido, continua:

Não estamos dizendo que os valores são independentes da coloração da ideologia: evidentemente, não é este o caso, e como poderia ser, quando a própria experiência está estruturada segundo classe? Mas supor a partir disto que sejam 'impostos' (por um Estado) como 'ideologia', é equivocar-se em relação a todo o processo social e cultural. Essa imposição será sempre tentada, com maior ou menor êxito, mas não pode alcançar nenhum êxito, a menos que exista uma certa congruência entre as regras e visão-de-vida impostas e a questão necessária de viver um determinado modo de produção. (THOMPSON, 1981, p. 194).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que é por meio da experiência compartilhada nas relações de produção que as classes se constituem, mas a consciência de classe apenas acontece ancorada nas experiências cunhadas na cultura, nos costumes e valores. Assim, notamos que, para Thompson, a experiência pode ser determinada, mas a consciência social não, pois esta é resultado do conjunto de experiências, no qual não se pode delimitar nenhum padrão. (SCHUELER, 2007). Desse modo, Carmo (2007, p. 20), reflete sobre as relações entre experiência, consciência social e processos educacionais:

O que mais interessa é a idéia de experiência que corresponde a um processo realmente vivido pelos seres sociais e que modifica efetivamente a consciência social e processo educacional. Pela experiência e pela educação, há uma relação profunda e dinâmica entre os seres sociais e a consciência social que altera a todo o momento o que é pensado e sentido na vida social. Essa dinâmica corresponde ao processo histórico. Essa idéia permite, dentre outras coisas, compreender que no processo histórico a experiência e o processo educacional que permitem apreender pelas transformações materiais e culturais simultaneamente que, segundo Thompson, em *Miséria da Teoria* (1981) não existe um real exterior separado de um pensamento interior, ambos se concretizam nos agentes.

Thompson não nega a ideologia, mas questiona uma pretensa submissão invariável das e dos sujeitos, teorizada na metáfora base e superestrutura. Para este, a disputa entre valores ocorrem a todo tempo, e as ações humanas são determinadas pelo conjunto ideológico que se sobrepõe no processo dialógico entre a realidade e o pensamento. A opção por um valor em detrimento de outro ocorre através da experiência, que é pautada pela condição de vida das e dos sujeitos históricos.

Além disso, os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de contradição, de luta entre valores e materiais, serão sempre um terreno de contradição, de luta entre valores e visões-de-vida alternativos. Se dizemos que os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações, não precisamos, por isso, render-nos a um relativismo moral ou cultural. Nem precisamos supor alguma barreira intransponível entre valores e razão. Homens e mulheres discutem sobre os valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais.

Isso equivale a dizer que essas pessoas são tão 'sujeito' (e não mais) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral. Conflitos de valor, e escolhas de valor, ocorrem sempre. Quando uma pessoa se junta ou atravessa um piquete grevista, está fazendo uma escolha de valores, mesmo que os termos da escolha e parte daquilo que a pessoa escolhe sejam social e culturalmente determinados. (THOMPSON, 1981, p. 194).

O movimento secundarista de ocupações aponta para o encontro entre a experiência em termos culturais, de valores, relações econômicas, ideias e forma institucional, que possibilita a formação da consciência social desse grupo. A tática de ocupação é historicamente vinculada aos movimentos sociais que reivindicam direito à moradia e à produção, no campo e na cidade. Assim, as e os estudantes secundaristas lançaram uma nova forma de se organizar ao incorporar uma tática sem historicidade para este grupo, mas que tem uma tradição histórica. Nesse sentido, a categoria de experiência em Thompson (1981) nos é cara, para compreendermos o que a apropriação de um conhecimento não usual para determinadas e determinados sujeitos modificou na reprodução de suas experiências cotidianas. No caso da presente pesquisa, apreendemos o que o movimento secundarista de ocupações modificou na experiência de escolarização das e dos estudantes envolvidos na prática de *ocupar e resistir*, a partir do desenvolvimento da consciência social a respeito das relações escolares.

### **3.3 Considerações Acerca do Aporte Teórico-metodológico**

No presente capítulo, consideramos a concepção de Edward Thompson (1981) acerca dos processos históricos, como base estrutural para o desenvolvimento do conceito de experiência. Admitir que a vida, das e dos sujeitos, é o conjunto de experiências por eles vivenciadas, projetadas pelo constructo social no qual estão inseridos, é visualizar a escolarização enquanto uma experiência geracionalmente reproduzida. Assim, visualizamos a prática de ocupação das escolas públicas como resultado da dialética cotidiana das relações escolares, que podem expressar, tanto sobre a vivência de escolarização quanto acerca da própria experiência de ocupação.

Geralmente, um modo de descobrir normas surdas é examinar um episódio ou uma situação atípicos. Um motim ilumina as normas dos anos de tranquilidade, e uma repentina quebra de deferência nos permite entender melhor os hábitos de consideração que foram quebrados. Isso pode valer tanto para a conduta pública e social quanto para atitudes mais íntimas e domésticas. (THOMPSON, 2002, p. 235).

Ao mesmo tempo em que o conceito de experiência surge da crítica à teoria marxista, como um termo ausente, este não pode ser interpretado fora da sua base dialética elaborada por Marx e Engels (2007). A aplicação de tal conceito na pesquisa é fundamental para o entendimento das contradições das relações escolares clareadas pela experiência de *ocupar e resistir*. Retomar a discussão de Marx e Engels (2007), acerca da dialética materialista, permitiu-nos perceber a aplicação do termo, tanto enquanto suporte teórico-metodológico da pesquisa quanto composição da prática estudada.

Outro ponto fundamental para a nossa análise é a discussão acerca da consciência social na perspectiva de Thompson (2002), composta pela congruência, contradição e mudança involuntária. Essas três características, aproximam a consciência social da experiência ao apontar a dependência material para a gestação do pensamento, mas, ao mesmo tempo, ao dimensionar as e os sujeitos e as estruturas sociais na história, Thompson (2002) admite a autonomia da e do ser social e desvincula o determinismo da interpretação materialista dialética.

As discussões internas acerca das divergências das visões teóricas marxistas fazem com que este aporte teórico-metodológico seja uma eficaz ferramenta de análise social contemporânea. A autocrítica e a visão orgânica da teoria garantem que ao produzir determinado conhecimento, a abordagem marxista se modifique, sem perder sua base crítica estruturante. Assim, ao optarmos pela concepção de história de Thompson (1981) não rechaçamos outras correntes, mas compreendemos o acúmulo teórico que levou as formulações peculiares do autor.

Desse modo, no capítulo seguinte, apresentamos as fontes da pesquisa e, com base no aporte teórico-metodológico aqui desenvolvido, realizamos a análise das experiências do Movimento Secundarista de Ocupações, em Caxias do Sul. Nesse sentido, as categorias experiência e dialética são instrumentos analíticos utilizados para o questionamento do objeto de estudo. De acordo com a abordagem materialista histórico-dialética, a postura crítica diante do objeto é fundamental para o estudo histórico. Assim, compreendemos que a contextualização da temática, a construção do problema e objetivos de pesquisa em conjunto com os conhecimentos elaborados no Estado da Arte dão suporte para o desenvolvimento crítico da presente pesquisa .

#### 4 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS

O Movimento Secundarista de Ocupações se distingue dos movimentos estudantis que o precedem, dentre outras características, pela visibilidade das ações de luta, através da intensa circulação alternativa de informações nas redes sociais virtuais, que se tornaram potentes canais de comunicação e aproximação comunitária do movimento. Apesar da cobertura midiática dos eventos ter sido de grande repercussão, as e os estudantes nativos do contexto de interação digital fizeram circular informações próprias, concorrendo com os meios tradicionais de comunicação na veiculação de notícias e opiniões sobre a prática de *ocupar e resistir*.

As múltiplas narrativas construídas acerca do Movimento Secundarista de Ocupações são expressas nas fontes da pesquisa que, por serem compostas por materiais de distintas origens e formatos, são analisadas sob o ponto de vista da experiência das e dos estudantes, buscando identificar as modificações que as ações implicaram nos seus processos de consciência social. Assim, compreendemos as relações internas e externas das ocupações, sem classificar a ação coletiva por uma identidade única do movimento, mas refletindo as contradições que o compõe. Assim, analisamos, no presente trabalho, a maneira que o Movimento Secundarista de Ocupações se constituiu, as peculiaridades de seu funcionamento, e o porquê da ação em determinado contexto. De acordo com Melucci (1989, p. 52):

Os movimentos são sistemas de ação que operam num campo sistêmico de possibilidades e limites. É por isso que a organização se torna um ponto crítico de observação, um nível analítico que não pode ser ignorado. O modo como os atores constituem sua ação é a conexão concreta entre orientações e oportunidades e coerções sistêmicas.

Ao divulgarem o movimento as e os ocupantes criaram um espaço de fala pouco comum para as e os estudantes secundaristas. Afirmamos isso, com base em nossa revisão de literatura, instrumento que evidenciou, tanto através das teses e dissertações quanto dos artigos, a desigual condição de participação política estudantil na escola e sobre os processos de escolarização. Assim, emerge outra característica do Movimento Secundarista de Ocupações que o identifica com os movimentos em rede na era digital (CASTELLS, 2013), a construção, no meio ocupado, de uma formação democrática diferenciada da vivenciada cotidianamente.

A possibilidade de discutir e divulgar as ideias, reivindicações e ações, concomitantemente, com o ato de ocupar, gerou um amplo material de registros do movimento, com acesso facilitado, mas fugaz. Assim, na análise desse material, compreendemos o movimento segundo a visão das e dos sujeitos diretamente envolvidos. Em vista disto, utilizamos como fontes para a análise: entrevistas realizadas com as e os estudantes e a produção discursiva feita pelos mesmos nas postagens veiculadas nas redes sociais virtuais. Outras fontes foram selecionadas para análise e servem de base comparativa, indicando a intencionalidade dos discursos das e dos estudantes. Para tanto, apresentamos a seguir os materiais selecionados para a análise acerca do que foi a prática de *Ocupar e Resistir*.

#### **4.1 As Fontes da Pesquisa**

A presente pesquisa tem como objeto de análise as experiências dos e das estudantes que participaram do Movimento Secundarista de Ocupações em Caxias do Sul. O movimento teve início na cidade, no dia 18 de maio, com a ocupação de duas escolas, embora uma delas não tenha tido a suspensão total das aulas. Neste município, foram ocupadas quatro escolas da rede estadual de ensino, durante o período de 18 de maio a 24 de junho de 2016. Em função de termos direcionado a pesquisa de Mestrado para o estudo do Movimento Secundarista de Ocupações, enquanto as escolas ainda estavam ocupadas, foi possível realizar a produção das fontes concomitantemente com a ocorrência dos fatos estudados. Assim, dispomos de uma ampla documentação do movimento que servem à produção historiográfica:

A evidência intencional (evidência oferecida intencionalmente à posteridade) pode ser estudada, dentro da disciplina histórica, tão objetivamente quanto a evidência não-intencional (isto é, a maior parte da evidência histórica, que sobrevive por motivos independentes das intenções dos atores. No primeiro caso, as intenções são elas próprias um objeto de investigação; e em ambos os casos os 'fatos' históricos são 'produzidos', pelas disciplinas adequadas, a partir de fatos evidenciais. (THOMPSON, 1981, p. 36).

Nos meses de fevereiro e setembro de 2017, realizamos quatro entrevistas semiestruturadas (Anexo 1) com um ou uma estudante de cada escola. Nas entrevistas solicitamos que cada estudante escolhesse um nome fictício para preservar suas identidades. Estas entrevistas servem como base para identificação das escolas durante a análise das ocupações, assim quando utilizamos outros

materiais que dizem respeito a alguma escola em específico é expresso: a “Escola de”, seguido pelo nome escolhido pelo ou pela estudante da respectiva escola. Desta forma, as escolas são designadas como “Escola de Helena”; “Escola de Leon”; “Escola de Frida” e “Escola de Carolina”. Desse modo, temos a seguinte relação de escolas com os períodos de ocupação:

Tabela 2 – Período de ocupação das escolas em Caxias do Sul

<b>Escolas Ocupadas</b>	<b>Data de Início</b>	<b>Data de Término</b>	<b>Dias</b>
Escola de Carolina	18/05/2016	15/06/2016	28
Escola de Frida	18/05/2016	03/06/2016	16
Escola de Leon	19/05/2016	24/06/2016	36
Escola de Helena	22/05/2016	19/06/2016	28

Fonte: Elaborado pela autora.

Logo que foram iniciadas as ocupações, as e os estudantes criaram ou redimensionaram páginas na rede social virtual Facebook. De maneira geral, este meio tinha como finalidade a comunicação das e dos estudantes com a comunidade e a divulgação do Movimento Secundarista de Ocupações, gerando material com variadas postagens. Nesse sentido, a Escola de Carolina que tinha grêmio estudantil utilizou a página ativa e o blog do grêmio. Já, as outras escolas criaram páginas de Facebook no dia em que iniciaram a ocupação. Duas das escolas estudadas, a Escola de Leon e a Escola de Helena, após o anúncio do encerramento das ocupações, transformaram as páginas de Facebook em páginas do Comitê de Luta Pela Educação Popular. Estas organizações foram criadas pelas e pelos estudantes secundaristas envolvidos na ocupação das escolas no intuito de dar continuidade à militância pautada no direito à educação, bem como, demonstrar a positividade vista no movimento ao qual fizeram parte.

Durante o período em que estiveram ocupadas as escolas, em Caxias do Sul, fizemos visitas e registramos essa aproximação em um diário de campo. Reunimos reportagens produzidas pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS) acerca do posicionamento dos representantes políticos do estado sobre o Movimento Secundarista de Ocupações. Copiamos as postagens de textos e fotos feitas na rede social virtual Facebook, nas páginas criadas pelas e pelos estudantes participantes das ocupações. Copiamos a produção intitulada *Diário de Ocupação*

composto por cinco postagens divulgadas no blog do grêmio estudantil. E, armazenamos os relatos das e dos estudantes acerca da prática de ocupação noticiados em vídeos publicados no Youtube<sup>1</sup>. No total foram localizados cinco vídeos referentes às ocupações em Caxias do Sul, dois publicados pelas e pelos estudantes participantes do Movimento Secundarista de Ocupações e três vídeos produzidos pelo canal de TV comunitária TV Caxias.

Os materiais publicados nas páginas de Facebook são diversos em forma e conteúdo. A desenvoltura das e dos estudantes com os instrumentos digitais possibilitou um trânsito acelerado entre a ocorrência das ações e a divulgação das mesmas. Assim, coletamos nas páginas de Facebook: fotos; tabelas; frases; notas; cartas; relatos; monólogos e discussões. Estes materiais abarcam algumas particularidades do seu meio de produção: a comunicação em rede digital, expressando interesses imediatos e desconsiderando as regras formais de narrativa. Em função disso, os materiais acabam, por vezes, não contendo identificações, como fonte ou autoria, e datação. Apresentamos, na tabela a seguir (Tabela 3), a sistematização das fontes armazenadas a partir das postagens realizadas pelas e pelos estudantes nas páginas de Facebook:

---

<sup>1</sup> Plataforma de publicação digital de vídeos.

Tabela 3 - Fontes selecionadas na rede social virtual Facebook

Postagens	Escolas				Total
	<i>Escola de Carolina</i>	<i>Escola de Helena</i>	<i>Escola de Leon</i>	<i>Escola de Frida</i>	
<i>Carta à comunidade, realizada no início da ocupação;</i>	1	1	1	---	3
<i>Carta à comunidade após ameaças ou atos de violência contra a ocupação;</i>	---	1	2	1	4
<i>Notas sobre as negociações com a SEDUC e fim das ocupações;</i>	---	---	2	1	3
<i>Notas de esclarecimentos gerais;</i>	---	---	3	---	3
<i>Cronograma de atividades;</i>	2	2	6	---	10
<i>Textos com fotografia ou sem das ações unificadas entre as escolas ocupadas;</i>	---	---	3	1	4
<i>Solicitação de doação de mantimentos;</i>	1	---	---	---	1
<i>Descrição com fotos das atividades realizadas na ocupação;</i>	5	4	6	5	20
<i>Pequenos textos com ou sem fotografia a respeito de porque ocupar, divulgação de atividades, respostas às manifestações contrárias à ocupação, crítica à direção da escola, etc;</i>	7	1	11	6	25
<i>Relato de estudantes sobre a experiência da ocupação;</i>	3	1	1	---	5
<i>Relato de visitantes sobre a experiência da ocupação;</i>	---	---	2	---	2
<i>Fotografias retratando as más condições físicas da escola;</i>	---	---	4	---	4
<i>Fotografia de cartazes feitos pelos ocupantes;</i>	---	2	1	1	4
<i>Texto com fotografia de agressão contra os estudantes e a ocupação;</i>	---	2	1	2	5
<i>Texto com fotografia dos estudantes adolescentes promovendo atividades para as crianças que continuaram frequentando a escola;</i>	---	1	---	---	1
<i>Fotos capa e perfil das páginas digitais</i>	2	3	4	2	11

Fonte: Elaborado pela autora

Embora nem todo material armazenado das páginas de Facebook tenha potencial para problematizar as vivências das ocupações, em conjunto, compartilham o caráter dialógico do movimento com a sociedade. Nesse sentido, destacamos as cartas direcionadas à comunidade, nas quais as e os estudantes expõem os motivos e objetivos envolvidos no ato de ocupar as escolas. Também centramos especial atenção aos relatos de experiência que, apesar de ser uma escrita individual, refletem acerca da experiência coletiva do movimento. Entendemos que ao se identificar como estudante as e os sujeitos, que relatam sua experiência, assumem uma identidade composta por perspectivas sociais sobre as práticas que materialmente definem tal papel. Nesse sentido, podemos afirmar que para as e os sujeitos envolvidos na ocupação identificar-se como estudante é reivindicar melhores condições para exercer esse papel.

Ao reunirmos as fontes da pesquisa, percebemos uma maior aproximação das e dos estudantes com a comunidade do que com o governo, embora a maioria de suas pautas seja de responsabilidade do estado. Ao todo coletamos 17 reportagens produzidas pela SEDUC RS que tratam direta ou indiretamente do Movimento Secundarista de Ocupações. Em contrapartida, apenas três notas das e dos estudantes foram feitas em resposta a secretaria. Nesse cenário, levantamos como hipótese: o fato da representatividade eleita no sistema democrático vigente figurar em distante alcance para as e os estudantes, que buscam o apoio social para fortalecer a sua luta. Assim, as postagens que tratam da relação com a comunidade são as mais abrangentes quantitativamente. Entre cartas à comunidade; notas de esclarecimentos gerais; solicitação de doação de mantimentos; divulgação de atividades; respostas às manifestações contrárias à ocupação; crítica à direção da escola e postagens com pequenos textos com ou sem fotografia, reunidos, somam 36 materiais.

Ainda que tenhamos reunido diferentes fontes acerca do objeto estudado, damos ênfase na análise aos materiais que revelam o cotidiano da ocupação. Nesse sentido, compreendemos de que maneira a prática cotidiana de escolarização, modificada pela experiência do Movimento Secundarista de Ocupações, interferiu e transformou a consciência social das e dos estudantes envolvidos no movimento sobre a educação. Assim, seguimos com a análise das fontes, prestando especial atenção à narrativa estudantil das experiências expressas nas entrevistas semiestruturadas e nas postagens nas páginas da rede social virtual Facebook.

## 4.2 As Experiências do Movimento Secundarista de Ocupações

As experiências do Movimento Secundarista de Ocupações são vivenciadas de maneira alegórica ao ideal de escolarização pretendido pelas e pelos estudantes. As fotografias, o cronograma, os relatos das atividades desenvolvidas, reproduzem e modificam a experiência de escolarização, demonstrando valorização na socialização promovida pela escola, mas questionando a sua forma. Desde a expansão da escola pública, a constituição da educação formal está imbricada na dialética dos projetos societários. A exemplo disso, o movimento secundarista de ocupações torna evidente as tensões, que são cotidianas, demonstrando que a escola não é apenas uma instituição ou um aparelho, mas uma experiência social complexa. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

A expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares. Estas podem até sonhar na escola como porta do emprego, entretanto as grandes massas pobres que se debatem com formas de sobrevivência elementaríssimas agem por outra lógica. (ARROYO, 2003, p. 30-31).

Desse modo, a experiência de escolarização cotidiana é dialética, pois reúne ideologias, valores e perspectivas diversas, sob o ponto de vista de classes e representação social. Compreendemos que a escola não muda por si só, pois faz parte da realidade social contraditória. A experiência contemporânea de escolarização faz parte da experiência contemporânea de sociedade, assim, ao mesmo tempo em que a escola é socialmente produzida, produz significado social. O mesmo vale para o Movimento Estudantil:

As mudanças nas práticas do ME são necessárias não apenas para se adequarem às novas possibilidades de intervir sobre os problemas sociais e educacionais, mas, também, são fundamentais para a reorganização do Movimento e o enfrentamento dos problemas internos das entidades estudantis. (BRANDÃO, 2004, p. 246).

A escola se modifica porque a sociedade se modifica, mas não é apenas produto, já que, também modifica a sociedade ao se modificar. Sob o ponto de vista da experiência, em Thompson (1981), o Movimento Secundarista de Ocupações ocorreu pelo fato da experiência cotidiana de escolarização ser dialética. As experiências modificadas são processos elaborados a longo tempo, pois “[...]”

pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos” (THOMPSON, 1981, p. 27), assim, as e os sujeitos não determinam a consciência social, mas a experiência cotidiana por ser contraditória possibilita processos mentais que fazem com que as e os sujeitos vivenciem criticamente a experiência cotidiana, decorrendo no desenvolvimento da consciência social. Desse modo, na experiência:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, 'relativamente autônomas') e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182).

Em concordância com a elaboração de Thompson (1981), a experiência do Movimento Secundarista de Ocupações não pode ser interpretada desconsiderando a experiência de escolarização e dos movimentos sociais ou apenas com foco na consciência social das e dos estudantes. Desse modo, categorizamos a análise identificando indicadores que nos possibilitam visualizar o cotidiano das ocupações, como as motivações que levaram ao movimento; a organização cotidiana; o contato com a comunidade; a desocupação, entre outros pontos. Por meio das fontes intencionais e não-intencionais selecionadas, refletimos sobre a relação de congruência e contradição do cotidiano vivenciado pelas e pelos estudantes, compreendendo os processos mentais que modificaram a experiência de escolarização por meio da prática de *Ocupar e Resistir*.

#### 4.2.1 Confluência em Ocupar e Resistir

Após o declínio das utopias sociais, no século XX, ter esperança em tempos de desencanto é elemento desencadeador de uma força revolucionária, e é este sentimento mobilizador que conflui entre as e os estudantes para a emergência da prática de ocupar e resistir, “[...] esperança versus desencanto, eis o duelo do século XXI”. (GENTILI; ALENCAR, p. 20, 2012). Ver e ouvir sobre a luta pela educação gerou a expansão do movimento secundarista de ocupações (CASTELLS, 2013), abrindo caminho para o debate sobre o direito de acesso e permanência nas políticas públicas

que, na organização contemporânea do Estado, converte-se na discussão sobre os sentidos da democracia.

Aí, não fomos os primeiros, né. Depois que eles saíram foi uma forma de encorajar a gente. Pensar de não deixar que eles ficassem sozinhos, enfim, nessa luta que é complicada. E até, quando a gente ocupou, mais escolas iam seguir, mas infelizmente não. Mas. E foi assim, foi vendo outras escolas e conversando mesmo. (Entrevistada Helena, 17 anos, fevereiro de 2017).

A construção coletiva do Movimento Secundarista de Ocupações vai de encontro com elementos básicos do neoliberalismo, como a individualização dos sujeitos e, conseqüentemente, de suas pautas. A retomada de discussões sobre a participação estudantil e democracia escolar fazem com que, a partir da vivência dos estudantes, a conjuntura democrática burguesa seja problematizada. Conforme nos alerta Villas Bôas Filho (2013), a democracia tende a ser discutida à luz da experiência imediata dos sujeitos, assim, ao agirem de maneira diversa de sua vivência cotidiana, as e os estudantes experimentam novas vivências democráticas, potencializando este debate.

Em diversos momentos das entrevistas as e os estudantes falam sobre democracia de maneira afirmativa e como um conceito autoexplicativo, tratam a ocupação como uma *verdadeira* experiência democrática, por garantir a participação e não apenas a representação dos interessados. Isso é representado, principalmente, pelo processo inicial de ocupação que, ainda que não fosse algo protocolar, passou em todos os casos pela assembleia geral das e dos estudantes, que votaram pela participação ou não no Movimento Secundarista de Ocupações. O espaço da assembleia inicial é representativo para as ocupações, principalmente, pelo apontamento feito pelas e pelos estudantes sobre a limitada participação estudantil na Política de Educação. O consenso das assembleias é valorizado como fator que legitimou a experiência de ocupar.

O desprestígio da participação estudantil nas decisões das escolas é apontado pelas e pelos estudantes entrevistados como um entrave para a organização estudantil. Ainda que duas das escolas ocupadas, em Caxias do Sul, tenham grêmio estudantil, a Escola de Carolina e a Escola de Leon, tal vivência política é considerada pelas e pelos estudantes como de precário alcance nas decisões das escolas. Em ambos os casos, havia conflitos e desencorajamento das ações dos grêmios por parte das direções das escolas: “[...] as direções não entendem que o grêmio estudantil é

pra andar lado a lado, eles enxergam o grêmio como um inimigo. Então, a gente não era vistos como uma grande liderança, não era muito apostado”. (Entrevistada Carolina, 18 anos, setembro de 2017).

A atuação no grêmio está ligada ao exercício do poder de representar os estudantes. Juntamente a essa atuação, advêm as consequências desse exercício participativo. Ser detentor de poder pressupõe responsabilidade em seu exercício e, conseqüentemente, a obrigação de prestar contas e responder por seus atos. O que fica explícito é que a relação estabelecida entre o grêmio e os estudantes é perpassada por questões particulares referentes à atuação e ao reconhecimento dessa atuação. Essas relações demonstram que o processo de organização, funcionamento e comunicação do grêmio, para com o estudante, é singular. É reflexo dos acontecimentos e experiências vividas no cotidiano da escola. (MARTINS; DAYRELL, p. 1278).

A assembleia inicial produziu o compartilhamento entre as e os estudantes do conhecimento sobre o Movimento Secundarista de Ocupações. Nos casos analisados, fica claro que a representatividade estudantil não tinha solidez em nenhuma das escolas, visto que, mesmo nas escolas que tinham grêmio estudantil, não foram registradas participações efetivas no cotidiano escolar. Em dois dos casos analisados, na Escola de Leon e na Escola de Carolina, a direção permitiu que fossem feitas as assembleias iniciais das e dos estudantes. Já, nas outras duas escolas, Escola de Helena e Escola de Frida, este representou o primeiro conflito ideológico. Na Escola de Frida houve, primeiramente, a obstrução da escola para depois ser feita a assembleia, inclusive, foi a escola que registrou menor votação das e dos estudantes pelo Movimento Secundarista de Ocupações. Nesse sentido, notamos nas entrevistas que a relação construída na primeira assembleia foi determinante para a configuração posterior das relações entre as e os estudantes participantes do movimento e os demais sujeitos das escolas. A citação a seguir ilustra esta situação:

Foi muito tenso, porque tinha, tinha, a direção impedia muito. A gente, até toda a nossa ocupação, a gente não conseguiu ocupar totalmente. Acho que foi um dia só. Porque teve agressão por parte dos professores, dos estudantes, da direção. A direção incentivava para que eles nos batessem, porque como eles eram maiores de idade eles não conseguiam. Tinha aula, mas aulas assim, com turmas reduzidas, com horários reduzidos. Nem todo mundo ia pra escola, porque a gente deixava todas as nossas coisas no corredor, dentro das salas de aula, pra impedir, sabe. (Entrevistada Frida, 18 anos, setembro de 2017).

A votação por meio da assembleia adensou a prática de eleição, o que fez desse momento também uma formação política: “A gente teve que explicar desde o começo. Desde o começo, digo, explicar o que estava acontecendo lá fora, que eles

também não sabiam o porquê que o pessoal lá de fora estava ocupando”. (Entrevistada Frida, 18 anos, setembro de 2017). Todos os entrevistados relataram que antes de ocupar foi necessário conhecer o movimento e disseminar este conhecimento entre as outras e os outros estudantes para a valorização da ocupação em relação às outras formas de protesto, visando o consenso na deliberação na assembleia:

Antes a gente estava meio que conversando, mas uma pessoa de cada ano. A gente sabia quem estava por dentro do assunto, e na hora meio que a gente se organizou pra tentar disseminar essas informações pros outros colégios, tipo: “tu viu o que tá acontecendo? De que forma está acontecendo?”. E daí, depois, a gente resolveu fazer uma assembleia mesmo, falar pros outros estudantes pra ver se eles concordavam. Na hora todo mundo, assim, já estava sabendo. (Entrevistada Helena, 17 anos, fevereiro de 2017).

As primeiras assembleias foram fotografadas e este registro foi utilizado por três escolas como imagem de capa das páginas de Facebook, durante o período das ocupações. Refletimos que a utilização das imagens das assembleias, ao mesmo tempo em que demonstra a valorização do espaço coletivo de tomada de decisões, aponta para mudança de protagonismo nas deliberações nas escolas. As fotografias evocam a legitimação do movimento através do discurso da decisão coletiva e servem como base para a construção da representatividade estudantil das ocupações. Isso demonstra que o movimento não é composto apenas pela democracia participativa, como sugerem as e os estudantes em suas falas, mas também pela democracia representativa. Nesse sentido, por mais que diminua o coro de estudantes que se engajaram no cotidiano das ocupações, a permanência das fotografias nas páginas de Facebook retoma a responsabilidade coletiva do movimento. Por exemplo, a Escola de Leon, que utilizou a foto da assembleia durante o período da ocupação, leva o estudante a afirmar na entrevista que as e os estudantes não formaram oposição à ocupação por terem feito parte da decisão inicial de ocupar a escola:

Figura 1 – Foto da Assembleia para Ocupação



Fonte: Foto retirada da página de Facebook da ocupação da Escola de Leon<sup>2</sup>.

**Pesquisadora:** De modo geral, qual era a relação dos estudantes que não estavam participando diretamente da ocupação com os que estavam?

**Leon:** Não houve resistência de nenhum, até porque eles votaram para ocupar. A única resistência que teve, no caso, foi de alguns pais de, principalmente, ensino fundamental. Devido ao fato de que eles acreditam, pelo menos na nossa visão e o que a gente percebia, que eles acreditavam que a escola era um depósito de criança. (Trecho da entrevista com o estudante Leon)

A assembleia inicial representa para o Movimento Secundarista de Ocupações o primeiro passo para a ocupação das escolas. Para além da votação e da criação de um consenso, evidenciamos que a confluência fez parte da construção coletiva do conhecimento político acerca da motivação de ocupar. As pautas, conforme exploraremos adiante, por mais diversas que sejam, estão ancoradas na reivindicação do direito à educação e a educação de qualidade. Motivações que fazem as e os estudantes refletirem sobre o contexto educacional, produzindo um processo de consciência social coletiva. A assembleia inicial, bem como, os demais momentos de decisão sinalizam uma reprodução e reelaboração, por meio da problematização do modelo democrático experimentado cotidianamente pelas e pelos estudantes, ainda que a vivência desta reelaboração seja restrita ao período da ocupação.

---

<sup>2</sup> Alteramos a nitidez da imagem para preservar a identidade das e dos estudantes e do local.

Além da eleição na assembleia inicial, a possibilidade de reunir as e os estudantes das escolas para discutir sobre o Movimento Secundarista de Ocupações aproximou as e os sujeitos que tinham interesse na participação estudantil e, até então, não se viam como pares. Desse modo, as e os estudantes extrapolaram as barreiras da organização formal da escola e se aproximaram por afinidades, conforme relata Carolina: “[...] a gente se aproximou nas ocupações, porque era a galera da tarde, era a galera da manhã, a galera da tarde que vinha no turno da manhã. Foi no decorrer da ocupação, a galera foi participando”. Nesse mesmo sentido, afirma Frida:

Foi um grupo que se formou pela ocupação. Foi meio que isso, a gente chamou pessoas que a gente conhecia essas pessoas: “bah, mas o fulano também”. Daí, a gente pegou e se uniu e daí ficou o grupo da ocupação, né. Hoje em dia a gente é um coletivo, já faz movimentos sociais juntos. Mas foi construído na escola. (Entrevistada Frida, 18 anos, setembro de 2017).

Em todas as entrevistas, a confluência da ocupação é considerada um fator desencadeador da criação do grupo que participou diretamente do movimento nas escolas. Essa característica reforça a ideia de encorajamento das ocupações pelo exemplo de outras ocupações exitosas, visto que, o que assegurou o agrupamento das e dos estudantes na escola não foram as relações escolares anteriores, mas as que se criaram em função do movimento:

A grande maioria que estava lá se conheceu por causa da ocupação. Muito tri, porque tu acha que tal pessoa não é esse tipo de pessoa. Tu não conhece, tu tem aquele julgamento errado da pessoa. E depois que tu para e convive com ela certo tempo, tu nota que é outra pessoa, que é totalmente diferente do que tu tinha aquele julgamento, do tipo, não vou falar com aquela pessoa. E é muito legal isso, porque surgiram amizades ali, muito bacanas, que a gente vai levar pra vida toda. E tu descobrir que o gurizão lá, por exemplo, que tu achava que era super burro, é um cara inteligente e a realidade dele fez ele ser dessa forma. (Entrevistada Helena, 17 anos, fevereiro de 2017).

A aproximação das e dos estudantes que não se percebiam como pares antes da ocupação é apontado diversas vezes, ao longo das entrevistas, como uma experiência de reconhecimento das e dos outros e de autoconhecimento no que diz respeito das capacidades e afinidades dos sujeitos, que foram utilizadas de maneira construtiva nas ocupações. Desse modo, Carolina reflete que: “[...] os alunos que mais, que eram aqueles que não param em sala, que não vai pra escola, foi a galera que viu a oportunidade de mudar a escola pelas ocupações”. (18 anos, setembro de 2017).

A construção inicial do movimento apresenta a ocupação como uma experiência de aprendizagem. Assim, percebemos que este processo não é apenas externo, de compreensão do contexto social, mas também ocorre na aprendizagem de si, de reconhecer as próprias potencialidades e as potencialidades das e dos demais estudantes que compartilharam o movimento. O Movimento de Ocupações Secundaristas fez com que as e os estudantes repensassem o estereótipo do bom estudante, percebendo suas e seus colegas e a si mesmos como parte atuante no processo de escolarização.

#### 4.2.2 A Ocupação do Ciberespaço

Os movimentos sociais na contemporaneidade têm como característica a inserção nos meios virtuais de comunicação e esta foi uma das táticas de luta do Movimento Secundarista de Ocupações. A integração da internet no movimento deu visibilidade às ações das e dos estudantes por meio da divulgação das ocupações nas redes sociais virtuais, possibilitando a continuidade da circulação das ideias do movimento na vida social cotidiana. Assim, mesmo quem não teve contato direto com as escolas ocupadas, pôde conhecer o movimento por meio de múltiplas narrativas não expressas apenas pelos meios de comunicação tradicionais.

A quebra de fronteiras do pensamento e os deslocamentos possíveis a partir das redes sociais são ferramentas de empoderamento dos jovens como sujeitos dos próprios processos de formação, essa realidade é evidenciada nas ocupações escolares. Ao invés de meros receptores, estes jovens tornam-se produtores e difusores de saberes e de informações, caracterizando uma nova paisagem político-cognitiva. Falamos de toda uma inteligência coletiva potencializada pelo uso das ferramentas virtuais, sem as quais seria praticamente impossível visualizar tamanho alcance social. (COSTA; SANTOS, 2017, p. 69).

Na análise das entrevistas percebemos que a divulgação das ocupações foi essencial para a expansão e desenvolvimento do movimento. As e os estudantes relatam que o contato com outras ocupações encorajou o grupo para o início da prática de ocupação em suas escolas. Nesse aspecto, percebemos que as expressões via internet privilegiam os discursos juvenis ao contrário dos espaços de escuta das escolas. Desse modo, o estudo por parte das e dos estudantes sobre as ocupações, antes de iniciar o movimento, bem como a comunicação, durante as ocupações, ocorreram majoritariamente via redes sociais virtuais. Entre as ocupações analisadas,

apenas as e os estudantes da Escola de Leon tivera contato físico com outras ocupações antes da assembleia inicial. Isso ocorreu apenas porque algumas e alguns estudantes faziam parte de um coletivo político que possibilitou a visita a uma das escolas ocupadas em Porto Alegre, capital do estado. As demais escolas construíram o seu conhecimento a respeito das ocupações pesquisando o movimento nas redes sociais virtuais. Essa mobilização inicial, provocada pelo contato com a divulgação das ocupações, vai ao encontro da reflexão de Castells sobre os movimentos sociais na era da internet:

Os movimentos são virais, seguindo a lógica das redes da internet. Isso se dá não apenas pelo caráter viral da difusão das mensagens em si, particularmente das imagens de mobilização, mas em função do efeito demonstração de movimentos que brotam por toda parte. Temos observado essa capacidade viral de um país para outro, de uma cidade para outra, de uma instituição para outra. (CASTELLS, 2013, p. 131).

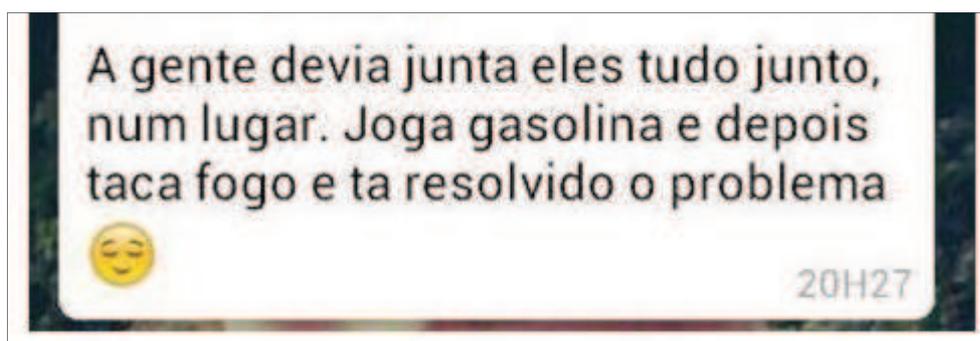
O formato comunicativo do movimento provocou diversos processos de aprendizagem nas e nos estudantes. Um deles é a problematização do conteúdo discursivo veiculado pela mídia tradicional. Em função da grande repercussão adquirida pelo Movimento Secundarista de Ocupações, este aspecto foi sentido diretamente pelas e pelos estudantes, ao se depararem com a veiculação de reportagens a respeito das ocupações que não coincidiam com a experiência vivenciada. Desse modo, visualizamos que a apresentação do movimento nos meios de comunicação alternativos possibilitou a criação de um contraponto das e dos estudantes ao posicionamento político construído pela mídia formal, visto que, os espaços abertos pelos meios de comunicação tradicionais tenderam a manipular as informações prestadas. Na entrevista de Helena, a estudante fala do contato que teve ao longo do movimento com alguns jornalistas e questiona suas condutas profissionais:

E até quando a gente para pra ler, por exemplo, das ocupações do Paraná, mesmo tu tendo assim, uma imprensa que te coloque as informações, tu para e pensa: não é exatamente isso que eles tão colocando. Eu acredito que essas pessoas que não participaram diretamente, eles entendem que é dessa forma que funciona. Que nem tu falou da questão do jornalismo, muitas vezes, eles chegavam para gente e falavam: "isso aqui estava acontecendo? Isso que vocês falaram? Porque a gente não falou isso em assembleia". Daí a gente discutia: "tal jornalista não colocou direto tudo o que eu queria". Porque eles têm um poder, um poder de conseguir colocar informação, colocar o que a pessoa disse, mas esconder muitas coisas, omitir muitas informações. [...]. Sabe, tu dá entrevista de quinze minutos e eles colocam

dois minutos de coisas que tu argumenta, que tu usa pra completar qualquer coisa. (Entrevista Helena, 17 anos, fevereiro de 2017).

Embora a comunicação virtual tenha sido essencial para o desenvolvimento do Movimento Secundarista de Ocupações, este espaço também tornou as e os estudantes mais suscetíveis a ataques contrários. Como vemos na figura a seguir (Figura 2), em muitos casos, a divergência nos meios virtuais extrapolaram limites razoáveis, chegando à violência verbal e ameaças. Nesse sentido, na Escola de Leon, ao mesmo tempo em que, a opção de ocupar a escola gerou a unificação de dois grupos de estudantes divergentes, que disputaram o grêmio estudantil no ano anterior, houve a divisão de um grupo de estudantes a favor e outro contrário ao movimento. Esta disputa aparece de maneira potencializada nas redes sociais virtuais, como vemos na seguinte postagem de Facebook:

Figura 2 – Postagem de Facebook contra a ocupação



Fonte: Página de Facebook da Escola de Leon, 2016.

Como vemos na Figura 2, no embate virtual, há uma desconsideração com a condição emocional das e dos estudantes das ocupações, em relação ao impacto causado pelas demonstrações de contrariedade ao movimento. Assim, o símbolo no final da frase representando uma feição de tranquilidade demonstra uma naturalização da expressão de violência que vem anteriormente: "A gente devia junta eles tudo junto, num lugar. Jogar gasolina e depois taca fogo". Segundo Segura e Quesada (2009, p. 8), pelo fato das discussões acerca dos marcos éticos e legais sobre o uso dos meios virtuais não acompanharem o intenso fluxo de informações que transitam na internet, este espaço, muitas vezes, se configura como um meio de manifestação da violência. A questão do anonimato, da instantaneidade e do distanciamento geográfico tornam a violência virtual uma prática comum e aceitável, assim: "La libertad de expresión es

uno de los derechos más importantes de los seres humanos, pero también, uno de los más abusados en lo que respecta al Internet”. (SEGURA; QUESADA, 2009, p.15-16). Desse modo, a experiência de ocupação do ciberespaço significou a configuração de diferentes relações sociais que interferiram na maneira das e dos estudantes sentir as ocupações.

Consoante a isso, entendemos que a comunicação virtual teve representação ambígua para as e os estudantes, pois da mesma maneira que potencializou a prática de ocupação, ao criar uma rede de apoio social ao movimento, também acentuou as tensões e as possibilidades de conflitos com as e os sujeitos contrários à ocupação. Nesse sentido, Costa e Santos argumentam acerca da construção geográfica do ambiente virtual, que gerou dois processos concomitantes de ocupação, a ocupação do espaço físico da escola e a ocupação dos meios de comunicação virtual:

Apesar de serem corpos marcados pela virtualidade, trata-se de interações reais, carregadas de afetos conflitivos das mais diferentes ordens e manifestações. A ocupação de um espaço virtual não isenta que os sujeitos se coloquem à parte ou blindados em relação ao mundo. O que parece estar em jogo é que, situados em outra geografia, os sujeitos acabam por vivenciar e dramatizar conflitualidades outrora inimagináveis – o que é publicado (comentário, opinião, nota de repúdio, etc.) ganha dimensões incalculáveis, repercutindo em uma comunidade que ultrapassa os domínios de camaradagem ou de amigos mais próximos. (COSTA; SANTOS, 2017, p. 52).

Na presente pesquisa nos concentramos nas fontes produzidas pelas postagens de Facebook, mas no acompanhamento do movimento e nas visitas de campo, identificamos que também eram utilizadas as redes sociais virtuais Twitter, WhatsApp e Youtube. A construção do apoio às ocupações, pelas redes sociais virtuais, além de intencionarem a criação de uma visão social positiva do movimento, também tinha por objetivo a manutenção material das ocupações, assim, por meio desse canal de comunicação, foi solicitada a oferta voluntária de atividades, as doações de alimentos, materiais de limpeza, utensílios para acampamento, como colchonetes e fogareiro e dinheiro. Desse modo, o Movimento Secundarista de Ocupações configurou “[...] um tipo de ação sociotécnica que combinava tecnologias com táticas que se delineavam em um repertório de ação”. (CASTAÑEDA, 2017, p. 13).

Nesse sentido, ao tratarmos do cotidiano das ocupações temos que considerar o hibridismo entre a vivência real e a vivência virtual do movimento. Nas entrevistas percebemos a série de entraves que fizeram parte do dia a dia das ocupações, que

não aparecem nas redes sociais virtuais, como: passar frio na noite e medo das e dos próprios colegas. Por outro lado, a narrativa das fontes virtuais demonstram algumas intencionalidades que já não estão mais presentes na elaboração da memória do movimento narrado nas entrevistas. Desse modo, visualizamos que as fontes se complementam e ao serem confrontadas, comparadas e agregadas nos permitem compreender de maneira ampla as experiências do Movimento Secundarista de Ocupações.

#### 4.2.3 Motivações das e dos Estudantes

Ao refletirmos sobre as experiências do Movimento Secundarista de Ocupações visualizamos os valores, princípios e ideais das e dos estudantes envolvidos no movimento. Nesse sentido, as fontes da pesquisa nos ajudam a compreender as motivações comuns para o processo de ocupação, em meio às produções discursivas individuais. Conforme já tratamos, o Movimento Secundarista de Ocupações inicialmente foi alimentado pelo sentimento de esperança na mudança, assim, as pautas são criadas em cada escola com base na perspectiva do que poderia ser diferente, os contrastes que aos olhos das e dos estudantes qualificariam a educação.

As reivindicações de cada escola se desmembram em uma série de tópicos que correspondem a distintas pautas da educação, perpassando desde a participação estudantil a melhorias simples na estrutura física das escolas, como colocação de trancas nas portas dos banheiros. Conforme Martins e Dayrell (2013) as organizações estudantis tendem a parecer desorganizadas aos olhos da burocracia imputada aos coletivos adultos, visualizamos isso nas pautas do Movimento Secundarista de Ocupações que, embora possam parecer diversas e aleatórias, giram em torno do direito à educação e da educação com qualidade.

Em diversas fontes da pesquisa as e os estudantes explanam, explicam e problematizam as pautas das ocupações. Nas cartas escritas para a comunidade; postagens do Facebook; cartazes e nas entrevistas, fica claro a intensão de divulgar e fazer conhecer as motivações do movimento secundarista de ocupações que, sob o ponto de vista das e dos estudantes, é o que dá legitimidade a ação. No trecho a seguir, as e os estudantes da Escola de Carolina explanam sobre suas pautas:

Primeiro citaremos o motivo da ocupação, que nada mais é do que uma forma de mostrar nossa insatisfação. Razões são muitas, entre as principais temos: o sucateamento das escolas em geral, o repasse ineficaz de verba para as instituições, a falta de pessoal (funcionários da limpeza, cozinheiros e é claro professores) e sem dúvidas o descaso que os professores sofrem (de salários parcelados à desvalorização). (Carta à comunidade publicada na página de Facebook da ocupação da Escola de Carolina, maio de 2016).

As e os estudantes da Escola de Leon também fizeram um comunicado a comunidade, no início da ocupação, no qual reivindicavam as seguintes pautas:

Depois de uma assembleia com todos os estudantes foi aprovada, quase por unanimidade, a ocupação da escola, que começou no mesmo dia, 19 de maio. As pautas foram decididas após muitos debates, as exigências são claras e as reivindicações necessárias, dentre elas:

- Cumprimento imediato do PNO, Plano de Necessidades de Obras, programa governamental que prevê reformas estruturais na escola e está parado desde 2011;
- Reabertura do auditório, que encontra-se interditado há 4 anos;
- Repasse de verbas para educação;
- Fim do parcelamento salarial dos professores, bem como cumprimento do piso Salarial estabelecido;
- Retirada do PL/44.

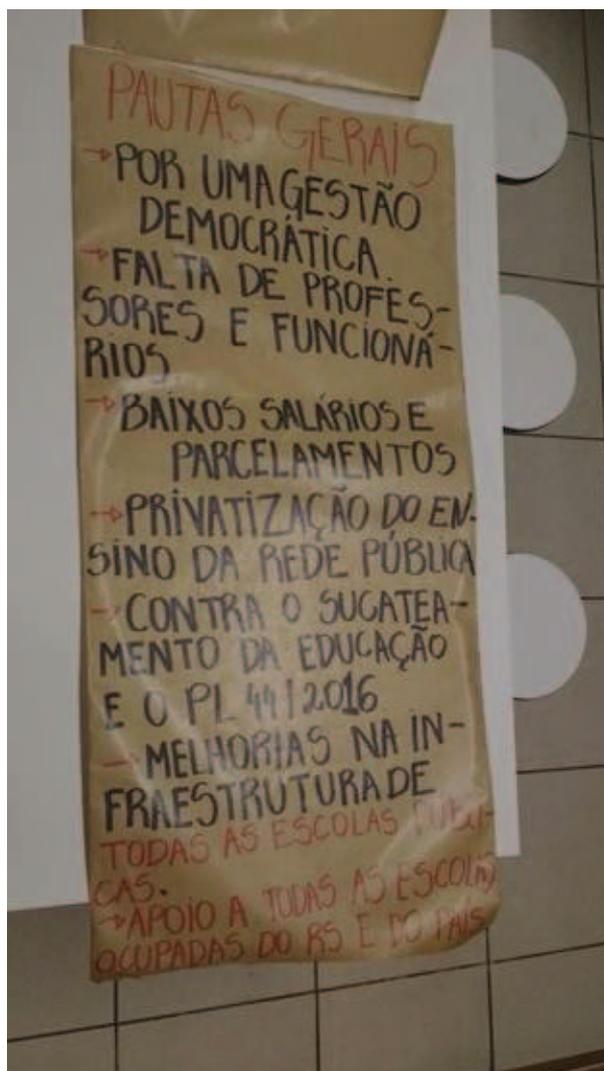
(Manifesto publicado na página de Facebook da ocupação da Escola de Leon, maio de 2016).

Em uma postagem realizada no dia 18 de maio de 2016, as e os estudantes da Escola de Frida elencaram as seguintes pautas que motivavam a ocupação:

- Fim do parcelamento dos salários dos professores;
- Solidariedade às outras escolas ocupadas em todo o Brasil;
- Contra as privatizações das escolas públicas;
- Repasse em dia da verba (merenda e infraestrutura) para todas as escolas públicas;
- Participação de membros das escolas em processos políticos em relação à educação;
- Contra a PL 44/2016.

Ao visitarmos as ocupações visualizamos que na Escola de Helena havia um cartaz, em frente à porta, nele estavam escritas as pautas do movimento. Segundo a estudante, o cartaz foi diversas vezes atacado durante a noite, mas as e os ocupantes optaram por continuar reconstruindo-o para o terem na entrada. Coletamos a imagem do cartaz que foi postado na página de Facebook da ocupação:

Figura 3 – Pautas da Escola de Helena



Fonte: imagem retirada da página de Facebook da ocupação da Escola de Helena, junho 2016.

Ao compararmos as fontes da pesquisa, entre as postagens realizadas durante as ocupações e as declarações dadas nas entrevistas posteriores às ocupações, percebemos o amadurecimento discursivo das e dos estudantes. Isso indica que a vivência da ocupação foi um fator que atuou no processo de consciência social das e dos sujeitos envolvidos no movimento. Assim, entendemos a necessidade de analisarmos as entrevistas à luz da experiência de educação modificada pela elaboração da memória e pela incorporação dos novos conhecimentos aprendidos no próprio processo de ocupação. Desse modo, avaliamos que essa mudança na consciência social das e dos estudantes se desenvolveu em decorrência da participação política efetivada nas ocupações.

Segundo Leon o principal motivo para ocupar era: “Principalmente, a questão mais geral, que eu acho que as ocupações se uniram para tal, é uma educação de qualidade”. (Entrevistado Leon, 18 anos, setembro de 2017). A qualidade da educação é abordada em diversas reivindicações das ocupações, desde pautas por melhores condições físicas das escolas ao questionamento da estrutura dos sistemas de ensino. A utilização de um sentido polissêmico do termo qualidade da educação é visível no discurso estudantil, que ao mesmo tempo em que critica a política governamental de educação pautada no modelo neoliberal de educação, reivindica aulas em que se sintam mais preparados para exames como o ENEM, que medem a *qualidade* do ensino público:

No seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade. Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado. (FONSECA, 2009, p. 154).

Desse modo, a qualidade da educação que em alguns momentos é voltada apenas para as condições físicas da escola, em outros questiona a estrutura escolar como um todo. Todavia, consideramos que, ao pautar a qualidade da educação, as e os estudantes reconhecem a importância da experiência escolar. Assim, podemos afirmar que o Movimento Secundarista de Ocupações não acontece porque as e os estudantes querem o fim da escola, pelo contrário, na maioria das reivindicações aparece a necessidade de se sentirem partícipes do processo de escolarização.

Ao apontar para a qualidade da educação as e os estudantes põem em discussão sua vivência de escolarização sob um ponto vista complexo e passam a entender a Política de Educação enquanto sistema que vai além da escola ocupada: “[...] a gente começou a ver que os problemas da nossa escola pública, eram de todas as escolas públicas”. (Entrevistada Frida, 18 anos, setembro de 2017). Nesse sentido, ao se reconhecer no sistema de educação regido pelos princípios de uma Política Pública, as e os estudantes se sentem solidários com as outras escolas:

Na verdade, é uma série de fatores. Mas, o principal era... Nossa estrutura é muito boa, a gente não tem do que reclamar da estrutura em si; mas era; a gente pensou que, a gente não ia pensar somente em nós, iria pensar em um

todo e o todo seria as estruturas das escolas. A gente sabe que tem escola que tá quase caindo, digamos assim. E foi por isso. A gente tinha problemas internos, que era fácil de resolver, mas que estava sendo difícil pra nós. E o problema ali, que Caxias do Sul, que estava se acumulando e ninguém estava fazendo nada. E dentro disso, apoiando os professores, que eles estavam, tinha uma parcela dos professores, em greve. (Entrevistada Carolina, 18 anos, setembro de 2017).

Outro fator relevante no trecho da entrevista citada é a relação com as professoras e os professores em greve. Embora tenhamos identificado nas fontes de todas as escolas pautas relacionadas às condições de trabalho das e dos professores, a relação do movimento com a categoria não foi necessariamente positiva. Como expomos adiante, ao expressar as dificuldades do movimento de ocupação, as e os estudantes solidarizam-se com a greve das professoras e dos professores. Mas, nas escolas em que parte da categoria é contrária às ocupações, existiram conflitos de posições que geraram inclusive discussões agressivas nas redes sociais virtuais. Esses conflitos retomam o sentido dialético das ocupações, que ficam evidentes na análise do seu cotidiano.

#### 4.2.4 O Cotidiano das Ocupações

O cotidiano da escola é composto por contradições que acarretam um distanciamento entre o mundo juvenil e o mundo escolar. (MARTINS; DAYREEL, 2013, p. 1271). Por exemplo, ao mesmo tempo em que, objetiva-se a construção da e do jovem como cidadã e cidadão, limita-se o espaço de participação delas e deles nas decisões da escola. A vivência cotidiana da ocupação remonta a experiência escolar modificando os aspectos questionados pelas e pelos estudantes. Desse modo, identificamos ações criativas que construíram uma nova experiência escolar e transformaram as práticas cotidianas, durante o período de ocupação. Ainda assim, não deixamos de notar que são muitas as permanências e reproduções presentes no *ocupar e resistir*.

Nas entrevistas questionamos as e os estudantes acerca da organização do dia a dia da ocupação. Segundo os relatos, a disposição das atividades, funções e deliberações, aconteceram de maneira não planejada, sem burocratização. Muitos aspectos são comuns nas escolas ocupadas, embora não tenham sido estipuladas normas ou diretrizes na organização do movimento. Como a tendência de não estipular lideranças buscando a autogestão nas ações. Dado este, observado em

outros estudos acerca do movimento secundarista de ocupações: “[...] graças ao caráter vanguardista do movimento estudantil e à autogestão da ocupação, os estudantes pareceram assumir uma posição de poder instituinte dentro do movimento”. (GROPPO; TREVISAN; BORGES; BENETTI, 2017, p. 161). A possibilidade de avaliação permanente é característica na autogestão, por proporcionar o sentimento de responsabilidade em cada sujeito envolvido nas ações voltadas para o coletivo. Em decorrência disso, a experiência de ocupação foi potente em aprendizagem e formação. Observamos isso no trecho em que a estudante Helena fala sobre a organização cotidiana de sua escola:

Essa questão de organização é uma coisa que foi surgindo. No início era tudo muito difícil, depois, com o tempo, o tempo ajudou muito, assim. Tu vai pegando a manha das coisas, entende? Ninguém nunca deixava de fazer os seus serviços ou todo mundo fazia tudo, nada ficou por fazer. Pessoal da comunicação nunca passou os recados, informações erradas, nunca solicitou coisas que os outros não queriam, sabe? Porque enquanto tu tá ali, num negócio horizontal, tu pode ter certeza, tu não precisa se preocupar com a tarefa do outro, porque ele vai fazer exatamente aquilo que o coletivo escolheu. (Entrevistada Helena, 17 anos, fevereiro de 2017).

Durante o período de ocupação, as e os estudantes trocaram informações e visitas entre as escolas participantes do movimento na cidade. Tal fato, fez com que os próprios jovens identificassem as peculiaridades de cada ocupação e refletissem sobre os contextos que as fizeram diferentes. A entrevistada Carolina chama atenção para a forma com que as e os estudantes da Escola de Leon organizaram a portaria, visto que, nos primeiros dias da ocupação foi proibida a entrada de pessoas que não tivessem ligação com a escola, pois recebiam muitas ameaças. Já, na Escola de Carolina, era permitida a entrada de quem tivesse interesse em conhecer a ocupação, desde que fosse registrado o nome, documento e assinatura da ou do visitante. Ainda em seu relato, Carolina disse que foram estipulados alguns horários para a organização cotidiana do grupo: “[...] a gente tinha uma rotina que, nós acordávamos às sete horas, até às sete e meia o alojamento tinha que tá pronto e o café também”. Ao contrário disso, Helena relata que não foi necessário criar horários, pois as atividades acabavam dando ritmo para o cotidiano da ocupação.

Ao modificarem a experiência de escolarização, durante as ocupações, as e os estudantes também alteraram o seu papel na escola multiplicando o modo de sentir o mundo escolar. A rotina das ocupações revela que o movimento foi uma experiência democrática, com complexas construções de vontade coletiva, contudo também pode

ser considerada intransigente por impor um novo cotidiano nas escolas. Esse aspecto contraditório aparece na autonomia das e dos estudantes durante o período de ocupação que, embora tivessem o poder deliberativo sobre os rumos e configurações do movimento, ainda dependiam da comunidade para o suporte material das ocupações. Assim, ao mesmo tempo em que as e os estudantes identificam-se como militantes, continuam vivenciando a sua condição adolescente. (MARTUCCELLI, 2016). Todavia, lembramos que a situação de contradição é um dos principais fatores para o processo de transformação da consciência social. (THOMPSON, 2002).

Sem protocolos, sem burocratização, mas com a aprendizagem da prática do movimento, no contraste, encontramos uma série de fatores compartilhados pelas ocupações de Caxias do Sul. Visualizamos que todas as escolas organizaram sistemas de portaria, alojamentos e refeições coletivas. Com a mudança do protagonismo político nas escolas as assembleias passaram a ser o principal espaço deliberativo. Todas as ocupações ofertaram atividades com o intuito de aproximar a comunidade do movimento. Em comum, as ocupações apresentam uma modificação criativa do espaço escolar: a autogestão na organização cotidiana e a cooperação entre as escolas.

Conforme apontamos, o Movimento Secundarista de Ocupações não é composto apenas por ações inteiramente opostas à experiência cotidiana de escolarização, já que, em muitos aspectos reproduz a ordem e a vivência escolar. Assim, observando as fontes, identificamos uma ênfase por parte das e dos estudantes nas atividades promovidas na ocupação. Estas atividades, por vezes, são inovadoras em seu formato e conteúdo, como oficinas de música e estêncil, mas muitas delas são configuradas como aulas de reforço das disciplinas comumente trabalhadas nas escolas, com intuito de preparo para o vestibular ou ENEM. Na figura abaixo, vemos a divulgação das atividades da Escola de Carolina publicada na página da rede social Facebook:

Figura 4 – Cronograma de Atividades da Ocupação

<b><i>Cronograma da Ocupação – Escola / 2016</i></b>					
	<b>SÁBADO</b>	<b>DOMINGO</b>	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>
<b><i>Manhã</i></b>	LIMPEZA COZINHA E BANHEIROS	YOGA + ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL JOSIANE	AUTOGESTÃO LEI DE DIREITO LUCAS B.	AULÃO DE INGLÊS QI	CAMPEONATO DE SKATE
<b><i>Tarde</i></b>	ASSEMBLÉIA UCS + LIMPEZA	LAMBES + STENCIL JÉSSICA C, MEL E ANE	MULTIMÍDIA AUDIOVISUAL CINE-DOCUMENTÁRIO MAICON F.	PALESTRA ATIVISMO ANA PAULA B.	LAMBES BETINA
<b><i>Noite</i></b>	ORGANIZAÇÃO E ASSEMBLEIA DOS OCUPANTES	ORGANIZAÇÃO E ASSEMBLEIA DOS OCUPANTES	COMUNICAÇÃO MANIPULAÇÃO REDES SOCIAIS + MINIEMPRESA	RAP FEMINISTA ELO DELAS	ARTE GESTÃO DE ARTE MUSICALIDADE

Fonte: página de Facebook da Ocupação da Escola de Carolina<sup>3</sup>.

A oferta de atividades nas escolas aproximou o Movimento Secundarista de Ocupação da comunidade escolar fazendo com que as e os participantes tivessem a experiência de algumas das pautas reivindicadas pelas ocupações, principalmente, no que diz respeito à vivência política da educação. Segundo o cronograma da Escola de Carolina, as assembleias formam a rotina da ocupação, mas o aprendizado político também é proposto em outras atividades coletivas, como as palestras intituladas *Autogestão Lei de Direito e Ativismo* e a oficina de *Rap Feminista*.

Em decorrência do conflito entre as e os sujeitos pró e contra as ocupações, divulgar o cronograma das escolas também foi um meio de contrapor os ataques sofridos. Em todos os turnos são especificadas atividades e, muitas delas, remetem ao cuidado com a escola, como nos mutirões de limpeza. Conforme vemos no trecho a seguir da carta à comunidade feita pela ocupação da Escola de Carolina, demonstrar os princípios de educação requeridos nas atividades propostas pelo movimento tornou-se uma forma de compensar o que poderia ser considerado uma intransigência por parte das e dos estudantes, pela paralisação das aulas:

Ao contrário do que foi divulgado, nós não estamos “parados”, não somos “vagabundos”, como fomos tantas vezes taxados. Organizamos mutirões de

<sup>3</sup> Alteramos a imagem retirando a identificação da escola.

limpeza, grupos de estudo, atividades didático-esportivas, orientação para ENEM e vestibulares, oficinas de teatro e outras atividades artísticas. (Carta à comunidade).

Notamos, nas fontes que versam sobre as atividades propostas nas ocupações, fatores contraditórios dispostos na construção discursiva sobre a qualidade da educação. Continuando a discussão do subcapítulo anterior, a qualidade da educação pode ser entendida pela ampliação da participação estudantil nas decisões do mundo escolar, direcionando a experiência escolar para fatores que sejam de interesse das e dos estudantes, ao mesmo tempo, que propicie a construção cidadã das e dos sujeitos. Mas, no cronograma e na carta à comunidade, dentre outras fontes, percebemos a reprodução discursiva da qualidade da educação voltada para os parâmetros que mensuram a aprendizagem, como o ENEM.

Nesse contexto, faz-se importante retomar o debate sobre o conceito de qualidade da educação, que majoritariamente tem sido expressa na priorização dos resultados finais da educação, nas provas adotadas nas últimas décadas como indicativo da qualidade da oferta pública da educação pelo estado brasileiro. A sistematização do sistema de avaliação nacional da educação é um dos fatores de alinhamento da Política Pública de Educação às referências internacionais. Desse modo, a qualidade da educação é medida por parâmetros que reforçam uma lógica de meritocracia voltada à preparação das e dos estudantes para competirem no mercado de trabalho. Neste sistema, a não empregabilidade dos sujeitos, após a longa jornada de escolarização, é vinculada a um fracasso pessoal. (MELO, 2009). Segundo Fonseca (2009), a trajetória histórica brasileira faz com que a concepção de qualidade da educação registre múltiplas significações, influenciadas pelo contexto socioeconômico. Assim, embora o Movimento Secundarista de Ocupações problematize a qualidade da educação, as reivindicações e ações estudadas registram uma hibridização do conceito de qualidade, que aparece vinculado à construção crítica das e dos sujeitos e à aprendizagem objetiva e quantificável.

Nas três escolas que tiveram paralisação total das aulas, além da oferta de atividades cotidianas, o cuidado com a escola e a organização do dia a dia da ocupação, as e os estudantes se disponibilizaram a integrar os e as crianças do ensino fundamental, filhos de mães e pais trabalhadores que não tinham quem exercesse o cuidado das crianças durante o período em que as aulas estavam suspensas. Nas três entrevistas a experiência foi questionada, sendo apontada como uma das mais

desafiadoras para as e os adolescentes. Nenhuma e nenhum dos estudantes haviam levantado à hipótese de cuidar dos e das crianças na ocupação, então, este papel teve que ser construído durante a ação. Na Escola de Leon, como há o ensino Normal para a formação de professoras e professores de séries iniciais, as estudantes aproveitaram para botar em prática a aprendizagem do magistério. Nas outras duas escolas, a situação foi enfrentada com um pouco mais de dificuldade, conforme visualizamos na entrevista de Carolina:

Tinham pais, que foram até nós conversar: “olha eu trabalho durante o dia e a minha filha precisa de algum lugar, ir pra escola, eu não posso pagar, eu posso largar ela aqui?” Tipo, nós ficávamos responsáveis, às vezes, teve um dia que a gente ficou responsável por trinta crianças. Nós pensávamos o quê que a gente tá fazendo (risos). Não tinha o que comer: “vamos dá bolacha com café”. Então, era bem tranquilo (refere a relação com mães e pais). Até, às vezes, eu dizia: “antes de entregar a criança pros pais, pede pra criança se ela conhece o pai, pelo amor de Deus, não vão me entregar errado a criança”. (Entrevistada Carolina, 18 anos, setembro de 2017).

O cuidado com o outro, expresso na fala de Carolina, foi profícuo nas ocupações. Assim, o desafio de integrar as crianças ao cotidiano das ocupações apresentou uma nova via de integração do movimento com a comunidade escolar, pois além de estimular um diálogo com as mães e pais acerca da prática de *ocupar e resistir* possibilitou uma divulgação positiva do movimento nas redes sociais virtuais, a exemplo da postagem da página de Facebook da Escola de Helena (Figura 5):

Figura 5 – Estudantes da ocupação fazem atividades para crianças



Fonte: Página da rede social Facebook da Escola de Helena (2016).

Ao analisarmos a imagem (Figura 5) encontramos contradições entre as rupturas pretendidas pelo movimento e a reprodução do cotidiano escolar. Isso fica claro ao defrontarmos um trecho da entrevista de Helena sobre a visão dela acerca da aula: “[...] dá uma grande diferença dentro da sala de aula, até, porque é uma coisa de fato ao alcance, tu solicitar pro professor para gente sentar em círculo, porque aquele negócio de o professor na frente e o quadro, sabe, é muito chato isso”. Já na Figura 5, vemos o adolescente que passa uma atividade no quadro negro, enquanto os e as crianças enfileiradas copiam. Desse modo, ao mesmo tempo em que as e os ocupantes questionam o modelo de aula tradicional e a oferta curricular, reproduzem este modelo com os e as crianças, que estão em situação de desigualdade em relação à autoridade das e dos adolescentes na ocupação.

A tática de luta das e dos estudantes de divulgação e comunicação para legitimar o movimento possibilitou abrir um canal de diálogo com a comunidade, que acabou sendo essencial para o sustento material das ocupações. Desse modo, identificamos variadas formas de apoio ao movimento, desde professoras e professores que disponibilizaram a oferta voluntária de atividades, às doações de alimentos, materiais de limpeza e dinheiro. As páginas de Facebook foram a principal forma de contato das ocupações com a comunidade, por meio delas as e os estudantes expuseram a situação das escolas e as necessidades para manter o movimento. Essa aproximação foi um fator de transformação na sociabilização das e dos estudantes:

A partir da observação das experiências de ocupação das escolas pelos jovens nos últimos meses, gostaríamos de enfatizar as mudanças nos laços sociais entre estudantes e entre estudantes/escola/professor ou, ainda, entre estudantes/sociedade. (COUTINHO, ANDRADE, 2017, p. 59).

Em maior ou menor grau, as entrevistas deixam claro que, apesar do positivo aprendizado do movimento, o cotidiano da ocupação foi repleto de dificuldades; atritos; tensões e, até mesmo, agressões. Analisamos alguns textos postados nas páginas de Facebook que relatam este contexto. Um dos textos é mais denso e leva o título *Opinião de aluna sobre a primeira noite na ocupação*, já os outros dois, são pequenas postagens. Os relatos têm por finalidade elaborar uma defesa das ocupações, em relação às acusações vindas, em geral, das mães, pais e professores. Neles, as e os alunos expressam o estresse e a responsabilidade da vivência da ocupação:

Escuto tantos absurdos, vindo de professores e pais sobre a ocupação das escolas, falando que é um absurdo os alunos terem que ficar em casa sem estudar, e eu digo por experiência própria que com um dia de ocupação que eu fiquei lá, aprendi muito mais do que em um ano letivo inteiro, aprendi sobre amizade, companheirismo, espírito esportivo, entendi realmente qual eram os motivos de tudo isso estar acontecendo, e digo que absurdo mesmo é as escolas não terem estrutura suficiente para dar uma boa aula, ter goteiras nos corredores, janelas quebradas, banheiros sujos. [...] E muito obrigada aos voluntários que estão deixando nossos dias menos estressantes e nos ensinando muita coisa. (Relato de uma estudante da Escola de Leon).

Logo no início das ocupações, a violência psicológica contra as e os estudantes foi latente, principalmente, nas escolas que tiveram menor adesão dos estudantes na votação em assembleia pelo Movimento Secundarista de Ocupações. Verificamos isso, nas tentativas de descaracterização do movimento em falas como: “o intuito de ocupar a escola é para não ter aula”; “as reivindicações são bobagens ou exagero”; “a ocupação tem um caráter truculento e violento”, rebatidas pelas e pelos estudantes em postagens nas páginas de Facebook. Como a Escola de Frida não chegou a paralisar totalmente as aulas, a tensão foi sentida de maneira mais intensa, de acordo com a entrevistada:

Foi bem tenso. Separou muito a escola. Era aquela visão, tipo: “ó a galera que ocupou”. Entendeu? Tipo, tu, no recreio, as pessoas te olhavam com cara feia. Até que, no começo, a gente não conseguia andar com os nossos próprios amigos que não ocuparam. Entende? Amigos próximos, eles não, não se sentiam a vontade de estar com nós e, a gente, a gente tinha que ficar no nosso grupo de ocupação no recreio, porque a gente tinha medo de apanhar, porque a gente recebia muita ameaça. (Frida, 18 anos, setembro de 2017).

Nesse sentido, também visualizamos a sensibilização das e dos estudantes ao serem xingados de *Desocupados*. A apropriação da identificação do movimento e a reversão simbólica do termo para um tratamento pejorativo da ação demonstra uma disputa no discurso acerca do Movimento Secundarista de Ocupações. Desse modo, ao atentarmos para a configuração dos movimentos sociais, na contemporaneidade, que tem como tática de ação a divulgação e comunicação, visualizamos que construir um discurso positivo sobre as ocupações era uma questão essencial para o seu sucesso.

Apesar das pautas das ocupações reivindicarem melhores condições de trabalho para as e os professores, a relação com a categoria foi sendo modificada conforme o cotidiano da ocupação. Assim, se em alguns momentos identificamos uma relação de solidarização, em outros, há a culpabilização das e dos professores pelo

formato das aulas e, conseqüentemente, em relação à qualidade da educação. No seguinte trecho da postagem do Facebook, identificamos o reconhecimento positivo da profissão docente, baseado nas dificuldades enfrentadas na ocupação:

Notei com pouco tempo que estou aqui, que todas as críticas e xingamentos chulos que estamos recebendo, são apenas uma parte do que nossos professores sofrem, TODOS os dias, de pessoas que não fazem ideia do que é a realidade de uma escola pública e estadual. (Relato de uma estudante da Escola de Carolina).

Em comparação, o próximo trecho sinaliza frustração em relação à falta de apoio das e dos professores, o que gera crítica a atuação docente:

O que me dói mais é ver que os professores não estão nos apoiando, e é para o bem deles também, pelo piso que o Sartori mandou buscar na Tumelero! A maioria dos alunos não tem vontade de ir para escola aprender, e é isso que queremos mudar, deixar as coisas mais interessantes, divertidas. (Relato de uma estudante da Escola de Leon).

A tensão em relação às e aos professores não está apenas centrada no apoio ou desapoio a ocupação, mas, refletimos que ao questionar o seu papel de educando na experiência de escolarização, as e os estudantes também problematizam os outros papéis que estão envolvidos nesta relação, como o professor: “Aula não é feita apenas com um professor falando e um aluno escutando, escrevendo ou lendo em um livro”. (postagem na página de Facebook da Escola de Helena). Conforme apontamos, ao vivenciarem a ocupação, as e os adolescentes modificam sua experiência de estudantes, aproximam-se da identidade militante, o que as e os ligam a parte da categoria em greve e as e os distanciam das e dos professores que optaram por não resistir.

#### 4.2.5 Espaços Deliberativos das Ocupações

Com a mudança no protagonismo nas tomadas de decisão nas escolas ocupadas, as e os estudantes construíram novas vivências políticas no cotidiano escolar. O movimento foi proposto por meio da ferramenta política da assembleia, que buscou legitimar as ações pelo consenso do grupo de estudantes. Mas a tática de assembleia não se limitou apenas ao início das ocupações, pois acabou sendo incorporado à rotina, tornando-se um instrumento privilegiado nas ações deliberativas.

Contudo, verificamos que não foi apenas necessário construir o espaço de deliberação nas ocupações, mas também, as e os estudantes tiveram que reelaborar o seu papel em relação ao poder nas escolas, ação desafiadora mediante a representação adolescente em nossa sociedade. De acordo com o Estado da Arte, a desqualificação do discurso e da ação das e dos estudantes é fértil por sua condição adolescente. De acordo com isso, escreve a estudante da Escola de Carolina “Nós, por sermos apenas jovens e adolescentes muitas vezes nem somos levados a sério”. (Postagem na página de Facebook). Segundo Martuccelli (2016), entre os fatores que justificam a restrição da participação política das e dos adolescentes, o mais eficaz é o argumento de sua falta de maturidade, pela pouca idade, “[...] lo esencial es comprender que la descalificación ciudadana de los adolescentes se basa en una representación cultural particular – como ayer fue el caso con los obreros y las mujeres”. (MARTUCCELLI, 2016, p. 156). Nesse sentido, relata a estudante da Escola de Helena:

“Mas o que você está falando? É uma adolescente! Tem apenas 14 anos, é imatura, não sabe o que pensa ou fala”. Sim, tenho 14 anos e incrivelmente consigo ter uma mente mais formada que muitas dessas pessoas vestidas de terno, que olham para todos nós como se fossem superiores. (Postagem na página de Facebook da Escola de Helena).

A desqualificação do discurso adolescente, conforme aponta Martuccelli (2016), é intencional, à medida que, reflete diretamente o seu posicionamento em relação à cidadania, por ser um sujeito com restritos direitos políticos. Isso aponta que, ao vivenciar o movimento de ocupação, prática dimensionada principalmente no âmbito político, as e os adolescentes saem do estado de *congruência* com as expectativas e valores, acerca de seu posicionamento social, e acentuam sua posição de contradição através do conflito entre “[...] o modo de viver e as normas da comunidade local e ocupacional daqueles da sociedade ‘envolvente’” o que possibilita através da experiência vivida dar “[...] origem à manifestação de valores antagonistas e a uma ampla crítica do ‘senso comum’ do poder”. (THOMPSON, 2002, p. 262).

Em todas as entrevistas ao questionarmos acerca da relação dos ocupantes com a comunidade escolar, foi apontado que os maiores conflitos foram vinculados às direções das escolas. Analisamos que este fato esteja interligado à mudança da estrutura de poder proposta pela ocupação. Identificamos que três direções das escolas ocupadas eram compostas por chapas eleitas nas escolas, apenas na Escola

de Helena a direção foi indicada pela 4ª CRE. Fator este, que serviu de suporte para as e os estudantes adicionarem na pauta da ocupação, ou seja, a troca de direção. Esta campanha ganhou força, sendo proposta de maneira explícita, como nos indica a fotografia abaixo:

Figura 6 – Fachada da escola com faixa pedindo a saída da diretora



Fonte: página de Facebook da ocupação da Escola de Helena, junho de 2016.

Consoante à rotina das ocupações, embora as ações de deliberação se assemelhem, cada escola construiu sua própria versão de um modelo comum. Assim, na entrevista, Carolina descreve que: “[...] todo dia a gente tinha reunião no final do dia, tinha um pessoal que fazia a janta e enquanto esse pessoal fazia a janta, no refeitório, fazia a reunião pra avaliar durante o dia e saber o que a gente ia fazer no próximo dia”. Helena relata que na escola dela, nos primeiros dias da ocupação, as e os estudantes procuravam direcionar as decisões para alguém que estivesse fazendo a frente, segundo a adolescente isso acontecia pelos e pelas estudantes estarem acostumados com o sistema da escola em que tudo tinha que ser pedido permissão, pelo sentido de hierarquia da escola, mas: “[...] deu uma semana, não perguntavam nada. Tipo, de não dirigir a pergunta pra uma pessoa só, mas fazer assembleia”. Leon destaca a questão da assembleia como superação de organizações que têm lideranças:

Nessas assembleias. Porque, até nós tínhamos um bordão, que, se eu não me engano, saiu até no jornal, não somos indígenas pra ter líder. A gente, a gente tinha pessoas referência, obviamente, que sempre estavam mais a

frente, mas nenhum estudante era mais que ninguém na ocupação, todos e todas podiam opinar, enfim. E aí, a tomada de decisão era feita na assembleia. (Entrevistado Leon, 18 anos, setembro 2017).

A organização das deliberações, na Escola de Frida, teve um aspecto peculiar em relação ao espaço, visto que, a ocupação não conseguiu a paralisação total das aulas. A estudante relata que, como tinham salas limitadas para acampamento, por fim, a sala maior, de educação física, acabou sendo o refúgio para várias atividades do grupo, inclusive as assembleias:

A gente tinha uma salinha, uma sala de turma normal, que a gente sempre se reunia, tipo, no começo do dia. Durante o dia, alguém dizia assim: 'a gente precisa reunir tal hora'. E todo mundo ia, na hora, naquela salinha. E no final do dia, a gente tomava decisões do dia seguinte, como que foi o dia, o quê que a gente podia fazer pra melhorar. Então, era sempre naquela sala que a gente tomava as próximas decisões e até as decisões do momento. Ou até quando a gente tinha alguma situação de risco a gente ia pra salinha. (Entrevistada Frida, 18 anos, setembro de 2017).

Por meio das entrevistas, entendemos que a ocupação que tinha normas mais rígidas, com horários estipulados na rotina, era a Escola de Leon. Segundo o estudante, na escola havia dois grupos que disputaram o grêmio estudantil e que se uniram para ocupar a escola. Acreditamos que para garantir que um grupo não se sobreposse a outro e os estudantes tenham sentido a necessidade de estabelecer regras que garantissem um bom convívio. Embora as outras ocupações também sejam compostas por estudantes que não formavam grupo antes do movimento, a Escola de Leon é a única em que fica clara uma disputa ideológica interna, embora predomine a busca de uma convivência e superação dos conflitos pelo objetivo comum da ocupação.

#### 4.2.6 Processo de Desocupação das Escolas

Conforme visualizamos até aqui, apesar de fazerem parte do mesmo movimento, bem como, as características entre as ocupações se assemelharem, pela criação de redes de solidariedade e troca de experiências entre as escolas, cada ocupação criou núcleos de organização autônomos. Estes tornaram singular o desenvolvimento da prática de ocupação, do início ao fim. A intensidade da vivência da ocupação perpassada por sentimentos que identificamos na análise do cotidiano,

como esperança; solidariedade; cuidado; medo e frustração, tornou complexo o desfecho do movimento.

O processo de desocupações das escolas envolveu distintos processos de resistência. De um lado, visualizamos as e os estudantes que tomam as palavras, *ocupar e resistir*, como bandeira de luta, significando o movimento como resistência à precarização da Política Pública de Educação. No oposto, identificamos parte da comunidade escolar resistente ao movimento e que atribui o significado de suas ações, contrárias às ocupações, como resistência a uma suposta intransigência juvenil. Em Caxias do Sul, houve a mobilização formal desta parcela da comunidade que demandava o fim das ocupações e que ficou conhecido como *Movimento Desocupa*. Na visão do estudante Leon, a divergência entre os dois grupos não se limitava ao movimento, mas faz parte de concepções contraditórias sobre os processos educativos:

A única resistência que teve, no caso, foi de alguns pais, principalmente, de ensino fundamental. Devido ao fato de que eles acreditam, pelo menos na nossa visão e o que a gente percebia, que eles acreditavam que a escola era um depósito de criança: “porque eu tenho que trabalhar, como é que meu filho vai ficar sozinho em casa”. (Entrevistado Leon, 18 anos, setembro de 2017).

O término das ocupações mobilizou tanto a comunidade contrária ao movimento, quanto as e os estudantes que pretendiam uma abertura para o debate e para espaços de fala, flexibilizando as pautas requeridas. Ao contrário do que foi divulgado em algumas críticas ao movimento, - de que a situação era agradável aos jovens, pois estavam sem supervisão adulta e construindo sua própria rotina – a ocupação exigiu disponibilidade das e dos estudantes para enfrentar situações adversas. Nas entrevistas, identificamos que havia circulação das e dos estudantes no movimento, visto que nem todos tiveram condições de permanecer até o final. Algumas situações desconfortáveis também foram elencadas, como a falta de alguns alimentos e o fato de ter que dormir no chão. O período de ocupação também coincidiu com meses em que começaram a cair as temperaturas na cidade, assim, os e as estudantes destacam que passaram muito frio nas escolas.

Para além das condições físicas desfavoráveis, o maior obstáculo enfrentado pelas e pelos estudantes foi a consentida violência, pelo Estado e sociedade, contra o movimento. Aparece com destaque nas entrevistas o sentimento de medo, criado por ataques psicológicos e físicos. Nas imagens abaixo vemos a depredação da

Escola de Helena, ocorrida durante a noite, quando as e os estudantes da ocupação estavam dormindo:

Figura 7 – Atos violentos contra a ocupação



Fonte: Postagem na página de Facebook da Escola de Helena, 08 de junho de 2016.

Esse não foi um ato isolado, na mesma escola, dias depois, em 11 de junho de 2016, a ocupação foi atacada novamente, mas, dessa vez, as e os estudantes sofreram fisicamente a violência. Conforme relato divulgado na página de Facebook da ocupação, mães e pais de alunos e ex-alunos da escola, juntamente com a equipe diretiva, arrombaram o portão da escola, no sábado, início da tarde, usando uma marreta. Nessa ação as e os estudantes foram agredidos e ameaçados, o que terminou com um dos estudantes atendido em unidade de pronto-atendimento médico com o dedo deslocado por uma martelada e a porta do refeitório quebrada, dentre outros patrimônios da escola. Segue o relato:

Quando nos demos conta do que estava acontecendo, fechamos o portão que dá acesso ao corredor de salas da escola, e um dos pais passou a corrente e nos trancou. A pessoa que estava com a marreta bateu no portão algumas vezes e, quando fomos ver as outras entradas da escola, ele arrombou o outro portão e correu de forma ameaçadora em direção às gurias que estavam perto, fazendo com que fugissem e provocando machucados e arranhões, buscando se proteger e chamar ajuda. Esse mesmo pai/invasor agrediu os alunos a marteladas, já acompanhado de outros homens, que também agrediram e ameaçaram de morte vários estudantes. (Postagem na página de Facebook da ocupação da Escola de Helena, 13 de junho de 2016).

O que chama atenção é que o ataque à escola ocorreu após uma reunião de negociação da desocupação. No dia 8 de junho de 2016, ocorreu uma reunião na 4ª CRE, entre representantes da comunidade; as e os estudantes participantes da ocupação e autoridades políticas, que chegaram a um acordo acerca da parcial desocupação da escola. Após a ação de violência contra a ocupação, as e os estudantes consideraram rompido o acordo por parte das mães, pais e direção e, mais uma vez, foi desconsiderada sua participação política no processo de escolarização.

Alunos e pais entraram em acordo na quarta-feira anterior, dia 8 de junho de 2016, no qual teria sido decidido que voltaria a aula para os alunos na parte da tarde, mas os professores não grevistas teriam se negado a entrar na escola para dar aula. Os mesmos pais que invadiram participaram do acordo, que aconteceu na sexta-feira anterior, onde estudantes e pais se reuniram na 4ª CRE pedindo a troca da direção da escola. Porém, tais pais quebraram o acordo e entraram à força na escola, acompanhados da diretora e vices, sem autorização judicial e agindo com violência contra o prédio e os estudantes, muitos deles menores de idade. Deixando agora um prejuízo na escola, no qual não sabemos quem irá ressarcir os danos. (Postagem na página de Facebook da Escola de Helena, 13 de junho de 2016).

Mesmo diante da série de adversidades que poderiam desestimular as e os estudantes, o Movimento Secundarista de Ocupações em Caxias do Sul resistiu, até que fossem atingidas grande parte das pautas reivindicadas. A solidariedade característica do movimento, conjuntamente, com o sentimento de responsabilidade coletiva, desenvolvidos na autogestão das ocupações, fez com que os laços sociais se fortalecessem e o desejo comum de mudança tivesse um peso maior nas ponderações sobre a continuidade do movimento. (COUTINHO; ANDRADE, 2017).

Andaram me perguntando direto se vamos desocupar, se estou cansada, se quero desistir, creio que para todos nós aqui da ocupação já fizemos essas perguntas. Estamos cansados, não vamos mentir, mas não vamos desistir jamais, educação de qualidade e condições de ensino são direitos nossos e nós vamos requerer. [...] Não desistam de nós, não desistam de lutar 'nós é trem e não se abandona trem em movimento'. (Postagem na página de Facebook da Escola de Carolina, 03 de junho de 2016).

A Escola de Frida foi a primeira escola a ser ocupada e também a primeira a ser desocupada em Caxias do Sul. A desocupação da escola não aconteceu por negociação como as outras, mas porque se tornou insustentável prosseguir o movimento mediante a violência sofrida diariamente. Analisando o processo de ocupação da Escola de Frida, visualizamos que o tempo de maturação do plano de ocupar não foi suficiente para estabelecer diretrizes que dialogassem com as e os sujeitos da escola, perdendo uma das principais características do movimento, seu poder comunicativo. Desse modo, as e os estudantes iniciaram o movimento fechando a escola e depois fizeram a assembleia inicial, que não obteve consenso em ocupar. Sem o apoio da maioria das e dos estudantes não foi possível fazer a paralisação total das aulas, assim, o movimento foi vivenciado, concomitante, com o parcial período letivo. Após um episódio de agressão contra a ocupação, por estudantes do turno da noite e o vigilante da escola, no dia 03 de junho, a escola foi desocupada. Em uma Nota de Desocupação, as e os estudantes expressam o motivo para o término da ocupação:

Hoje a violência forçou nossa retirada estratégica da ocupação. Ficamos com medo de sofrer agressões físicas, enquanto professores e a diretoria observavam cientes da tragédia que se escancarava. No fundo, pareciam consentir. O desprezo deles não nos abalou, sem embargo, nos entristeceu. Dói perceber que nossos mestres, ainda que não concordem com nossa causa, fecharam os olhos para a investida agressiva que visava calar a Ocupação. A que ponto chegamos? Quão rasteira é a nossa mesquinhez? Quando iniciamos o protesto, fazendo eco a uma luta nacional, sem olvidar das pautas específicas, contávamos com a compreensão e apoio dos nossos iguais. Tínhamos, neles, irmãos de luta. Ingênuos, esquecemos que a histórica negação sistemática de uma educação libertadora formaria escravos que empunhariam espadas em defesa do escravizador. (Nota de desocupação publicada na página de Facebook da Escola de Frida, 03 de junho de 2016).

No dia 06 de junho de 2016, quase um mês após a ocupação da primeira escola no Rio Grande do Sul, o governo do estado definiu a primeira proposta de negociação entregue para as e os estudantes. Segundo a reportagem no site da SEDUC, os seguintes pontos faziam parte da proposta:

Alguns itens da proposta de desocupação das escolas  
- Obras nas escolas: compromisso de depositar R\$ 40 milhões, o mais breve possível, na conta das escolas que precisam realizar reparos urgentes. **Os recursos são provenientes de empréstimos tomados junto ao Banco**

**Mundial (Bird)**<sup>4</sup>. Cada estabelecimento de ensino receberá o valor máximo de R\$ 150 mil, sem prejuízo dos projetos de reformas e construção de escolas em andamento. Devem ser beneficiadas 320 escolas;

- Autonomia Financeira (verba mensal destinada à manutenção das escolas): compromisso de priorização do pagamento após a integralização da folha salarial dos servidores públicos estaduais;

- Falta de professores: eventuais e pontuais ausências de professores serão sanadas com a maior brevidade possível. A Secretaria da Educação fez um enorme esforço para preencher o quadro de todas as escolas, com absoluta prioridade à sala de aula. Existe grande número de afastamentos todo mês (aposentadorias, licenças e desligamentos da rede), o que exige substituições. A única Secretaria de Estado autorizada a nomear e contratar, desde o ano de 2015, conforme efetiva necessidade, foi a Secretaria de Educação.

- Merenda Escolar: é um programa federal. Os valores repassados pelo FNDE estão defasados (R\$ 0,30 por aluno), o que tem sido objeto de pedido de atualização de todas as Secretarias de Educação do país. O Estado complementa, dependendo da tipologia da escola, repassando às escolas de ensino médio e às escolas com até cem alunos mais R\$ 0,60 por estudante matriculado. Já as escolas em tempo integral recebem do Estado a complementação de R\$ 1,07 por aluno. Quanto à qualidade da merenda, a Seduc está aberta para analisar os casos que sejam apontados, contando inclusive com o auxílio dos estudantes na fiscalização.

- Projeto de Lei nº 44/ 2016: o governo assegura que não será requerido regime de urgência e que o projeto não será votado nos próximos três meses, oportunizado o debate e amadurecimento da matéria, inclusive podendo incorporar sugestões dos estudantes. (WITTER/SEDUC, 2016).

Dois dias depois, representantes das escolas, composto por estudantes das ocupações de Porto Alegre, participaram de reunião com a SEDUC, no Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania. No encontro o movimento rejeitou a proposta do estado e apresentou uma contraproposta. No dia 09 de junho de 2016, após análise do documento entregue pelas ocupações, a SEDUC apresentou uma carta compromisso para a desocupação, que foi aceita por parte das escolas do estado. Em Caxias do Sul, as três escolas que ainda estavam ocupadas não se sentiram contempladas na negociação inicial e seguiram em diálogo com a 4ª CRE.

Nós, estudantes secundaristas, não aceitaremos a carta compromisso proposta pela Secretaria da Educação do Estado, por entendermos que o que está sendo apresentado enquanto proposta não contempla a pauta do movimento porque em todos os momentos os estudantes são invisibilizados e postos às margens das decisões e rumos que a escola e a educação devem tomar. Foi realizado um descaso com o movimento não destinando uma verba concreta e individual que supra as necessidades da escola. [...] E ainda, queremos a isenção do Projeto de Lei 44/2016, pois ele nada faz para acrescentar quaisquer benefícios na educação. NÃO VAI TER AULA, VAI

---

<sup>4</sup> Conforme apontamos no Capítulo I, destacamos a presença dos organismos internacionais, neste caso Banco Mundial, no financiamento da educação, que acaba por tensionar ideologicamente a Política de Educação.

TER LUTA! (Nota de posicionamento sobre a desocupação da Escola de Leon, postada na página de Facebook da ocupação, 09 de junho de 2016).

Parte das e dos estudantes que rejeitaram a proposta do estado, ocuparam o prédio da Secretaria da Fazenda, no dia 15 de junho de 2016. O ato foi repreendido violentamente, levando a detenção das e dos participantes. Nesse mesmo dia, a SEDUC aceitou retomar a negociação e apresentou uma nova proposta. Mediante este novo acordo, a Escola de Carolina foi desocupada. Apesar de, em duas ocasiões, as e os estudantes terem sofrido atos de violência na ocupação, Carolina expõe que foram situações isoladas e que a maioria das manifestações foram de apoio ao movimento. Assim, visualizamos uma trajetória diferente da Escola de Frida, pois tanto o início quanto o término da negociação envolveram o consentimento de grande parte de estudantes. No Diário da Ocupação, publicado no blog do grêmio estudantil da escola, as e os estudantes escreveram sobre a desocupação e expressaram o sentimento de vitória do movimento:

Após semanas de resistência, onde os alunos ocupantes da escola passaram por muitas experiências, tanto boas quanto ruins, entre todos os episódios inusitados chegou-se o dia de novamente tentarmos negociação. [...]. Nós conseguimos o que queríamos, todas as pautas foram atendidas e o governo disponibilizará 40 milhões de reais para investimentos na educação do Rio Grande do Sul, visando assim o melhoramento de escolas, infraestrutura e qualidade de ensino. A escola estará liberada na quinta-feira, no entanto, professores ainda estarão em greve. O Grêmio Estudantil agradece o apoio recebido pela comunidade, agradecemos a Pastoral Sagrada Família, que nos apoiou, fez-nos visitas, doações e prestaram apoio emocional aos alunos; agradecemos aos pais que vieram trazer alimentos e auxílio; a todas organizações que nos disponibilizaram ajuda financeira para comprarmos mantimentos; aos alunos que participaram das oficinas e nos apoiaram, mesmo não estando aqui; a senhora que nos disponibilizou equipamentos para que formássemos a Rádio Ocupa e todos demais, que não cabem em uma só lista. (Diário de Ocupação, blog do grêmio estudantil da Escola de Carolina, 15 de junho de 2016).

Embora diferentemente da Escola de Carolina, as e os estudantes da Escola de Helena não tenham considerado que todas as pautas do movimento tenham sido atendidas, a ocupação da escola também aceitou o acordo firmado no dia 15 de junho, declarando o processo de desocupação da escola: “[...] hoje iniciamos a limpeza e arrumação do local. SEGUNDA-FEIRA as aulas retornarão normalmente, mas a escola nunca mais será a mesma”. (Postagem na página de Facebook da Escola de Helena, 16 de junho de 2016). Conforme mencionamos, após a dissolução da ocupação, as e os estudantes instituíram o Comitê de Luta Permanente pela

Educação Popular. Essa nova organização, na Escola de Helena, continuou reivindicando a troca de direção da escola, que até o momento não foi atendida.

Diferentemente da Escola de Helena e da Escola de Carolina, a Escola de Leon tinha entre as suas pautas o agravo de problemas estruturais e a falta de professores na escola, em decorrência disso, as e os estudantes não se sentiram contemplados na negociação do dia 15 de junho, assim sendo, deram continuidade ao movimento. No dia 06 de junho, um grupo contrário à ocupação, o Movimento Desocupa, invadiu a escola e ocupou um dos lados. O intuito dessas e desses sujeitos era tornar insustentável a permanência das e dos estudantes na escola, através de ameaças e barulhos noturnos, como batucada em painéis de hora em hora na madrugada.

No dia 21 de junho, a SEDUC realizou uma nova negociação que levou à desocupação de 18 escolas no estado, mas a Escola de Leon não aceitou esta proposta. Até o fim da ocupação, os dois grupos, o Movimento Secundarista de Ocupações e o Movimento Desocupa, permaneceram acampados na escola, sendo o fim da ocupação considerado uma vitória de ambos os lados. O acordo do término da ocupação foi firmado no dia 24 de junho de 2016, este documento previa o atendimento das demandas individuais, como as reformas físicas necessárias na escola, sendo assinado pelo Ministério Público; pela 4ª CRE; pela direção da escola e pelas e pelos estudantes e seu advogado. Assim, como na Escola de Helena, após a ocupação, as e os estudantes instituíram o Comitê de Luta Permanente pela Educação Popular e continuaram reivindicando o afastamento da direção da escola, que não foi atendido.

Uma série de repreensões após as ocupações foram apontadas pelas e pelos estudantes. Na Escola de Leon, por exemplo, ocorreu o fim do período de vigência da chapa do grêmio estudantil, mas a direção não permitiu que fossem feitas novas eleições. Em uma das reuniões, que as e os estudantes tiveram para tratar do assunto, a direção acionou a Brigada Militar que, segundo relatos das e dos estudantes, os agrediu e os deteve na delegacia até a liberação, feita por suas mães e pais. Sentindo-se perseguido, Leon pediu transferência de escola.

Na Escola de Frida as e os estudantes se sentiram acoçados por seus colegas, professores e professoras e direção: “[...] eles me viam com aquele ódio, tipo: ‘me impediu de estudar’”. (Entrevistada Frida, 18 anos, setembro de 2017). Frida foi reprovada no ano letivo, mas, segundo a estudante, suas notas sempre foram boas. A família da estudante tentou tratar do caso com a direção da escola, mas não teve

êxito. Então, recorreu a 4ª CRE, que fez assinatura de ata com as e os professores envolvidos na reprovação, mas não reavaliou a decisão. A estudante relata que um de seus companheiros de ocupação desistiu de estudar e não terminou o ensino médio, outros pediram transferência de escola.

Apesar das dificuldades e agressões, durante as ocupações e o assédio após a desocupação, nas entrevistas fica claro que Leon, Frida, Carolina e Helena, veem a experiência de ocupação de maneira positiva. A aprendizagem presente em todo o processo de ocupação proporcionou uma apreciação crítica das e dos estudantes sobre o movimento. Esta aprendizagem está no cerne da formação da consciência social, problematizando o posicionamento das e dos estudantes em relação à educação e suas pautas. A dialética da escolarização foi potencializada pelo Movimento Secundarista de Ocupações, nesse sentido, visualizamos a modificação da experiência das e dos sujeitos envolvidos na ocupação, que resulta em significativos questionamentos sobre a qualidade e o direito à educação.

#### **4.3 A Experiência Modificada pelo Movimento Secundarista de Ocupações**

A experiência, conforme Thompson (1981), é toda vivência decorrente do acúmulo de conhecimento civilizacional e surge de maneira espontânea no ser social, ao aprender inconscientemente e conscientemente os hábitos e costumes que compõe o modo de vida cotidiano do conjunto social o qual integra. A modificação da experiência ou a produção de novas experiências tanto acontecem pelo processo de formação da consciência social, em um desenvolvimento mental crítico, quanto é fruto de tensões naturais, que agem de maneira involuntária a vontade das e dos sujeitos, forçando a alteração de suas práticas cotidianas.

A experiência modificada, de escolarização nas ocupações, não foi vivenciada apenas pelas e pelos estudantes engajados no movimento, mas por todas e todos sujeitos que, em diferentes níveis, tiveram contato com a experiência. A repercussão discursiva, pela exposição do movimento nas redes sociais virtuais e nos canais de comunicação tradicionais, levantou questionamentos sobre antigas problemáticas da Política de Educação, absortas pelo modo de pensar individualista contemporâneo, reforçando que, no contexto capitalista, a concretização do direito à educação não se dá apenas por força da legislação e da representação política, mas também, pela

construção do consenso da importância de tais direitos e pela reivindicação social dos mesmos.

Na contramão da individualização neoliberal, as ocupações criaram redes de solidariedade entre as escolas e abriram espaço para o diálogo e problematização, expandido à comunidade pelo caráter comunicativo do movimento. A vivência de espaços democráticos de deliberação, representação e autogestão, em contraposição ao contexto de decadência política, - com o agravar no modelo democrático capitalista, expresso no impedimento da presidenta Dilma Rousseff - proporcionou o desencadeamento da esperança compartilhado nas redes comunitárias envolvidas nas ocupações.

Uma das noções que nos parece potente para pensar o movimento operado pelas ocupações secundaristas é a de apoio mútuo. [...] A colaboração – termo bastante recorrente nas relações de trabalho contemporâneas – é algo que se apresenta desde as primeiras sociedades, adquirindo maior ou menor intensidade conforme as configurações histórico-culturais de cada um dos tempos. No entanto, é preciso pensar o mutualismo para além de um espontaneísmo que acabaria por naturalizá-lo através de enunciados simplistas como: ‘é natural do homem a vida colaborativa’. Com Kropotkin (2009) somos provocados a compreender o auxílio mútuo como experiência construída pelos coletivos, muitas vezes a contrapelo da própria história a que estão inseridos. O desafio, segundo o autor, está em pensarmos a constituição de redes de apoio mútuo justamente quando o ‘natural’ de nosso tempo seria pensar/agir individualmente. (COSTA; SANTOS, 2017, p. 55).

Ao propor uma nova vivência de escolarização as e os estudantes problematizaram o seu próprio posicionamento na educação. Nesse sentido, concluímos que uma das transformações está na identidade estudante, que para as e os sujeitos das ocupações se aproximou do ideário militante. Essa modificação fica clara nas declarações acerca da relação entre as ocupações e a greve das e dos professores. Ao escrever sobre as e os professores em greve, as e os estudantes lançam apoio e destacam a profissão como fundamento para a formação humana, já ao tratarem das e dos professores não grevistas, desconsideram a profissão rechaçando a opinião destes sujeitos acerca das ocupações.

Além de reforçar a hipótese da identidade estudante/militante, estas expressões sobre a participação ou não na greve demonstram que a relação estudante/professor é ambígua e é definida, em grande parte, pelo contexto local. Identificamos que são constituintes, na escolarização, as tensões na relação entre a e o educando e a e o educador. Desse modo, entendemos que a modificação da identidade estudante gerou uma modificação na relação escolar e afetou a forma de

reconhecimento das e dos professores. Assim, percebemos que a solidarização com as condições precárias de trabalho das e dos professores não aconteceu simplesmente pela constatação de tais situações. Mas sim, pela prática de ocupação, que possibilitou a conscientização da própria posição social de contradição e, conseqüentemente, gerou uma relação empática com a e o sujeito militante, expresso, naquele momento, pelas e pelos professores em greve. Para Carolina a ocupação significou: “[...] uma experiência que eu acho que a gente nunca esquece e foi uma coisa muito de troca”. (Carolina, 18 anos, setembro de 2017).

A experiência de escolarização é permeada por tensões conscientes e inconscientes, visto que objetiva a formação crítica das e dos sujeitos, trabalhando o seu pensamento, ao mesmo tempo em que, reproduz a ordem social em um sentido disciplinar da mente e dos corpos. Nesse sentido, refletimos que o nosso objeto de estudo, o Movimento Secundarista de Ocupações, decorre das tensões presentes nas experiências cotidianas de escolarização. Assim, ao mesmo tempo em que o Movimento Secundarista de Ocupações **surge** das experiências de escolarização, sendo uma experiência de escolarização modificada, sua vivência dialética retorna a experiência de escolarização, transformando-a, em longo prazo, ainda que sutilmente. Este movimento é consoante à reflexão de Thompson acerca da dialética das experiências cotidianas:

[...] se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do ‘ser social’, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõe novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência – uma categoria que, por imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (THOMPSON, 1981, p. 15).

Seguindo a reflexão de Thompson (1981), o Movimento Secundarista de Ocupações pode ser interpretado como uma resposta das e dos estudantes à reprodução da experiência dialética de escolarização agravada pelo contexto político e econômico hodierno. Conjuntamente, identificamos uma potente aprendizagem política presente em todas as circunstâncias analisadas no processo de ocupação das escolas. A transformação é inerente à aprendizagem, por isso a importância da identificação desta característica das ocupações. O Movimento Secundarista de

Ocupações, por sua vez, compõem uma experiência de aprendizagem modificada, que propõe nova vivência política, responsabilidade e horizontalidade nas relações e a recriação da identidade estudante.

Entendemos que a experiência modificada de escolarização não é fruto apenas das contradições existentes na escola, mas é tensionada pelo contexto social e das experiências compartilhadas com outros grupos e em outras vivências. “É importante considerarmos que o jovem não se educa exclusivamente na escola. Ele se forma nos mais variados espaços de convívio social e, com isso, apropria-se de experiências”. (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1271). Nesse sentido, Arroyo (2003) chama atenção para a pedagogia dos movimentos sociais, na criação de conhecimentos não formais que são reproduzidos pelos agrupamentos que formam sua consciência social na luta e resistência. Na carta à comunidade da Escola de Carolina, o seguinte trecho chama atenção para a construção do conhecimento político: “[...] o descaso com a educação só aumenta a desigualdade social e boa parte do atual e questionável cenário do país é fruto disso”. (Postagem na página de Facebook da Escola de Carolina).

Há uma pedagogia dos movimentos sociais, dos mais antigos aos mais atuais. Uma pedagogia com rituais, símbolos, representações, palavras de ordem, formas de organização e representação... tão parecidas, tão didáticas. Tão formadoras e educativas que poderíamos falar em uma pedagogia dos movimentos sociais. Mais idêntica do que diversa. Com traços mantidos e repetidos ao longo dos séculos. Traços repostos em cada movimento como se fossem a marca de todo movimento. (ARROYO, 2003, p. 47-48).

Para Frida o sentido da aprendizagem também é o principal legado das ocupações, fazendo valer a pena as consequências enfrentadas após o movimento: “[...] foi uma das melhores coisas que me aconteceu. Eu posso ter rodado, mas o conhecimento que eu adquiri na ocupação, eu não adquiri em nenhum outro lugar. Entendeu? E o conhecimento é coisas que ninguém pode tirar da gente”. (Frida, 18 anos, setembro de 2017). Nas quatro entrevistas a aprendizagem está no centro do discurso acerca da formação da consciência social das e dos estudantes. A esperança compartilhada; a criação de redes de solidariedade; os espaços deliberativos coletivos; os conteúdos intensivos nas oficinas; a ocupação de espaços políticos restritos no contato com coordenadorias de educação; secretário de educação; Procuradoria Geral do Estado e representantes do programa municipal Caxias da Paz; entre outros, fez com que estes grupos experimentassem situações extraordinárias em suas vivências cotidianas. Por este motivo se tornou recorrente o discurso, por

parte das e dos estudantes, de que: “eu aprendi mais em um mês de ocupação, de que todo tempo na escola”, pelo fato do movimento proporcionar a experiência de situações que não seriam vivenciadas em toda formação escolar destes sujeitos.

Nesse sentido, concluímos que a crítica à experiência de escolarização balizada pela vivência extraordinária de experiências de aprendizagem comuns aos movimentos sociais desenvolveu uma pedagogia de aprendizagem política própria das ocupações, que fundamenta a **experiência de escolarização modificada**. Ainda que, no presente trabalho, não seja nosso objetivo propor uma definição da experiência de escolarização modificada, - pelo risco de perdermos sua essência dialética, por meio da assimilação lógica de uma experiência formada na práxis - podemos refletir acerca de algumas características que nos permitem compreender tal vivência. Assim, identificamos esta pedagogia de aprendizagem política nas expressões das e dos estudantes de valorização da aprendizagem crítica, ou seja, uma maneira de estudar a realidade pelo questionamento. A exemplo disso, quando indagada sobre as modificações que as ocupações geraram na sua visão da escola, Helena prontamente respondeu: “Então, eu acho que foi mais essa a mudança, do questionamento”. (Entrevistada Helena, 17 anos, fevereiro de 2017).

A experiência de escolarização modificada fez com que o grupo de estudantes envolvidos no movimento transformasse o seu comportamento no cotidiano da escola, após as ocupações. Desse modo, afirma Helena: “[...] eu comecei a questionar mais coisas que acontecem dentro da escola. O que acontece dentro da escola, acabou se tornando uma coisa que é sim da minha conta!”. Nesse mesmo sentido, afirma Leon: “Acho que quando a gente vê essas questões de ser oprimido dentro da escola, devido ao fato de ocupar, dá mais vontade pra lutar, dá mais vontade pra mudar essa relação de poderio dentro da escola”. (Entrevistado Leon, 18 anos, setembro de 2017). As transformações nas e nos sujeitos pela vivência da experiência de escolarização modificada são fruto da disposição de pensar reflexivamente sobre a escolarização e da constatação na prática de que é possível criar novas formas de aprendizagem e novas relações escolares.

Os coletivos em movimentos apontam que as teorias pedagógicas não são estáticas, mas participam dos tensos processos históricos de humanização/emancipação, de relação à desumanização/subordinação. As tensões entre esses processos provocam respostas pedagógicas tensas, contrapostas, contrapedagogias. Podemos constatar pedagogias de humanização/emancipação que se contrapõem às Outras Pedagogias de desumanização/subordinação. (ARROYO, 2012, p. 28–29).

Nesse sentido, a pedagogia de aprendizagem política das ocupações repercute para as e os estudantes como uma potente maneira de compreender a realidade e se sentir partícipe do processo educativo. A não conformação com as situações contraditórias leva ao questionamento, mas este processo apenas se completa se as e os sujeitos se sentem encorajados a levar suas indagações adiante. Desse modo, as ocupações nos mostram que de nada adiante desenvolver uma consciência crítica reflexiva, se não forem democratizados os espaços participativos das e dos estudantes nas escolas.

## 5 CONCLUSÕES E REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

A experiência de pesquisa é feita de escolhas que dependem da postura ética rigorosa da pesquisadora e do pesquisador para o empreendimento de um estudo comprometido com a temática delimitada e para a construção de um conhecimento que tenha em seu cerne um significativo compromisso social. Ao optarmos pelo entendimento do estudo dentro do campo epistemológico da História do Tempo Presente, abrimos mão de outras abordagens possíveis para o estudo. Bem como, ao refletirmos acerca das bases teórico-metodológicas, criticamos nossos próprios pressupostos teóricos acumulados na vivência acadêmica.

A abordagem teórico-metodológica materialista histórica dialética, por sua constante autocrítica, mostra-se um instrumento essencial para a compreensão da sociedade contemporânea. Referenciados a Edward Palmer Thompson, discutimos as diferentes concepções advindas do marxismo, aprofundamos o entendimento da dialética, enquanto concepção fundamental do pensamento marxista, e construímos o nosso instrumento analítico para a interpretação do objeto de pesquisa.

Ao problematizarmos as ocupações, propomo-nos pensar sobre as ações de resistência. Nesse sentido, encontramos na obra literária de Orwell (2009) reflexões sobre a condição humana, principalmente, no que se refere à construção subjetiva das e dos sujeitos em luta, que coincide com a experiência produzida e sentida pelas e pelos estudantes nas ocupações das escolas públicas. Desse modo, visualizamos o Movimento Estudantil de Ocupações em suas dimensões de aprendizagem, questionamento e pertencimento histórico, apontados por Orwell (2009) como características do processo de resistência.

Entendemos que embora a presente pesquisa endosse os estudos sobre: *Participação Estudantil*, *Movimento Estudantil Secundarista* e *Movimento Secundarista de Ocupações*, esta deixa em aberto muitos aspectos sobre tais temáticas, que formam potentes abordagens a serem pesquisadas. Como, a análise dos impactos das ocupações estudantis na estrutura política brasileira, que exige um distanciamento temporal maior para ser maturada, visto que, criou e potencializou tensões a respeito de demandas democráticas. Outra abordagem que segue sem o devido aprofundamento é relacionada a cibermilitância na organização dos Movimentos Estudantis na contemporaneidade.

A contextualização da temática e do objeto de pesquisa demonstra a trajetória de luta para a superação da desigualdade social, ainda latente em nosso país. Pensar em quase trinta anos de construção do Estado Democrático de Direito, em um momento de acentuada contradição de classes, é desafiador. No sentido de reconhecermos os avanços em relação aos tempos sombrios de Ditadura Civil-Militar, mas conjuntamente, confirmarmos a visão de que não será através da democracia burguesa que superaremos as relações de exploração. Nesse sentido, o Movimento Secundarista de Ocupações renova e redefine a esperança democrática, conjuntamente, com os demais movimentos contemporâneos, na luta pela igualdade e dignidade de ser e viver.

Nesse sentido, as e os estudantes através da vivência da democracia direta nas ocupações aprenderam também o conhecimento de si, ao se visualizar enquanto sujeito autônomo e responsável pelo seu cotidiano e pelas transformações sociais. As entrevistas destacam que muitos estudantes não tinham interesse nas aulas antes das ocupações, mas acabaram visualizado no movimento uma oportunidade de se sentirem partícipes na escola, reconhecendo através desse processo as suas próprias habilidades e potencialidades. Desse modo concluímos que não basta a criticidade das e dos estudantes, se não forem proporcionados espaços para que a sua atuação seja efetivada.

As ações das e dos estudantes que participaram das ocupações são caracterizadas pela ambiguidade e hibridismo de concepções e formas de ação. Na análise das fontes, visualizamos a interface da identidade estudante e militante, que atuou fundamentalmente no estabelecimento das relações das ocupações com as e os professores e com a profissão docente. Essa relação foi tensionada no cotidiano das ocupações, ao serem questionados os formatos das aulas e do currículo, ao mesmo tempo em que, as e os estudantes reproduziram aulas tradicionais ministradas para as crianças das ocupações e nas atividades pré-ENEM.

Nesse mesmo sentido, a contradição esteve presente na reprodução de algumas concepções neoliberais, como o discurso sobre a qualidade da educação, enquanto as ações eram pautadas em formas de organizações coletivas como a autogestão e a organização horizontal do cotidiano.

A incorporação do espaço virtual à realidade da ocupação também configurou uma ambiguidade. Pois ao mesmo tempo em que foram cruciais, os meios virtuais de comunicação, para o desenvolvimento do movimento, fazer parte dessas redes

sociais deixou as e os estudantes vulneráveis a agressividades potencializadas pelo anonimato e imediatismo da internet.

Outro fator estruturante do Movimento Secundarista de Ocupações foi a aprendizagem política, proporcionada pela vivência democrática do espaço escolar. Assim, visualizamos que as e os estudantes projetaram uma pedagogia própria das ocupações, que perpassa o pensamento crítico reflexivo conjuntamente com a criação de espaços que encorajam e efetivam a participação estudantil, ao que denominamos pedagogia de aprendizagem política.

Desse modo, as situações de contradição não minimizam a importância da prática de *ocupar e resistir*. Ao contrário, são elas que nos demonstram a dialética das experiências escolares cotidianas, que se tornam evidentes ao serem reproduzidas em um contexto distinto do seu estado regular. Ainda assim, ressaltamos que as e os estudantes ao reproduzirem tais situações não são apenas produto do meio escolar, mas, em alguma medida, estipulam uma congruência com estas contradições, ao mesmo tempo em que, tencionam para que a experiência escolar se modifique. Assim, identificamos que a potencialidade do objeto de estudo está em tornar visíveis contradições como: o esvaziamento da participação estudantil no cotidiano escolar, o cerceamento da aprendizagem pela relação vertical em sala de aula e a priorização da avaliação como indicador da qualidade da educação.

O Movimento de Ocupações Secundarista demonstra que a escolarização é um meio capaz de provocar transformações sociais pelo seu formato de experiência dialética e que as e os sujeitos comuns estão no cerne do desenvolvimento da mudança. Assim, concluímos que as ocupações formaram núcleos de resistência que deixaram seus registros, que encorajam o engajamento na Política de Educação e que fará com que as e os sujeitos que os precedem continuem do ponto onde pararam.

## REFERÊNCIAS

A REBELIÃO dos pinguins. Direção: Carlos Pronzato. Codireção: Omar Neri. Chile: La Mestiza, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HpqD5B257zo>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

ACABOU a paz, isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP. Direção, produção e roteiro: Carlos Pronzato. Edição: Lucas Duarte de Souza. São Paulo: La Mestiza Audiovisual e Coletivo Cinestésicos, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

AITKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/ direito à cidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629–996, jul./set. 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro, v. n. 25. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

ANDERSON, Perry. **A crise da crise do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143–1158, out./dez. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ASPIS, Renata Lima. Minorias e territórios: ocupações. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 63–74, jan./mar. 2017.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Traduzido por Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRANDÃO, Carla de Sant’ana. **Movimento estudantil contemporâneo: uma análise compreensiva das suas formas de atuação**. 2004. 270 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9854>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 193**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BUCHEBUAN, Terezinha de O. Caxias do Sul: entre o regional e o local. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional - ENANPUR, 17., 2017, São Paulo, **Desenvolvimento, crise e resistência**: Quais os caminhos do Planejamento Urbano e Regional?. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (ANPUR), 2015. p. 1-18. Disponível em: <[http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR\\_Anais/ST\\_Sesseoes\\_Tematicas/ST%203/ST%203.1/ST%203.1-05.pdf](http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sesseoes_Tematicas/ST%203/ST%203.1/ST%203.1-05.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2018.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARMO, Jefferson Carriello do. Possíveis Contribuições de Edward Palmer Thompson para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 9-28, set. 2007.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTAÑEDA, Marcelo. Mobilizações e ocupações dos espaços físicos e virtuais: possibilidades e limites da política nas metrópoles. **Caderno IHUideias**, São Leopoldo, ano 15, v. 15, n.255, 2017.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177–1202, out./dez. 2016.

CATRACA livre. **A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes**. São Paulo, 10 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/manifestacoes-contra-a-bagunca-da-s-e/a>>

ocupacao-das-escolas-em-sp-contada-pelos-proprios-estudantes/>. Acesso em 10 ago. 2016.

CANEVACCI, Massimo. Das contraculturas às culturas intermináveis. **Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Alba Olmi tradução. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 26 – 48, jan./mar. 2017.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “Ocupar e Resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159–1176, out./dez., 2016.

COSTA, Antonio Luiz M. C. A desigualdade social chega a níveis alarmantes. **Carta Capital**, São Paulo, 05 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/873/no-mundo-de-os-miseraveis-5584.html>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

COSTA, Luciano Bedin da; SANTOS, Manuella Mattos dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 49–72, jan./mar. 2017.

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, v. 19, n. esp., p. 48 – 63, jan./mar. 2017.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-349, jun./dez. 2003.

SILVA DREYER, Carmen; ROMERO OCAMPO, Javier. ¿Qué es un movimiento social fuerte? Conceptualizaciones de la noción de fortaleza y aplicación al caso del Movimiento Estudiantil 2002-2011 en Chile. **Última Década**, Valparaíso, n. 38, p. 91–108, jul. 2013.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A Socialização e a Formação Escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40/41, ago., 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000200011>>. Acesso em: 24 out. 2017.

FENELLON, Dea. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, n. 3, p.111-124, maio/jun., 2000. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/517.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/517.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

FLACH, Simone Fátima e SCHLESENER, Anita Helena. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 165 – 186, jan./mar. 2017.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Educação e Sociedade**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 out. 2017.

FORACCHI, Marialice M. A juventude: ascensão social e rebelião. **A participação social dos excluídos**. José de Souza Martins direção. São Paulo: Editora HUCITEC, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRONZA, Raquel. Evasão escolar em Caxias do Sul é maior que no país e no estado. **Jornal Pioneiro**, Caxias do Sul, 9 set. 2017. Disponível em: <<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2017/09/evasao-escolar-em-caxias-do-sul-e-maior-que-no-pais-e-no-estado-9891663.html>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 8<sup>o</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; PASSOS, Felipe Garcia; CAMPOS, Larissa de; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 134–158, jan./mar. 2017.

GOULART, Débora Cristina; PINTO, José Marcelino Rezende; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 109–133, jan./mar. 2017.

GROFF DA SILVA, Bárbara Virgínia; SILVA, Eduardo Cristiano Hass da Silva. “Um pá de ocupação”: ocupações escolares e atuação juvenil no Rio Grande do Sul (2016). Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, jul/set 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2017.27072>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GROPPO, Luís Antonio; TREVISAN, Júnior; BORGES, Livia Furtado; BENETTI, Andréa Marques. Ocupações no sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 141–164, jan./mar. 2017.

GOVERNO do Estado do Rio Grande do Sul. Nota oficial sobre greve do CPERS e ocupação de escolas estaduais. **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 13 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/nota-oficial-sobre-as-negociacoes-com-o-cpers-e-a-invasao-do-centro-administrativo>>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

GOVERNO do Estado do Rio Grande do Sul. Secretário da educação percorre escolas ocupadas e entrega proposta aos estudantes. **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 07 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/secretario-da-educacao-percorre-escolas-ocupadas-e-entrega-proposta-aos-estudantes-br>>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOBSBAWN, Eric. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840 - 2011**. Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@**: Caxias do Sul: RS. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

KRANZ, Guilherme. Primeira escola ocupada do Rio Grande do Sul! Ocupa Massot! **Esquerda Diário**. Porto Alegre, 11 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Primeira-escola-ocupada-do-Rio-Grande-do-Sul-Ocupa-Massot>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

LARCHERT, Jeanes Martins. Cala boca, menino! O menino não cala, resiste. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 1–22, jan./mar. 2017.

LAVALLE, Adrián Gurza. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova**, São Paulo, n 59, p. 77–93, 2003.

LEITE, Miriam Soares. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 23–47, jan./mar. 2017.

LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MARICATO, Ermínia (org.). **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

MARTINS, Francisco Andre Silva. **A voz do estudante a educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil**. 2010. 168 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (UFMG), 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUDB-8CKPJT>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MARTINS, Francisco Andre Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 24 out. 2017.

MARTINS, Marcos Francisco; TADELLI FILHO, Fábio Alexandre; PEREIRA, Keyla Priscilla Rosado; SANTOS, ÉRICO Vinicius Fonseca dos. As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n.1, p. 227-260, jan/jun. 2016.

MARTUCCELLI, Danilo. Condición adolescente y ciudadanía escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 155-174, jan./mar. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. Traduzido por Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Caviani Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Alessandro. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 out. 2017.

MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. O conceito de Experiência Histórica em Edward Thompson. In: ANPUH 50 anos: comemorações. 26., 2011, São Paulo. **Anais Eletrônicos do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MOLINA, Glória Silvina Lía Fernández; KELLER, Milton Roberto. A indústria em Caxias do Sul e as transformações socioespaciais. In. Seminário Internacional Sobre Desenvolvimento Regional, 4., 2008, Santa Cruz do Sul, **Gestão Territorial e Desenvolvimento Regional: a Agenda Política e de Pesquisa**, Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/RS), 2008. p. 1-22. Disponível em: <<http://www.unisc.br/site/sidr/2008/textos/47.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2018.

MOVIMENTO Passe-Livre. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. **Cidades Rebeldes**. MARICATO, Ermínia ... [et al.] 1ª ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013.

MORAES, Dênis de. **O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NINIO, Marcelo. Empresas nunca ganharam tanto, diz Lula. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 mai. 2009. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2205200903.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Issac. Escolas de luta: cenas da política e educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 3–25, jan./mar. 2017.

PIOLLI, Evaldo, PEREIRA, Luciano e MESKO, Andressa de S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan/jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.71>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

PRIMAVERA secundarista. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ano 10, n. 112, p. 4–9, nov. 2016.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. **Perfil Socioeconômico**. Caxias do Sul: Deltaprint, 2014. Disponível em: <[https://www.caxias.rs.gov.br/\\_uploads/desenv\\_economico/perfil\\_caxias.pdf](https://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/desenv_economico/perfil_caxias.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

RAMOS GALLEGUILLOS, Javier; VARGAS, Camila; MALUENDA, Claudia. Movimiento estudiantil chileno de 2011 y su influencia en las reivindicaciones ciudadanas desde los márgenes regionalistas. **Trans-pasando Fronteras**, Cali, n. 3, p. 73-90. (2013). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18046/retf.i3.1343>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

RATTO, Cleber Gibbon; GRESPAN, Carla Lisbôa; HADLER, Oriana Holsbach. “Ocupa 1º de Maio”: ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 99–118, jan./mar. 2017.

RIEGER, Fabiane. PGE ingressa com ação na Justiça para garantir acesso às escolas. **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 14 de jun. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pge-ingressa-com-acao-na-justica-para-garantir-acesso-as-escolas-br>>. Acesso em: 22 de jun. 2016.

RODRÍGUEZ, Pablo Santibáñez; SOLÍS, Rodrigo Ganter. Representaciones sociales de lo político. Convergencias y divergencias del relato generacional en el Gran Concepción. **Última Década**, Valparaíso, n. 44, p. 39 – 70, jul. 2016.

RUIZ, Patricia Trujano; SEGURA, Jessica Dorantes; QUESADA, Vania Tovilla. Violencia en Internet: nuevas víctimas, nuevos retos. **Liberabit**, Lima, v. 15, n.1, jan/jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272009000100002&lang=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000100002&lang=pt)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. **Itinerários de pesquisa: perspectivas em sociologia da educação**. ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P., VILELA, Rita A. (orgs.) 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCANDOLARA, Patricia Fabiola. **Cartografias rizomáticas entre ciberativismo e grêmio estudantil**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://179.97.105.11/handle/handle/1004>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SCHUELER, Alessandra Frota de. Marxismo e historiografia no reino de Vitória: as contribuições de Edward Palmer Thompson. **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**, n. 6, ano 3, maio. 2007.

SEDUC Secretaria de Educação. Nota sobre a ocupação do Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 11 de mai. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/nota-sobre-a-ocupacao-do-colegio-estadual-coronel-afonso-emilio-massot>>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

SEDUC Secretaria de Educação. Secretário da Educação participa de nova audiência de conciliação com estudantes, **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 16 de jun. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/secretario-da-educacao-participa-de-nova-audiencia-de-conciliacao-com-estudantes-br>>. Acesso em: 22 de jun. 2016.

SEDUC Secretaria de Educação. Governo e Comitê das escolas Independentes selam acordo para desocupação de 18 escolas, **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 21 de jun. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/governo-e-comite-das-escolas-independentes-selam-acordo-para-desocupacao-de-18-escolas>>. Acesso em: 22 de jun. 2016.

SEDUC Secretaria de Educação. Governo apresenta nova proposta aos estudantes e encerra negociações, **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 9 de jun. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/governo-apresenta-nova-proposta-aos-estudantes-e-encerra-negociacoes>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

SEDUC Secretaria de Educação. Estudantes fazem contraproposta para desocupar as escolas, **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 8 de jun. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/estudantes-fazem-contraproposta-para-desocupar-escolas>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

SETOR privado nunca ganhou tanto. **Estadão**, São Paulo, 9 nov. 2009. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,setor-privado-nunca-ganhou-tanto-dinheiro-diz-lula-ao-ft,463350>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; SAN SEGUNDO, Mario Augusto Correia. #OCUPATUDORS – socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 73–98, jan./mar. 2017.

SILVA, Andréa Villela Mafra da; MELO, Keite Silva de. #OCUPAISERJ: Estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 119–140, jan./mar. 2017.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Experiências sociais e lógica de ação política: etnografia da participação estudantil na escola pública**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2143>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SINGER, André. A segunda alma do partido dos trabalhadores. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 88, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a06.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

SOLIS, Luis Rubilar. Para comprender el movimiento estudiantil en Chile (2011). **DUCERE •Articulos Arbitrados**, Santiago, v. 15, n. 52, p. 581 – 588, set./dez. 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, antropologia e revoluções na Inglaterra. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

VILLAS BÔAS FILHO, Orlando. Democracia: polissemia de um conceito político fundamental. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 108, p. 651 – 696, jan./dez. 2013.

VILLAS-BÔAS, Marcos de Aguiar. A concentração de renda é maior do que se imaginava. **Carta Capital**, São Paulo, 14 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-um-dos-paises-mais-desiguais-do-mundo>>. Acesso em: 15 abr. 2017

WITTER, Roberto. Governo do estado define proposta para desocupação das escolas. **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 06 de jun. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/governo-do-estado-define-proposta-para-desocupacao-das-escolas-br>>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

WITTER, Roberto. Governo e estudantes firmam acordo para desocupação das escolas, **Site da Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul, 15 de jun. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/governo-e-estudantes-firmam-acordo-para-desocupacao-das-escolas>>. Acesso em: 22 de jun. 2016.

## ANEXO A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**OBJETIVO:** Compreender a experiência das e dos estudantes no movimento secundarista de ocupações e as modificações nas experiências escolares cotidianas.

### IDENTIFICAÇÃO

Entrevistadora: Mestranda Scarlett Giovana Borges

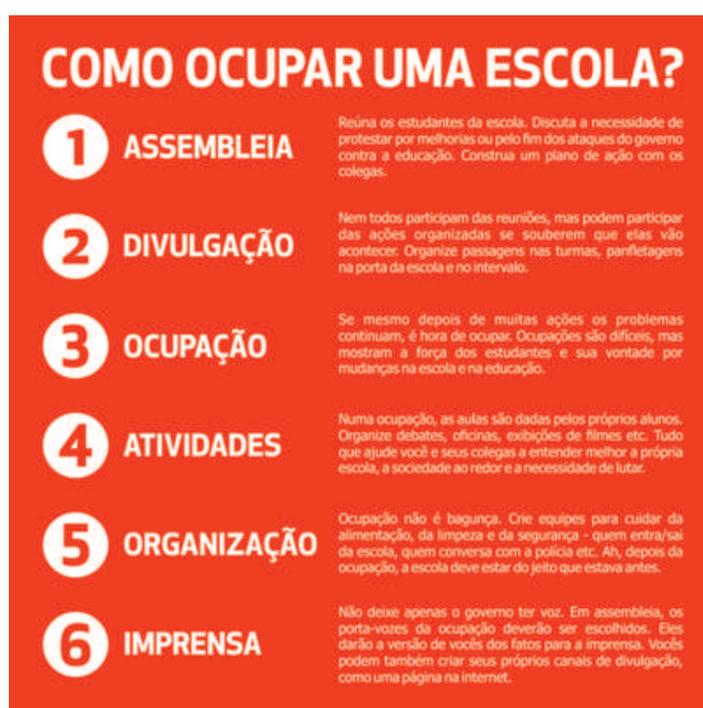
Entrevistada (o) (nome fictício): \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO

- 1) Em que momento e contexto foi tomada a decisão de ocupar a escola?
- 2) Por que vocês resolveram aderir ao movimento secundarista de ocupações?
- 3) Qual era a relação do grupo com o movimento que vinha sendo desenvolvido a nível nacional?
- 4) Existe algum documento que descreve o passo a passo de como ocupar uma escola. Vocês tinham conhecimento deste material? Qual foi o passo a passo que vocês seguiram?

Figura 8 – Passo a passo de como ocupar uma escola



Fonte: Página de Facebook UBES.

- 5) Qual foi o contato do grupo com as outras escolas ocupadas na cidade?
- 6) Vocês seguiram diretrizes nas ações ou cada escola se organizou de forma independente?
- 7) Como era organizado o espaço de tomada de decisões da ocupação?
- 8) De modo geral, qual foi a relação dos estudantes que não estavam participando diretamente da ocupação com os ocupantes?
- 9) O grupo de estudantes que permaneceu acampado na escola durante o período de ocupação era um grupo que já tinha afinidades em comum antes da prática ou foi um grupo que se constituiu no decorrer do movimento?
- 10) Qual era a tua relação com a escola, com os estudantes, comunidade escolar e direção antes da ocupação?
- 11) Você acredita que estas relações escolares tenham se modificado após a prática de ocupação? Por quê?