

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO PINTO DE AZEVEDO

**A OCUPAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II – CAMPUS ENGENHO NOVO
II: UM DEBATE SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS E O ENSINO
MÉDIO**

Rio de Janeiro

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO PINTO DE AZEVEDO

**A OCUPAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II – CAMPUS ENGENHO NOVO
II: UM DEBATE SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS E O ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

Rio de Janeiro

2021

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

A994 Azevedo, Francisco
A OCUPAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II ? CAMPUS ENGENHO
NOVO II: UM DEBATE SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS E O
ENSINO MÉDIO / Francisco Azevedo. -- Rio de
Janeiro, 2021.
95

Orientador: Diógenes Pinheiro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2021.

1. Ensino Médio. 2. Ocupações de Escolas. 3.
Reforma do Ensino Médio. 4. Juventude. 5. Colégio
Pedro II. I. Pinheiro, Diógenes, orient. II. Título.

FRANCISCO PINTO DE AZEVEDO

**A OCUPAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II – UNIDADE ENGENHO
NOVO II: UM DEBATE SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS E O ENSINO
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^o. Diógenes Pinheiro

Orientador – UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Regina Célia Reyes Novaes – UFRJ

Prof^a. Dr^a. Marize Bastos da Cunha – FIOCRUZ

Primeiramente, agradeço a Omolu, que me acompanha desde o nascimento, me guarda, e me dá caminhos pra alcançar meu destino.

Agradeço à minha família. A minha mãe que sempre me deu condições de estudar e sempre me incentivou a tal. Não teria feito metade do que fiz sem as orientações e ajuda dela. Ao meu pai, que de sua forma, sempre se preocupou com meu sucesso. Ao meu avô, que sempre se interessou pelo o que eu faço e sempre perguntou “como estavam as coisas no estudo”. A minha avó (in memoriam) que, com suas orações, sempre garantiu minhas aprovações.

Agradeço a meu orientador Diógenes Pinheiro, por ter me escolhido como seu orientando num processo conturbado. Tenho certeza que esse caminho foi melhor do que qualquer outro. As professoras Regina Novaes e Marize Cunha, que me deram a honra de participar da minha banca, e que tanto contribuíram com suas aulas e orientações.

Agradeço aos ocupantes que aceitaram participar dessa pesquisa. Infelizmente não posso citá-los pelo nome, mas saibam que sou muito grato a disponibilidade.

Agradeço aos meus amigos e amigas, que sempre me ouviram quanto precisei desabafar, que se sentem realizados com minhas conquistas e que sempre me ouviram falar dessa pesquisa. Não teria chegado aonde estou sem vocês. Digo o mesmo especialmente para os companheiros de turma do GT Mureta, que tornaram minha trajetória no mestrado muito mais leve. Ressalto também meu amigo de escola Caio Izidoro, que tanto me poupou tempo ao ajudar com trabalhos específicos.

Por fim, agradeço a todas e todos que ocuparam o Colégio Pedro II junto comigo. Essa pesquisa não existiria sem vocês.

Dedico esse estudo à todas e todos que ocuparam o Colégio Pedro II junto comigo. A todas e todos que construíram a OcupEN. A todos aqueles que ocuparam, lavaram louça, varreram, cozinham, planejaram, arrumaram, dormiram, sonharam, sentiram medo e esperança. Sou grato a todos. Essa pesquisa é de vocês, muito mais do que minha.

No aniversário de três anos da ocupação, uma ocupante e entrevistada nessa pesquisa postou uma foto em sua rede social, dizendo “Não sei se isso vai estar nos livros de história mas a OcupEN é parte de mim e vou seguir espalhando essa memória.”. Me sinto da mesma forma. Lembro nitidamente do cotidiano da ocupação quando nos perguntávamos se seríamos esquecidos. Espero, com essa pesquisa, adiar nosso esquecimento.

Dedico ao meu filho Francisco, que chega ao mundo em breve.

*“A utopia está lá no horizonte
Me aproximo dois passos, e o horizonte se afasta dois passos
Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos
Por mais que eu caminhe, jamais alcançaria
Para que serve a Utopia? Serve para isso
Para que eu não deixe de caminhar.”*

(Eduardo Galeano)

*“Não cante vitória muito cedo, não
Nem leve flores para a cova do inimigo
Que as lágrimas dos jovens são fortes como um segredo
E podem fazer renascer um mal antigo”*

(Belchior)

AZEVEDO, Francisco. **A ocupação do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II: Um debate sobre movimentos sociais e o Ensino Médio.** 2021. 92 páginas. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMO

Essa pesquisa analisa a ocupação do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II pelo prisma da organização política da juventude. O objetivo é pensar o que esse movimento nos diz sobre a juventude mobilizada, suas pautas e formas de organização, além de como esse movimento pode contribuir para a construção do Ensino Médio. Para tal, utilizo sete entrevistas feitas com ocupantes, combinadas com aporte teórico sobre o tema, e objetivando questões observadas por mim enquanto fiz parte da ocupação. No primeiro capítulo, trabalho os conceitos de “secundarista” e “ocupação”, para pensar de que forma esses conceitos podem ser utilizados na pesquisa sobre ocupações de escolas, abordando a luta dos secundaristas ao longo da história do Brasil, discutindo novos movimentos de ocupação e debatendo movimentos sociais de juventude. No segundo capítulo, a partir desse panorama sobre atuação política da juventude, analiso de que forma a ocupação se organizou internamente. Debato o conceito de horizontalidade e de que forma a ocupação buscou alcançá-la, além de outros capitais políticos da mesma. Também analiso a trajetória política dos ocupantes após o fim da ocupação. A partir dessa experiência e impressões tidas pelos ocupantes, o terceiro capítulo debate os conhecimentos gerados a partir da ocupação em relação com os conhecimentos da escola tradicional e do modelo de escola proposto pela reforma do Ensino Médio. Para tal, discuto a presença da iniciativa privada na educação pública, sua suposta neutralidade, e as oposições a tal modelo. Também discuto sobre a potência dos usos dos espaços da escola de forma diferente da tradicional, um dos principais processos formativos da ocupação. No quarto capítulo, a partir de toda discussão feita durante a pesquisa, penso quais pistas a ocupação nos dá pra pensarmos o Ensino Médio atual, suas formas de avaliação de qualidade, preparo para o mercado de trabalho, uso de tecnologias e democracia escolar.

Palavras-chave: Ocupações de escolas; Juventude; Ensino Médio; Movimentos Sociais; Reforma do Ensino Médio;

AZEVEDO, Francisco. **The occupation of Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II: a discuss between social moviments and High School.** 2021. 92 páginas. Master's Dissertation (Master in Education) - Center for Human and Social Sciences, Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ABSTRACT

This research analyzes the occupation of Colégio Pedro II - Campus Engenho novo II under the optics of the youth`s political organization. The goal is to think what this movement tells us about the mobilized youth, its goals, methods of organization and how this effort may contribute to the edification of High schools. To this, i use seven interviews done with occupants amongst theoretical references about the subject while pondering questions i had as a part of the movement. On the first chapter, i go over the concepts of “mobilized high schoolers” and “occupation” to consider how those concepts can be utilized on the research of the ocupations movement, going over the history of the struggles faced by those groups, discussing new occupation and social movements done by the younger generations. on the second chapter, from the previously discussed paradigm on the political acts of the youth, i analyze how the occupation organized itself. I debate the concept of horizontality, how the group tried to achieve it, and other forms of political capital that were expressed during the period. Also analyze the political path of the occupants after the end of the protest. From that occupant`s experiences and impressions, the third chapter goes over the knowledges that were generated from the occupation in relation to the ones transmitted by the traditional school system and the ones that come from the proposed high school`s reform. To do so, debate the presence of the private initiative in the public school system, its supposed neutrality, and the oppositions to this proposed model. We also discuss Uses of school spaces in a unconventional manners, one of the main formative proccess of the occupation. On the fourth chapter, from all the ideas pondered during this research, i reflect on wich clues the occupation gives us to rethink the current High School sytem, its ways of quality evaluation, its role in preparing for the labor market, uses of technologies and scholarly democracy.

Key words: School occupation; Youth; High School; Social movements; High School reform,

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
As ocupações de escolas como objeto de reflexão.....	15
Metodologia da pesquisa.....	17
A juventude enquanto ator político.....	20
CAPÍTULO 1 – UMA OCUPAÇÃO SECUNDARISTA E SEUS PRINCÍPIOS	23
1.1 História dos secundaristas.....	23
1.1.1 – <i>A identidade secundarista sendo assumida</i>	28
1.2 As mudanças nas formas de ocupar.....	29
1.2.1 <i>As reverberações no Brasil</i>	30
1.3 Os movimentos sociais na atualidade: formas de organização e pautas sobre diversidade.....	32
1.3.1 <i>A diversificação das pautas e seus desdobramentos nas práticas militantes</i>	32
1.3.2 <i>A consciência dos atos e do reprodutivismo</i>	35
CAPÍTULO 2 – A FORMA DE ORGANIZAÇÃO E OS CAPITAIS POLÍTICOS	38
2.1 A horizontalidade clássica e seus tensionamentos atuais.....	38
2.2 Os capitais políticos da ocupação.....	42
2.3 Os capitais políticos dos ocupantes.....	46
2.3.1 <i>As diferenciações iniciais</i>	47
2.3.2 <i>Algumas consequências e debates</i>	49
2.4 A trajetória política dos ocupantes pós ocupação.....	52
CAPÍTULO 3 – OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS NA OCUPAÇÃO	55
3.1 As consequências do modelo de escola proposto pela reforma do Ensino Médio.....	55
3.2 Outras propostas pedagógicas.....	59
3.3 O uso dos espaços da escola.....	62
3.3.1 <i>Subversão dos espaços pelos ocupantes</i>	63
3.3.2 <i>Novas relações interpessoais</i>	65
CAPÍTULO 4 – AS CONTRIBUIÇÕES DA OCUPAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO ATUAL	68
4.1 As pautas da ocupação em relação à escola.....	68

4.2 A Unidade Engenho Novo II após a ocupação.....	70
4.2.1 A relação com a direção.....	72
4.3 A relação dos ocupantes com a escola após a ocupação.....	72
4.4 Quais caminhos as ocupações nos mostram?.....	75
4.4.1 Qual conhecimento importa?.....	76
4.4.2 O uso da internet e de novas tecnologias.....	79
4.4.3 O preparo para o mercado de trabalho.....	80
Considerações Finais.....	82
Anexos.....	86
Bibliografia.....	90

APRESENTAÇÃO

O primeiro passo dado nesse estudo foi minha ativa participação na ocupação do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II, conhecida e autodenominada como OcupEN, quando a ideia de um mestrado ainda estava distante. Essa participação aconteceu durante meu 3º e 4º períodos da faculdade de História, de modo que era um ou dois anos mais velho do que a maioria dos ocupantes, excluindo alguns poucos que também estavam na Universidade e voltaram ao Colégio para ocupa-lo. O primeiro ponto que quero apresentar, portanto, é que essa pesquisa é feita por um ocupante da ocupação estudada.

Meu interesse sobre espaços auto-gestionados, democracia direta e horizontalidade, foi a motivação pessoal de participar do movimento. Não à toa, são temas tratados esse estudo. Quando soube de um movimento que se propunha a ter essas características acontecendo em um espaço tão importante para mim – a escola em que me formei – senti um ímpeto de participar de sua construção.

A partir de minha posição, de um ocupante com conhecimento prévio sobre a teoria da horizontalidade e auto-gestão propostas, fiz uma espécie de participação observante, com uma postura reflexiva e analítica sobre a forma de organização da ocupação, suas divisões de tarefas e formas de tomada de decisão. Se esse conhecimento prévio foi positivo para ter boas contribuições nas discussões, foi negativo pela alta expectativa que coloquei na postura de outros ocupantes, que não atribuíam o mesmo grau de importância que eu às ações cotidianas ou à sensação de coletivo. A postura reflexiva sobre o movimento, necessária para a pesquisa acadêmica, já existia antes de começar essa pesquisa.

Minhas motivações em participar da ocupação, portanto, se confundem com meus objetivos para essa pesquisa. Desde que era um secundarista, me perguntei como construir a democracia no espaço escolar e acredito que dei passos consideráveis na resposta dessa pergunta. Sempre me perguntei como seria a dinâmica de um espaço auto-gestionado e horizontal nos dias atuais, e só consegui objetivar minhas impressões satisfatoriamente com esse estudo.

A ocupação do Campus Engenho Novo II se iniciou em 9 de setembro de 2016, teve seu fim em 2 de dezembro de 2016, durando oitenta e cinco dias. Se organizou em cinco comissões: cozinha, limpeza, segurança, eventos e comunicação. A média de ocupantes no dia-a-dia é difícil de mensurar, visto que os números eram muito flutuantes. Uma afirmação possível é que sempre havia no mínimo de 8 a 10 ocupantes na escola.

O ocupação aconteceu no Campus Engenho Novo, que consiste em duas unidades: Engenho Novo I e II. O Engenho Novo I é conhecida popularmente como “Pedrinho”, e é o espaço que atende aos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. O Engenho Novo II é popularmente conhecido como “Pedrão”, e atende aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio - foi onde a ocupação aconteceu efetivamente, também atende aos alunos do PROEJA, destinado a alunos com mais de 18 anos. O Campus Engenho Novo II possuía, em 2016, dois prédios principais: o primeiro é conhecido como “prédio velho” - abriga os alunos do ensino fundamental, possui quatorze salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de música, uma sala de artes, quatro banheiros, e é onde se encontram as salas da direção e sala dos professores. O segundo prédio é conhecido como “prédio novo” – foi construído há menos de 20 anos, atende aos alunos do Ensino Médio durante os turnos da manhã e da tarde, e os alunos do PROEJA durante a noite. Conta com oito salas de aula, quatro banheiros, um biblioteca, e uma quadra poliesportiva. Além disso, também há o pátio principal, um refeitório e dois vestiários.

Com essa apresentação, espero elucidar minha posição dentro da ocupação, fator profundamente importante na construção dos objetivos dessa pesquisa. Também procuro facilitar a ilustração do espaço em que ocupação acontece.

INTRODUÇÃO

As ocupações de escolas no Brasil foram eventos recentes, que incendiaram o imaginário social - sobretudo dos jovens - em um momento político particularmente difícil no país, devido à crise política que procedeu ao impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. As ocupações não podem ser compreendidas isoladamente, mas sim inseridas no contexto de uma intensa movimentação política da juventude, que caracterizou as duas primeiras décadas do século XXI.

Esta dissertação busca analisar as ocupações a partir do olhar de seus jovens participantes, mas buscando, ao mesmo tempo, um certo distanciamento - não só porque já se passam alguns anos, mas também porque participei ativamente da ocupação do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo, no Rio de Janeiro. Como se sabe, essa dupla posição de participante/analista é largamente problematizada nas Ciências Humanas em geral, inclusive em minha área de formação, a História. O local de onde fala o narrador é algo sempre presente nesta reflexão, e espero objetivar minhas impressões com o arsenal teórico condizente com a pesquisa acadêmica, combinado com entrevistas feitas a antigos ocupantes.

A análise aqui proposta não pretende ser uma retrospectiva das ocupações, pois baseia-se na memória de seus jovens participantes que, como eu, participaram destes eventos. A memória social é um campo rico, pois nos mostra como o trânsito entre o passado (período rememorado pelo entrevistado e sua posição nos eventos), o presente (período em que o entrevistado narra sua memória), e o futuro (lugar que ocupa no campo social e seus projetos de futuro) são fatores permanentes. Portanto, essa pesquisa não trata apenas das ocupações, mas também de seus “ecos”, isto é, o que ficou de mais marcante desses eventos na memória dos sujeitos e qual a importância dessa memória para se entender a escola de Ensino Médio atual.

Por isso, o lugar mais certo para se fazer essa reflexão é justamente em um Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente em uma linha de pesquisa que analisa as políticas públicas e seus efeitos sobre seu público-alvo. Isso porque, imediatamente após o intenso processo de mobilização que resultou em ocupações de escolas por todo o país, foi promulgada a Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017, que reforma radicalmente o Ensino Médio. O fato da lei ter sido promulgada sem a consulta mínima à comunidade escolar (gestores, professores, estudantes) diz muito do momento político no qual as ocupações se deram e a extrema politização que envolveu todo o processo.

Ao situar a análise no campo da Educação, busco ver as próprias ocupações como espaços educativos. As práticas de autogestão desenvolvidas nos processos cotidianos das ocupações são um rico material para se pensar também as disputas de valores (morais e políticos) que se davam nesse espaço, nesse microcosmo social que se transformaram as ocupações, onde havia regras e tarefas coletivamente definidas. É interessante notar que as primeiras análises sobre as ocupações, muitas feitas no calor da hora, ressaltavam esse caráter libertário das práticas que se davam nesses espaços. Sem desconhecer a riqueza das experiências, passados alguns anos, as memórias dos eventos trazem também à tona as disputas de concepções, hierarquias e tensões presentes em qualquer âmbito social onde exista debate, e não seria diferente no caso das ocupações.

Longe de buscar “desconstruir” o caráter progressista das ocupações, pois de fato, foram movimentos sociais muito progressistas, interessa olhar quais os resultados dessa aproximação entre teoria e prática em um movimento social que se propunha a ser horizontal. As correntes, divergências, e tensões do movimento mostram justamente sua riqueza, e servem para se pensar nos novos elementos sobre qual é, afinal, a escola que esses jovens ansiavam e pela qual estavam dispostos a lutar. Pensar na escola que queriam é fundamental para se contrapor a propostas de aceleração e empobrecimento do Ensino Médio presentes na atual Reforma para o segmento.

As ocupações de escolas como objeto de reflexão

As primeiras escolas ocupadas no Brasil foram as estaduais de São Paulo, em 2015. Essas primeiras ocupações fizeram parte do movimento político contra o remanejamento de turmas, proposto pelo Governo de São Paulo. A proposta do Governo do Estado era remanejar as turmas entre escolas, movida por questões “técnicas” de gestão, proposta esta que não foi bem aceita pela comunidade escolar - tanto professores quanto secundaristas. Os principais argumentos contra a proposta eram que os mais afetados por essa mudança – os alunos - não estavam sendo consultados, além de serem prejudicados pelo remanejamento, especialmente em relação à logística da rotina e às condições de transporte. Além disso, também se dizia que esse remanejamento visava fechar determinadas escolas intencionalmente, atendendo à demanda da especulação imobiliária paulista.

Segundo o relato do estudantes no documentário *Espero tua (Re)volta* (2019), os secundaristas queriam protestar contra o remanejamento, mas já estavam cansados de protestar sempre da mesma maneira, com cartazes, carros de som, e presença dos tradicionais partidos políticos e entidades estudantis. Além da vontade de inovação dessas práticas, esse modo de protesto foi tentado, mas duramente reprimido pela polícia, e conseqüentemente ineficiente. Os secundaristas, portanto, buscaram uma alternativa de estratégia, e acabaram por adotar a tática da ocupação, inspirados na Revolta dos Pinguins - ação dos estudantes chilenos que ocuparam suas escolas em 2006. O movimento dos secundaristas chilenos se fazia contra a mercantilização da educação, que crescia cada vez mais devido a influência do neoliberalismo no país, e tinha como projeto propostas muito semelhantes às da Reforma do Ensino Médio (ZIBAS, 2008).

As ocupações paulistas saíram vitoriosas, conseguindo barrar o remanejamento escolar proposto por Geraldo Alckimin, na época governador de São Paulo, e Herman Voorwald, seu secretário de educação. Voorwald, por sua vez, pediu demissão do cargo enquanto as ocupações aconteciam, o que foi encarado pelas mesmas como uma grande vitória política. Após essa primeira leva vitoriosa, os estudantes passaram a entender que esse método de luta dava resultados. Por esse motivo, tentaram ocupar a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), ainda em 2015, após se tornar público o caso do desvio das verbas de merendas. Essa ocupação, por sua vez, fracassou, e ficou marcada pela grande e desproporcional truculência da polícia de São Paulo, quando acionada para lidar com os “criminosos”: ocupantes secundaristas.

A partir do momento em que as ocupações de escolas se tornaram um método de luta eficaz, secundaristas de outros Estados também tentaram seu uso. As primeiras ocupações de escolas no Rio de Janeiro se deram em colégios da rede Estadual, em 2015, em apoio a uma greve docente pelo reajuste dos salários e pela eleição direta para diretores. Essa greve de professores sai vitoriosa, conquistando o desejado direito da eleição para a direção da escola, que antes era indicada pela secretaria de educação. É um passo importantíssimo do ponto de vista da autonomia e democratização da escola pública.

Em 2016, surge uma nova onda de ocupações, na qual o meu estudo faz seu recorte. O então presidente Michel Temer, eleito após um golpe político, propôs dois pontos que afetavam diretamente a educação pública: a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241/55, e as ocupações de escolas se dão contrárias a essas duas medidas.

Essa onda de ocupações de escolas começou no Rio Grande do Sul, e se espalhou por diversos Estados do Brasil, entre eles o Rio de Janeiro. Em seu auge, houve 1.154 escolas secundaristas ocupadas, além de 123 campi universitários (GROPPO; TREVISAN; BORGES; BENNETI, 2017). No Rio de Janeiro, como já comentado, já haviam acontecido outras ocupações em colégios estaduais, com pautas mais locais e em apoio a greve dos docentes. Nessa segunda leva, causada pelas duas propostas já comentadas, os colégios estaduais não participaram do movimento. Apenas os Campi do Colégio Pedro II foram ocupados, totalizando sete ocupações: Realengo, Engenho Novo, Tijuca, Centro, Humaitá, Caxias e Niterói.

As ocupações do Colégio Pedro II, tal como todas as outras ocupações de escolas que já aconteceram no país, podem ser caracterizadas de duas maneiras não-excludentes: A primeira é ser um movimento social com o protagonismo da juventude. A segunda é ser um movimento pela educação. As ocupações de escolas tinham outros traços em comum, tradicionais dos movimentos sociais atuais, tais como a valorização da horizontalidade e a proposta de autogestão. Enquanto ocupante, vi certas tensões relacionadas a horizontalidade proposta, conhecimentos alternativos sendo construídos em conjunto, identidades sendo evocadas. O principal objetivo desse estudo é objetivar minha vivência sobre esse pontos, tentando explicar minhas impressões pelo ponto de vista acadêmico e relacionando-as com outras ferramentas de pesquisa.

As ocupações devem sempre ser vistas enquanto únicas, mesmo que compartilhem de alguns traços. Cada uma possui particularidades, principalmente em relação aos modos de organização e pautas levantadas. Portanto, estudá-las tendo vivido seu cotidiano é importante para conhecer questões mais aproximadas, desde a relação dos ocupantes com a direção, até o envolvimento ou não de ocupantes com movimentos sociais, passando por infraestrutura da escola e relacionamento com os profissionais terceirizados. A objetivação dessas particularidades e tensionamentos são exatamente o que desejo alcançar com a minha pesquisa.

Metodologia da pesquisa

A primeira escolha metodológica para essa pesquisa se deu quando reconheci que minha experiência enquanto ocupante havia influenciado meus interesses de estudo e legitimei essa experiência enquanto influenciadora da minha vida acadêmica. Partindo do princípio que meu

lado pesquisador e minha militância não tinham que andar separados, abri espaços para potências em meus estudos.

Após essa decisão, a primeira dúvida que surgiu foi o quanto eu poderia usar do meu empirismo enquanto ocupante em uma pesquisa sobre a ocupação, e de que maneira. Tinha medo de fazer uma narrativa tendenciosa, ainda que minha formação enquanto historiador me ensine que não existe visão neutra sobre nenhum fato histórico ou social. Esse receio não existia exatamente pela reconstrução da memória sobre a ocupação, mas sim por ser parte constituinte daquela experiência. O que me garante que a maneira como eu via a ocupação não era totalmente diferente dos outros ocupantes? Como eu faria uma pesquisa sem cair no erro de pesquisar para apenas chegar a uma resposta que eu já soubesse?

Santos (2001) e Becker (2008) me auxiliam nesse ponto, o primeiro com a noção de autonomia e objetividade, e o segundo com suas orientações metodológicas. A partir de minha primeira leitura sobre as contribuições de Santos (2001), me atentei à mensagem do autor em não deixar meu lado político ou minha memória afetiva influenciar na minha pesquisa, como por exemplo, omitir tensões existentes naquela experiência, ou omitir que minha pesquisa nasceu de uma crítica pessoal. Afinal, se eu era um ocupante e deixo isso explícito no meu trabalho, teria “acesso” a uma impressão particular das ocupações, e às tensões que pudessem existir internamente, tal como em qualquer movimento social. Após algum tempo de estudo e construção da pesquisa, entendi que minha preocupação não deveria ser essa, mas sim de não deixar minhas impressões enquanto ocupante convergirem numa pesquisa à qual eu já soubesse o resultado. Eu não deveria fazer uma pesquisa para “provar” que essas tensões existiam, mas sim perguntar o que essas tensões diziam sobre o movimento, de onde vieram, e quais consequências foram possíveis de serem constatadas. Portanto, olhar a ocupação de dentro tem suas vantagens, como perceber fatores que não seriam obtidos por entrevista, entender como era o cotidiano do lugar e como as tomadas de decisão era feitas.

Bourdieu (1989) também me auxiliou no aporte teórico para trabalhar as hipóteses desse estudo. A própria história de vida do autor também se relaciona com seu objeto de pesquisa, e saber um autor tão renomado assumiu a posição de participante e produziu um estudo tão rico a partir dela, me encoraja a usar de minha empiria enquanto ferramenta válida no meu estudo, somada a outras ferramentas de pesquisa. Além disso, sua produção sobre todo tema ser “relacional” me auxiliou a pensar que é impossível ter qualquer tipo de visão neutra, independentemente do assunto que se trate em pesquisa. O autor defende que um tema de

pesquisa só existe caso se relacione com algo, seja de forma burocrática, prática, empírica, etc. Dessa forma, uso a relação do meu tema comigo mesmo, um ocupante que ajudou a construir um movimento, e que deseja discutir pontos do evento que acredita não poderem ser alcançados por aqueles que não o viveram. Sendo assim, acredito que uma das formas de desenvolver esse campo de estudos seja que ocupantes façam produções sobre suas impressões e discutam as formas que encontraram para objetiva-las.

A partir dessas questões, decidi por usar entrevistas como ferramenta metodológica principal, buscando trabalhar com a visão de outros ocupantes da mesma ocupação, questionando-os sobre as impressões que eu tive da experiência e lidando com os resultados do campo.

Becker (2008), auxilia minha pesquisa no momento de pensar quais e quantos ocupantes devem ser entrevistados. O autor trabalhou sobre a metodologia quantitativa, levando em consideração a análise qualitativa da amostra. A principal contribuição para essa pesquisa foi a conclusão de que uma amostra de ocupantes aleatórios não necessariamente significa imparcialidade. Se tratando de uma pesquisa como a minha, na qual a hipótese é de que havia uma certa hierarquia entre a influência entre ocupantes, seria contraditório escolher os ocupantes de modo aleatório, sem levar em consideração suas trajetórias sociais. Assim sendo, não mais presente a preocupação de procurar por uma amostra imparcial, escolhi aqueles que, para além da disponibilidade, pudessem contribuir com os tensionamentos e aprendizados presenciados.

As entrevistas foram feitas de forma individual, e o contato com os ocupantes foi feito por meio de redes sociais. No primeiro contato com o entrevistado era apresentado o tema da pesquisa e se manifestava o interesse ou não em participar da mesma. Confirmado o interesse, marcávamos um horário e local possíveis para entrevistado e entrevistador. Na maior parte das vezes, essas entrevistas foram feitas próximas ao bairro do Engenho Novo, inclusive no Colégio Pedro II. A entrevista era gravada em meu smartphone pessoal, e se baseava em sete tópicos: i) Sujeito de direitos e sujeito político; ii) As pautas locais; iii) As formas de legitimação; iv) Cotidiano; v) Conhecimentos construídos pelo movimento; vi) Impactos e reverberações no indivíduo; vii) O pós ocupação. O áudio era salvo e transcrito por mim, a transcrição era analisada e usada no corpo da pesquisa conforme fosse a necessidade.

Os ocupantes entrevistados foram sete, e a tabela abaixo mostra alguns dados sobre os mesmos:

Tabela 1:

Número	Idade	Gênero ¹	Raça	Tinha experiência em movimentos sociais?	O que faz atualmente?
Ocupante 1	20 anos	Masculino	Preto	Sim – Movimento negro	Faculdade de Psicologia
Ocupante 2	25 anos	Mulher	Negra	Não	Faculdade de Pedagogia
Ocupante 3	23 anos	Hétero	Negro	Não	Trabalha
Ocupante 4	21 anos	Hétero	Branco	Não	Faculdade de Jornalismo
Ocupante 5	21 anos	Mulher	Parda	Sim – Grêmio escolar	Faculdade de Produção Cultural
Ocupante 6	20 anos	Homem Cis Bissexual	Negro	Não	Faculdade de Psicologia
Ocupante 7	19 anos	Homem	Negro	Não	Faculdade de Letras Português-Japonês

Em conjunto com essas entrevistas, levantei imagens que ilustram a pesquisa, retiradas principalmente da página de Facebook da ocupação, mas também de outras ocupações pesquisadas na internet. A carta dos ocupantes destinada à Direção local também foi retirada da página do Facebook.

A juventude enquanto ator político

Como essa pesquisa é sobre um movimento protagonizado pela juventude, penso ser adequado que em sua introdução tenha uma breve retrospectiva sobre a construção do protagonismo jovem no Brasil. Devido a essa pesquisa estar sendo feita na linha de Políticas Públicas, nossa retrospectiva começa a partir da década de 1980, onde a primeira menção ao termo “jovem” é feita na legislação brasileira. Essa menção se dá na constituição de 88, onde se garantem direitos universais para todos os indivíduos e direitos específicos para a juventude. A partir desse período, surgem as primeiras políticas públicas brasileiras.

¹ Podemos ver a variedade de entendimentos que podem advir de “gênero”, mesmo entre jovens que debateram esse conceito em sua experiência de ocupar. O resultado esperado era apenas: masculino cis, masculino trans, feminino cis, feminino trans. No entanto, aparecem também respostas ligadas a sexualidade. Ver notas de rodapé 4 e 5.

O surgimento de políticas públicas resulta do entendimento de que a sociedade não é homogênea, ou seja, a existência de parcelas socialmente diferentes é reconhecida. A partir dessa premissa, se faz necessário medidas voltadas para parcelas específicas da sociedade que não tem acesso a um direito universalmente garantido em lei. O jovem passa a ser entendido como uma dessas parcelas quando, de acordo com o mapa da violência, fica explícito que é o mais afetado pela violência urbana, seja como causador ou como vítima - os jovens eram os que mais morriam e mais matavam. A ideia de “jovem”, portanto, surge nos anos 80 relacionado à violência pública, sendo entendido e tratado como um problema a ser resolvido. A partir disso, é criado o ECA (Estatuto Nacional da Juventude), dois anos depois da constituição de 88. Esse estatuto surge para defesa dos direitos dos menores de 18 anos, devido a já citada onda de violência contra os mesmos.

As primeiras políticas públicas visavam, portanto, a “proteção” do jovem em situação de risco, e entendiam que sua inserção na sociedade devia ser feita por meio do trabalho. Durante a década de 90, as políticas públicas se deram em parceria com Organizações Não-Governamentais (ONG's), tendo como objetivo tirar o jovem da situação de risco pelo caminho do trabalho e da supressão/controlar de seu tempo ocioso, visto que o mesmo era entendido como um risco à sociedade. Essas políticas públicas, no entanto, são feitas visando atingir a juventude, mas não são pensadas junto a mesma.

A partir dos anos 2000 a representação da juventude se altera, e conseqüentemente, também as políticas públicas que visam esse recorte social. A juventude deixa de ser entendida como um problema de segurança pública, e a chave para entendê-la passa a ser a sua diversidade. Como já comentado, o objetivo das políticas públicas é garantir a uma parcela da sociedade direitos que já lhe são garantidos na lei, mas não na prática. Dentro da juventude, esse processo se repete. Não há mais “juventude”, mas sim “juventudes”, e portanto, parcelas que necessitam de políticas públicas mais do que outras, como por exemplo a diferença entre o jovem com e sem acesso à escola ou entre a juventude branca e negra. Importante citar que essa mudança de paradigma é geral para toda a sociedade – não se origina na juventude, mas reverbera nela. O debate fez avanços no últimos anos, mas ainda nos dias de hoje, o principal tema a ser discutido quando se pensa sobre juventude ainda é sua diversidade, e as desigualdades decorrentes da mesma (RIBEIRO; MACEDO, 2018). Em 2005, seguindo a premissa de a diversidade é a chave para pensar as juventudes brasileiras, é criado o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE).

Uma das principais ações desse conselho foi a 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude, em abril de 2008. Essa conferência tinha como objetivo discutir, em conjunto com movimentos políticos da juventude, tanto os resultados de políticas pública já existentes quanto a formulação de novas. Essa Conferência ficou marcada pela diversidade dos jovens convocados - contou com jovens estudantes, partidários, moradores de periferia, trabalhadores urbanos e rurais, indígenas, quilombolas, religiosos, e diversas outras especificações. A importância dessa Conferência para essa pesquisa está no fato da mesma ter convocado os jovens para discutir as políticas públicas que lhes afetam, legitimando a juventude como um ator político válido. Essa conquista foi resultado da luta de diversos movimentos da juventude, aliados à um governo progressista que legitimava essas pautas.

A pesquisa de Castro e Abramovay (2009) sobre essa conferência nos mostra diversos pontos relevantes para pensarmos as ocupações de escolas enquanto resultado do processo de construção do protagonismo jovem, que tem suas origens nessa conferência. Dois desses pontos são: a importância dada por esses jovens à democracia, e a preferência por movimentos sociais não partidários. Essa preferência, segundo a análise feita pelas autoras, aproxima os jovens das pautas identitárias, mais próximas a individualidade dos mesmos do que as formas “tradicionais” de se organizar politicamente. Além disso, cita novos enfoques da militância política, como a discussão sobre educação e trabalho, presente no debate sobre função da escola que a Reforma do Ensino Médio levanta. Aponta a importância da arte e cultura no espaço público, trazida à tona pelos eventos culturais promovidos pela ocupação, em paralelo com valorização das tradições afro-brasileiras. E por fim, as potencialidades das novas tecnologias de informação, notadamente as páginas das ocupações em redes sociais. Além dessa 1ª Conferência Nacional, o Estatuto da Juventude criado em 2013 também deve ser citado enquanto conquista do protagonismo jovem. As ocupações de escolas, portanto, são resultado de um acúmulo do protagonismo jovem no Brasil, construído nos pontos apresentados.

As ocupações, no entanto, foram um movimento da juventude secundarista, num contexto político específico do Brasil em 2016. O primeiro capítulo trata sobre como a identidade secundarista foi representada nas ocupações, do contexto político de 2016 e das pautas da juventude que ocupou as escolas.

CAPÍTULO 1 – UMA OCUPAÇÃO SECUNDARISTA E SEUS PRINCÍPIOS

O objetivo desse capítulo é traçar uma linha do tempo sobre o movimento estudantil brasileiro, levantando suas pautas e táticas de militância para pensar a experiência das ocupações de escolas ocorridas em 2016, das quais participei ativamente. Hoje, como estudante da pós-graduação, objetivo minhas impressões e minha experiência, visando contribuir com o campo de estudo da Educação e dos movimentos sociais. A retrospectiva feita nesse capítulo nos ajuda a entender como a identidade secundarista perde espaço no movimento estudantil por volta dos anos 2000, devido ao fortalecimento de identidades que permeiam os jovens para além das questões estudantis. Com a ascensão dessas identidades, como por exemplo as de raça, gênero e sexualidade, a identidade secundarista perde força, ainda que o movimento estudantil tenha abarcado essas novas pautas e identidades.

No segundo tópico, discuto sobre como as ocupações, atualmente, possuem um uso diferente do clássico – deixam de ser unicamente movimentos de agricultura ou de habitação, e passam a ter um caráter cultural na cidade. Movimentos como Occupy Wall Street, Primavera Árabe e a Ocupação Aldeia Maracanã são citados, para exemplificar como o diálogo com a população, em um movimento social, também se faz em um espaço ocupado. As ocupações de escolas não foram diferentes – um grande ganho para as mesmas era o diálogo com a população no entorno, atribuindo funções e valores ao espaço ocupado.

No terceiro e último tópico, faço um apanhado de pesquisas sobre movimentos sociais de décadas passadas, e como apontavam para a busca de alternativas às formas tradicionais de organização. A bibliografia mostra a inserção de novas identidades, e portanto novas pautas, no movimento estudantil, além do afastamento das formas tradicionais de se fazer política, vistas como hierarquizadas e demasiadamente próximas das agendas dos partidos políticos. Aponto como as ocupações resgatam o uso da identidade secundarista, ao mesmo tempo que deixam em evidência que essa identidade é diversa, tal como as juventudes brasileiras – processo que se reflete na construção de novas formas de organização.

1.1 - História dos secundaristas

O principal traço da juventude atual é sua diversidade, sendo necessário o uso do termo “juventudes” sempre que formos tratar do tema. As diversas juventudes existentes são divididas de acordo com as identidades evocadas pelos jovens, sejam elas relacionadas a gênero, cor,

classe social, local de moradia, inserção ou não na escola/mercado de trabalho, entre outras especificidades. O surgimento de diversas identidades na sociedade, e conseqüentemente entre a juventude, culminou em uma luta em expansão para que os direitos universais da mesma fossem garantidos. O conceito de identidade, portanto, está atrelado ao conceito de direitos, e mais especificamente as parcelas da sociedade que não tem acesso aos mesmos.

Uma das identidades evocadas pelos jovens brasileiros é a secundarista, que existe no meio estudantil brasileiro há muito tempo. O objetivo desse tópico é historicizar esse conceito e essa identidade, utilizando os registros de Araújo (2007), para mostrar como a ocupação recuperou e atribuiu princípios atuais a essa identidade.

Começamos nossa retrospectiva sobre o movimento estudantil secundarista a partir da década de 1930, onde a luta política dos mesmos era pautada pelo direito a meia entrada em cinemas, teatros e casas de diversão. Sua forma de reivindicar esse direito era com palavras de ordem na frente dos estabelecimentos, e com a estratégia que ficou conhecido como “fila boba” – consistia em vários estudantes entrarem na fila do estabelecimento, e quando chegasse sua vez, perguntavam se havia meia entrada, caso não houvesse, retornavam ao fim da fila e repetiam o processo.

A partir da década de 1940 o movimento estudantil começa a ficar mais organizado, devido a consolidação dos grêmios estudantis e das uniões municipais no eixo Rio-São Paulo. Esses grêmios estão presentes até os dias de hoje nas escolas de ensino fundamental e médio, tendo relação direta com as ocupações de escolas – ou foram fundamentais para o planejamento e execução das mesmas, ou passaram a existir após os alunos terem se organizado para ocupar a escola. Uma ocupante, em entrevista, fala da importância dessa organização:

Eu participava das reuniões com todos os grêmios do Pedro II, e a gente já estava desde o início do ano de 2016 discutindo a questão das ocupações estaduais, tentando ter essa troca, por mais que seja muito difícil com a galera da rede estadual com a nossa rede federal. Em uma reunião de grêmios, numa reunião em São Cristóvão com uma galera de vários grêmios, a galera de Realengo chegou avisando que ia ocupar a escola em dia tal. (...) Na hora a gente falou ‘não dá pra uma escola, de oito, ser ocupada. Ou são as oito ou não é nenhuma. Ou a uma que for vai dar errado, vai tomar mais porrada sozinha’. Aí a gente começou a se articular, pensar em tudo. (...) A gente estava numa mobilização muito de contato entre os grêmios. Essa reunião que a galera de Realengo colocou que iam ocupar, essa reunião devia ter umas cinquenta pessoas, então a gente estava num ritmo de mobilização – todos os grêmios, todo mundo muito pilhado. (Ocupante 5)

No final da década de 1940 é fundada a UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Um ponto interessante é que originalmente seu nome era UNES – União

Nacional dos Estudantes Secundaristas, mas é alterado para não ser confundida com a UNE, entidade universitária. Ou seja, havia diferenciação política entre estudantes secundaristas e universitários, diferença essa que faziam questão de ressaltar. Nesse recorte temporal, a pauta dos secundaristas ainda era a meia entrada, sendo acrescida a luta contra o aumento das mensalidades das escolas particulares, visto que eram as únicas que possuíam o equivalente ao atual ensino médio.

Durante a década de 1950, o movimento estudantil secundarista está marcado por três vertentes: os governistas, os comunistas e os independentes. Houve, principalmente, três pautas nacionais das quais o movimento secundarista fez parte - a primeira delas foi movimento em apoio a posse de Juscelino Kubitschek, governo marcado por sua conciliação e abertura ao diálogo. A segunda foi a campanha pela nacionalização do petróleo. A terceira foi a campanha pelas reformas de ensino, propostas por João Goulart, que assume alguns anos após Juscelino. Todas essas três pautas não foram exclusivamente secundaristas, tendo presença do movimentos dos trabalhadores e dos estudantes universitários. Além das citadas, uma das pautas em alta na militância secundarista foi o repúdio ao envio de tropas brasileiras para a Guerra da Coreia. A diferença com os universitários, nesse período, foi explicitada – enquanto os universitários podiam escapar do serviço obrigatório, justamente por estarem na universidade, os secundaristas não tinham essa opção.

Na década de 1960 o movimento estudantil ficou marcado por sua militância contra a Ditadura Militar, mesmo com o fechamento das entidades estudantis. Estavam presentes nas manifestações contra o AI-5, contra a censura, pela anistia geral e na passeata dos cem mil, além de terem muitos militantes nos movimentos armados. Durante a ditadura militar, uma das manifestações mais marcantes foi a contrária ao fechamento do Calabouço, restaurante estudantil no centro da cidade que juntava diversos secundaristas, e portanto, acabava por ser um centro natural de organização e efervescência militante. Em uma dessas manifestações foi morto o estudante secundarista Edson Luis, marco que mudou a postura dos estudantes secundaristas em suas passeatas: deixaram de ser pacíficos, adotando o enfrentamento com a polícia e o vandalismo intencional.

Em 1968, ainda durante a Ditadura militar, houve uma movimentação global de estudantes, incluso os secundaristas. Essa movimentação incluiu países da Europa ocidental e oriental, América do norte e América do sul. Foi mobilizada por partes dissidentes dos partidos comunistas e socialistas - egressas ou expulsas. Segundo os registros de Araújo (2007), essas

manifestações resumiram um sentimento coletivo de insatisfação com as formas, à época tradicionais, de organização política. Essa dissidência, no Brasil, reverberou principalmente no Partido Comunista Brasileiro (PCB), sendo uma de suas consequências o surgimento do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), que aderiu a luta armada. Importante citar, no entanto, que a adesão a luta armada não foi uma ação do movimento estudantil, embora muitos de seus adeptos fossem estudantes.

A partir do exposto, podemos ver como os estudantes estão presentes em eventuais revoltas contra formas tradicionais de se manifestar politicamente. Com as ocupações não foi diferente, visto que um dos motivos dos secundaristas optarem pelo ato de ocupar as escolas, segundo o documentário *Espero Tua (Re)volta* (2019), foi a vontade de inovação nas formas de se manifestar. Essa nova forma de luta política, portanto, não excluía outras formas tradicionais, como por exemplo a greve ou os atos de rua, mas sim servia como complemento e inovação.

Além desse contexto de renovação política entre o movimento estudantil durante a década de 1960, havia outra forte discussão: a que debatia o quanto o movimento estudantil deveria focar em pautas políticas gerais e o quanto deveria se ater apenas a questões estudantis. Essa discussão, ainda presente no movimento estudantil atual, principalmente universitário, teve certa solução durante o movimento de ocupações de 2016 - a luta contra a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241/55 eram tanto nacionais quanto estudantis. Além disso, houve diversas pautas levantadas por essas ocupações que diziam respeito à gestão da escola ocupada, o que as aproximava ainda mais de sua realidade local. Por último, o movimento estudantil que lutou contra a Ditadura Militar, foi marcado por um conservadorismo em relação a homossexualidade e drogas - mais uma diferença em relação ao movimento secundarista atual, sendo inclusive pauta em diversos eventos das ocupações de escolas.

Passando para a década de 1990, a principal atuação do movimento secundarista foi o movimento pelo impeachment do presidente Collor, que ficou conhecido como “movimento dos caras pintadas”. A principal passeata pelo impeachment foi mobilizada pela UBES no dia do estudante – as principais estratégias utilizadas foram passeatas públicas, carros de som, e o “microfone humano”, hoje conhecido como “jogral”. Nesses atos, é relatado uma disputa nos carros de som por qual linha do movimento secundarista conseguia mobilizar mais pessoas, uma disputa saudável, que inflamava ainda mais as manifestações. Durante as ocupações de escolas, ocorreu um processo parecido - as mesmas disputavam em certas questões, sendo uma disputa benéfica, que promovia a melhora coletiva.

A partir dos anos 2000, a identidade secundarista passa a ser complementada por outras, visto que identidades mais ligadas à individualidade de cada jovem entram em cena de forma mais forte. Passam a existir diversas juventudes, e portanto, diversos secundaristas. A presença dessas novas identidades, no entanto, não deve ser entendida como um declínio do movimento estudantil, mas sim como um momento em que a identidade secundarista não era suficiente para abarcar a diversidade da juventude. Os movimentos estudantis que priorizavam essas identidades assumem o protagonismo, em detrimento do uso da identidade secundarista de forma tradicional.

Em meados de 2015, com as ocupações de escolas em São Paulo, a identidade secundarista volta a ser evocado com mais força pelo movimento estudantil. Após o uso da expressão secundarista pelos ocupantes paulistas, principalmente em atos de rua e no web ativismo, passa a ser a principal identidade evocada em muitas ocupações ao longo do país. Os anexos 1 e 2 retratam uma faixa utilizada em uma ocupação em Goiás, tanto na frente da escola ocupada como em um ato de rua promovido pela mesma. No anexo 3, podemos ver a faixa de uma escola ocupada em Brasília, com os dizeres “Primavera Secundarista” – esse termo é simbólico, pois remete ao florescer de uma identidade. Nos atos políticos com presença estudantil anteriores às ocupações, normalmente as frases eram compostas por “educação em luta”, “estudantes em luta”, ou mais atualmente, “lute como um estudante”. A partir das ocupações paulistas, em um momento no qual o acúmulo do protagonismo jovem está em pleno progresso, a identidade evocada deixa de ser a de “estudante” - termo mais abrangente que não levava em consideração o protagonismo político da juventude -, e passa a ser a de “secundarista”, remetendo ao protagonismo jovem com maior ênfase.

Esse retorno da identidade secundarista no movimento estudantil agita o debate sobre os direitos do mesmos, que atualmente gira em torno da manutenção de direitos já existentes, ao mesmo tempo que tenta progredir na democracia escolar – garantida pelo Estatuto da Juventude². Como mostram Ribeiro e Macedo (2018), não existe garantia de que os direitos existentes serão mantidos, principalmente aos relacionados a educação. A luta dos secundaristas, portanto, é pela existência de uma escola pública em que caiba a diversidade da juventude, mas também por uma escola pública que sobreviva.

² LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm

1.1.1 – A identidade secundarista sendo assumida

Durante a ocupação, a identidade secundarista foi evocada por diversos ocupantes que não estavam ligados ao movimento estudantil, ou mesmo que não sabiam o que ser secundarista significava. Dos sete entrevistados, seis responderam que o que entendiam por “secundarista” foi alterado durante a ocupação, e que passaram a se identificar enquanto tal. Essa identificação e alteração do entendimento do termo pode ser observada nas entrevistas³:

No início eu não me identificava como secundarista, tinha uma cabeça muito avoada (risos). Acho que depois a gente pegou uma representatividade, até porque você mesmo, e a Ocupante 5, sempre disseram da força que nós deveríamos ter. A gente também achava muito injusto a falta de visibilidade que a gente tinha. Eu não achava que a gente podia ter tanta voz quanto a gente teve. Falavam que a gente não incomodava tanto, mas acho que a partir do momento que você pode parar um colégio, diversas unidades, não só na rede do Pedro II, chamar a atenção dos policiais que vira e mexe apareciam (risos). Então a partir do momento que a gente vê isso, vê que a gente tá incomodando, que a gente tem voz. (Ocupante 4)

Eu entendi muito mais o que é a força de ser secundarista nas ocupações. Tanto nas ocupações quanto nas passeatas que a gente fazia, quando a gente saía pra rua. Entender como era diferente um ato que os secundaristas fizessem, do que se outros setores fizessem. (Ocupante 6)

Acho que eu fui entender realmente o que era um secundarista, pelo menos entender um pouco, nas ocupações. Porque querendo ou não também foi uma coisa de formação política, então mesmo conversando com os estudantes lá, estudantes com mais experiência na política, de gênero, de racismo, teve muito essa troca lá. E como todo mundo era estudante, era uma troca muito boa, não tinha muita hierarquia, a gente se sentia à vontade de falar, de entender as coisas. Então realmente foi algo muito rico nesse sentido. (Ocupante7)

As entrevistas mostram de que forma a ocupação contribuiu com a evocação dessa identidade pelos ocupantes. A identidade secundarista, portanto, é assumida **durante** a ocupação, sendo atribuída à mesma um caráter de luta, de voz e capacidade para questionar a escola e a sociedade em que se insere.

Dentre os sete ocupantes entrevistados, apenas uma afirmou que sua consciência sobre o que é ser secundarista não se alterou – a ocupante 5, que fez parte do grêmio durante quatro anos, sendo entendida por outros ocupantes enquanto uma liderança dentro do movimento. Podemos entender essa exceção pelo fato da ocupante ter experiência prévia no movimento estudantil, ou seja, já se entendia enquanto secundarista e relacionava esse conceito à atuação política, como podemos ver em sua fala:

Eu acho que já tinha essa visão antes, eu já me identificava enquanto secundarista e eu já tinha uma visão. Hoje eu tenho ela mais forte ainda, de que as pessoas, enquanto estão na escola, elas têm não só um tempo, mas também uma mente mais aberta a

³ A pergunta feita foi: As ocupações mudaram o que você entendia por “secundarista”?

essas novas experiências. (...) Eu já tinha essa visão dos secundaristas como alguém que tem muito mais potencial de organização do que os universitários, por exemplo. (Ocupante 5)

A renovação da identidade secundarista é um ponto muito importante para essa pesquisa, visto que conseguiu reunir estudantes sobre uma mesma bandeira, ao mesmo tempo que levava em consideração as diferenças evocadas pela juventude. Essa renovação reforça as novas pautas do movimento estudantil, ligadas a subjetividade do estudante. Além de novas pautas, também levanta a discussão sobre novas maneiras de se organizar politicamente, de forma a levar em consideração essas novas identidades evocadas.

1.2 As mudanças nas formas de ocupar

O método de ocupação de espaços é uma ferramenta tradicional nos movimentos sociais. No Brasil, ficou conhecido pelo seu uso no espaço agrário, com a ocupação de terras improdutivas por camponeses sem terra. No meio urbano, seu uso é ligado à moradia, com a ocupação de casas vazias ou superendividadas por famílias sem teto.

A partir dos anos 2000, surgem novos movimentos de ocupação. Se iniciam em 2011 no Egito, e se espalham pelo Oriente Médio, Espanha, Nova York, Brasil e diversos outros países. O artigo de Romanos (2016) faz um estudo comparado entre três desses movimentos: A Primavera Árabe, Os indignados da Espanha e o Occupy Wall Street. O argumento principal do autor é que esses movimentos, que aconteceram em uma janela de 9 meses, fazem parte de uma única onda, devido a possuírem características semelhantes. O autor lista como alguns dessas características: o uso da internet para divulgação do movimento; A grande diversidade de pautas; Um grande escopo de militantes abarcados pelo movimento; Um grande traço de inclusão ligado ao identitarismo.

Esses movimentos se propuseram ao ato de ocupação de espaços específicos, como a praça Tahrir, no Egito e a Wall Street, em Nova York. Essas ocupações buscavam a ressignificação desses espaços, ao mesmo tempo que mostravam a indignação dos manifestantes. Segundo Souza (2012), era um ímpeto de “*Democratizar e ocupar produtivamente o espaço público.*”, definição que pode ser complementada pela descrição de Romanos:

la forma de organizar la deliberación, el espacio y la actividad en la acampada para convertirla en un espacio operativo capaz de atraer a potenciales seguidores y de mantener activos a los participantes em la creación de redes y proyectos. (ROMANOS, 2016. p. 115)

A partir disso, podemos entendê-las como ocupações que buscavam politizar os espaços da cidade e atribuir novos significados para os mesmos – tal como buscaram as ocupações de escolas.

1.2.1 As reverberações no Brasil

As Jornadas de Junho de 2013 podem ser vistas como uma reverberação desses novos movimentos de ocupação, devido a possuírem características semelhantes. Partindo dessa premissa, analisar as reverberações das Jornadas de Junho é importante para pensarmos como as ocupações de escolas se incluem nesse processo. Rebuá (2017) e Bringel (2015) atribuem às Jornadas de Junho um caráter de estopim para diversos movimentos sociais no Brasil, tais como as ocupações urbanas e outros movimentos que compartilham de traços específicos, como o apartidarismo, o web ativismo, a ocupação de espaços e a adoção da ação direta. Segundo produções como o filme *Espero Tua (Re)volta* (2019), dirigido por uma ocupante paulista, as ocupações de escolas podem ser entendidas como um dos movimentos que derivam das Jornadas de Junho. Os estudantes, como mostrado no primeiro tópico, voltam a aparecer no campo dos movimentos sociais como secundaristas, se utilizando de um método tradicional de militância, a ocupação, mas fazendo novo uso do mesmo. Como descreve Rebuá (2017), as ocupações de escolas são “*novas-velhas formas de enfretamento político*”.

As ocupações de escolas, portanto, tem influência das Jornadas de Junho enquanto movimento de novos atores políticos e novas formas de ação. Tais como as Jornadas, possuem influência direta dos movimentos de ocupação citados no início do tópico, tais como o uso de redes sociais para divulgação e organização, e o grande escopo de indivíduos abarcados pelo movimento - no caso das ocupações, bastava ser aluno da escola para poder participar e ter voz na mesma.

Os ocupantes entrevistados, quando perguntados sobre a influência das Jornadas de Junho de 2013 em sua formação política, respondem de diversas formas. Dos sete entrevistados, seis responderam que causou algum impacto, enquanto um respondeu que “*Não mudou muita coisa na minha vida não.*” (Ocupante 2). É necessário, contudo, fazer algumas análises mais atentas das seis respostas afirmativas, visto sua pluralidade.

Houve respostas mais entusiastas com as Jornadas de Junho, como por exemplo:

Eu acho que ali foi um ponto que mostrou pra muita gente o que se é possível fazer nos dias de hoje. Nós tínhamos perdido, o povo no geral, uma essência, sabe? Uma essência da luta. A gente tem muito essa implementação do “o brasileiro nunca desiste”, só que parece que quando se falava de política, essas coisas sumiam. (...) 2013 foi um ano que falou assim: “podemos, e não mexe muito com a gente não que a gente pode fazer mais” (Ocupante 1)

Eu lembro da galera da Jade, que era um ano acima do meu, era o ano mais novo que conseguia ir nas passeatas por questão de família. Eu lembro que essa galera era nada, nada, nada engajada, e nessas passeatas eles acabaram se engajando muito. Se eu não me engano era a gestão UNO, e eles puxaram muita gente pra ir. Isso foi muito importante porque essa galera, na época da ocupação, já havia saído do colégio, mas a maioria que foi nas passeatas voltou pro colégio pra ajudar na ocupação. - *Mas e impacto em você?* - 2013 eu estava começando minha formação política, então acho que teve sim um impacto muito grande, todo o movimento nas redes sociais, nas ruas (...) comecei a ter um contato maior com as ciências sociais, com a área de humanas que me atravessaram tanto, não à toa eu estou cursando humanas hoje na faculdade. Eu acho que teve um impacto muito positivo em mim, para eu poder repensar as estruturas que estavam me cercando. (Ocupante 6)

Nessas duas primeiras respostas, vemos as Jornadas de Junho enquanto potência mobilizadora de jovens que não estavam mobilizados, ou mesmo não possuíam uma crença na política.

Outras três respostas positivas, no entanto, são menos incisivas:

(Entrevistado demora para se lembrar dos eventos, e diz que não participou deles)
Sim, como se fazer política teve sim, porque qualquer tipo de movimento é um ensino né, de como você tem que lutar pelos seus direitos. (Ocupante 3)

Sinceramente, eu nunca fui uma pessoa muito ligado a política porque eu nunca entendi muito bem, mas sempre tive uma curiosidade de saber pelo menos o básico. E essas jornadas da juventude foi algo que eu via com bons olhos, eu não me imaginava fazendo, e não achava que ia ter aquela mobilização toda. Então não vou dizer que mudou minha concepção de mundo, mas realmente me influenciou, até porque foi um dos pontos que foram levantados quando a gente estava se desmobilizando um pouco. (Ocupante 4)

Eu acho que pela visão que eu tinha foi algo que realmente fez o Brasil despertar, tanto pro pessoal começar a aderir à esquerda mas também essa galera da presidência. Elas foram importantes pra acordar mas não foram um movimento do próprio povo, foram mais da direita conservadora e rica. - *E você, te impactou em alguma coisa?* - Acho que eu não senti tanta mudança assim. (Ocupante 7)

Vemos nessas três respostas, mesmo que positivas, um menor entusiasmo em relação a esse marco. Acredito que se esse ponto não tivesse sido levantado na entrevista, talvez não tivesse sido citado de forma espontânea.

As Jornadas de Junho, portanto, podem ser entendidas enquanto marco que favoreceu o surgimento de movimentos sociais com narrativas similares às das ocupações: apartidários, com formas alternativas de organização interna, assumindo a face da ação direta e distanciados da política partidária. Entre esses movimentos, podemos observar as próprias ocupações de escolas, a tática black bloc, coletivos antifascistas e coletivos ligados a cultura, principalmente à intervenção cultural. As ocupações de escolas, portanto, juntaram dois métodos de luta distintos: os movimentos ligados à cultura - como eventos musicais e rodas de conversa sobre identidade e exclusão - com a ocupação de espaços, gerando um movimento híbrido. Esse método também se mostrou em outras experiências, como por exemplo a ocupação do prédio Gustavo Capanema, conhecida como Ocupa MINC, e o Ocupa Aldeia Maracanã, os dois no Rio de Janeiro e com um forte traço cultural.

1.3 Os movimentos sociais na atualidade: formas de organização e pautas sobre diversidade

Como observamos nos dois tópicos anteriores, tanto o movimento secundarista quanto os movimentos de ocupação passam por mudanças. Essas mudanças estão inseridas em um processo mais amplo, que abarca os movimentos sociais como um todo, onde pautas e formas de organização se renovam, principalmente em movimento sociais da juventude. Este tópico debate como as ocupações de escolas se inserem nesse processo.

1.3.1 A diversificação das pautas e seus desdobramentos nas práticas militantes

Há um processo de mudança nos movimentos sociais, visível no movimento estudantil e nos movimentos de juventude, que diz respeito às pautas, identidades evocadas e formas de organização. Durante a década de 1960, a identidade de classe era a mais relevante para o movimento estudantil, em um momento que a diversidade das identidades juvenis ainda não estava em debate:

Ao nos determos em como os jovens estavam organizados nestes espaços políticos, podemos perceber, tanto no contexto da Europa quanto da América Latina desse período, por que o conceito de juventude associou-se ao conceito de classe, e o quanto seus métodos de ação foram definidos pelas organizações políticas de então.

Ou seja, havia uma estreita relação entre a organização do movimento estudantil e a organização do movimento classista de origem na luta operária (SOUSA, 2004, p. 455)

A partir de 1968, como apontado no primeiro tópico, os movimentos de esquerda passam por um processo de questionamento interno sobre a organização dos mesmos. A identidade de classe perde espaço para outras, como as de raça, gênero⁴ e sexualidade⁵, fator que reflete no debate sobre as formas de se organizar. Também existe uma influência libertária nessas novas formas de organização, dando a ação cotidiana uma enorme relevância.

Devido a isso, após 1968, os movimentos sociais de esquerda se distanciam das formas tradicionais de organização política. Mesquita (2003) aponta para o surgimento de novas formas organizativas, baseadas na diversidade das juventudes e em seu afastamento das entidades tradicionais do movimento estudantil e partidário:

Expressões de um período recente, alguns grupos organizados a partir de uma nova lógica de militância surgem no movimento estudantil, revitalizando-o. (...) os coletivos de cultura, grupos de estudantes negros, grupos de extensão universitária realizado pelos estudantes, coletivo de mulheres universitárias etc.

Autônomos, mais democráticos e organizados de uma forma horizontal, esses grupos se fortalecem no interior das universidades como uma nova forma de intervir politicamente, criando ações coletivas que dão respostas às muitas das novas demandas dos estudantes. (MESQUITA, 2003, p. 107)

O movimento estudantil atual, portanto, precisa abranger uma gama de pautas muito maior do que antes. Essa grande gama de pautas, segundo o autor, gera uma heterogeneidade nas formas organizacionais que surgem como alternativas às formas tradicionais de organização. Sua pesquisa aponta para o que foi visto na ocupação do Colégio Pedro II – Engenho Novo II: o fortalecimento de formas de agir menos centralizadas, com diversidade de pautas, onde até mesmo o que se entende por horizontalidade está sendo discutido. Essa nova forma organizacional foi baseada na multiplicidade das juventudes, na necessidade da escuta de vozes marginalizadas e no reconhecimento de privilégios.

Mesquita (2003) também aponta que a aproximação exagerada com os partidos políticos foi uma das questões levantadas pelos estudantes, sendo ponto relevante na formulação das novas formas de organização. Esse fator explica movimentos como a ocupação se apresentarem

⁴ Identidade de gênero se refere ao termos “cis” e “trans”. Um homem cis é aquele que nasceu com genitais masculinos, e manteve a identidade de gênero dada ao nascimento. Um homem trans é aquele que nasceu com genitais femininos, mas performa comportamentos sociais atribuídos ao gênero masculino. O mesmo ocorre com mulheres cis ou trans.

⁵ Sexualidade se refere ao gênero ao qual se atrai. Se refere a heterossexualidade – ser atraído pelo gênero opostos, homossexualidade – ser atraído pelo mesmo gênero, e bissexualidade – ser atraído pelos dois gêneros.

como apartidários e evitarem a presença dos mesmos em seus espaços de decisão. O afastamento da política tradicional também fica em evidência na Agenda Juventude Brasil (2016): de acordo com esse senso, 88% dos jovens descartam a participação em partidos políticos.

Essa aversão a política partidária pode ser vista na fala de um dos ocupantes, quando questionado sobre o que a ocupação tinha mudado em sua forma de participação política:

Eu via que os movimentos não eram tão puros quanto o nosso. Eu via que muitos dos movimentos tinha um viés por trás, tinham uma parada por trás, e muitas vezes partidária. Então assim, pra mim era uma parada corrompida e corrompível, então acho que depois da ocupação eu já não tive vontade de tá envolvido numa situação tão política quanto. (Ocupante 1)

A recusa da aproximação com partidos políticos, portanto, faz parte do contexto político da juventude que ocupou as escolas. Isso não impede, evidentemente, que ocupantes fossem filiados a partidos políticos, ou mesmo que se filiassem a algum posteriormente. O ponto a ser levantado é que essa característica da juventude ajuda a explicar a forma com a ocupação se organizou.

Levando em consideração essa rejeição do jovem à política partidária, 45% dos jovens acham que a participação em mobilizações de rua e ações diretas são um forma eficaz de melhores o país. Posto isso, podemos supor porque as ocupações de escolas terem tido tanta adesão, afinal, tinham como característica esses dois pontos: compunham uma ação direta, algumas vezes inclusive com desobediência civil, e no geral rejeitavam bandeiras de partidos, embora houvessem ocupantes que fossem filiados a partidos políticos ou movimentos partidários. Como mostra Souto (2013), a rejeição à política partidária não deve ser entendida como uma falta de vontade por participação política no geral, vontade essa utilizada em movimentos apartidários, por exemplo.

Sposito (2000), por sua vez, aponta o caráter cultural – e principalmente musical – dessas novas formas de organização. O acúmulo e continuidade desse processo pode ser observado na ocupação, visto que a mesma promoveu eventos como os Tambores de Olokun, um show de talentos musicais e apresentações de artistas como BNegão. O contexto local da ocupação também é relevante nesse ponto - segundo o Ocupante 6, já existia um traço cultural no Campus mesmo antes de ser ocupado:

É uma coisa que eu não acho que seja particular da ocupação, mas sim do nosso campus como um todo. O Engenho Novo sempre teve teor, entre os alunos, muito

mais cultural num certo sentido, por isso que qualquer atividade que fosse mais cultural, era sempre muito mais valorizada aqui dentro. Pelos alunos, pelos professores, e por isso que inclusive muito alunos aqui do Eng Novo acabam seguindo por essas áreas, o que é bem diferente de outros Campi, acho que só Realengo tem um perfil parecido com o nossa. Eu particularmente analiso isso porque nós somos os dois campi que tão mais inseridos na favela, somos Campi com apelo cultural muito forte, institucionalmente, docente, discente. (Ocupante 6)

As ocupações, portanto, podem ser vistas como o resultado de um processo de renovação no movimento estudantil, que gira em torno do debate atual sobre diversidade da juventude, em combinação com a visão que os jovens demonstram sobre política. Paralelo a esse debate sobre identidades e diversidade, a discussão sobre hierarquias e horizontalidade também ganha força, em oposição as formas tradicionais e mais verticalizadas de organização.

A ocupação do Campus Engenho Novo II deu grande relevância à forma de organização interna, se atentando, por exemplo, à distribuição igualitária de ocupantes de diferentes origens sociais entre as funções (“comissões”, como chamadas pelos ocupantes). Essa preocupação refletia um atentamento sobre a reprodução de comportamentos socialmente construídos. Os ocupantes, conscientes dessas construções sociais, buscavam formas de organização que subvertessem essas construções.

1.3.2 – A consciência dos atos e do reprodutivismo

Melluci (1997), de influência reprodutivista, pesquisa a consciência dos jovens sobre as consequências sociais das reproduções de seus atos. Segundo o autor, os jovens, a partir dessa consciência, entendem que cada ação feita no cotidiano – seja em movimentos sociais ou fora deles – tem peso e impacto para o mundo em que se vive. De forma sintetizada, é a consciência sobre a reprodução de comportamentos e a escolha racional do quais reproduzir ou não reproduzir, com o objetivo de evitar a propagação de preconceitos ou outros tipos de opressão. Essa escolha é denominada pelo autor como “produção da reprodução”.

Essa consciência das escolhas é relevante para o estudo da ocupação, pois baseou o comportamento de ocupantes durante o movimento. Tanto nos atos cotidianos quanto na organização interna, como a já citada distribuição de tarefas, vemos uma organização, ao mesmo tempo que espontânea, muito atenta ao seus próprios atos. A adoção dessa postura traduz uma parcela juventude composta por jovens que estão dispostos a mudar e a aprender, exatamente pela consciência de seus privilégios e da existência de múltiplas vivências sociais simultâneas. Essa atenção aos próprios atos, e principalmente a disponibilidade para reconhecer seus atos enquanto reprodutivistas de privilégios e/ou preconceitos, é fundamental nos movimentos sociais atuais, como podemos ver na citação seguinte, que trata das lutas dos jovens

anticapitalistas: “A abertura à mudança, a não-rigidez da sua estruturação em grupo, a disposição de admitir erros e aprender com eles marcam o comportamento político coletivo dessa nova geração de militantes anticapitalistas.” (SOUSA, 2004). Além disso, os ocupantes também acreditavam que as mudanças sociais pelas quais lutavam deveriam ser feitas pelos mesmos - deveriam dar o exemplo, mostrar que é possível. Esse tipo de movimento é classificado por Melluci de “movimento de profecia”:

a) Profecia: portadora da mensagem de que o possível já é real na experiência direta dos que o proclamam. A batalha pela mudança já está encarnada na vida e estrutura do grupo. (...) Profetas sempre falam em nome de terceiros, mas não podem deixar de apresentar-se a si mesmos como modelo da mensagem que proclamam. (Melluci, 1997, p. 12)

Essa desconstrução de atos reprodutivista acontecia no dia a dia do movimento: era a escolha sobre quais atos manter e quais atos suprimir, e principalmente a disponibilidade para reconhecer antigas práticas enquanto reprodutoras de preconceitos ou opressões. Essa predisposição à desconstrução pode ser vista na fala de um ocupante homem, relatando a experiência que passou numa intervenção feminista que ocorreu entre os ocupantes. Essa intervenção consistia na distribuição de papéis com frases escritas por mulheres ocupantes, que relatavam comportamentos machistas vivenciados pelas mesmas durante a ocupação. Esses papéis vinham dobrados, escritos com nomes aleatórios de ocupantes homens, e deveriam ser lidos por esses ocupantes. O objetivo era perceber como homens, quando criticados por terem comportamentos machistas, “vestiriam a carapuça”, independente do relato ser ou não sobre eles:

Outro ponto que a gente fez que foi muito legal, foi a questão das mulheres, que estava tendo muito assédio lá. Foi uma coisa que mexeu lá, porque eu fui citado e foi uma coisa que me engrandeceu muito, eu não achava que eu era de uma forma, e acabou que mostrava um certo ponto meu que eu não gostava. (Ocupante 4)

Outro ponto relevante para essa discussão, que será melhor tratado no próximo capítulo, era a escolha de proporcionar um lugar de destaque à fala de ocupantes entendidos como minorias sociais. Isso mostra, ao mesmo tempo, parcelas uma juventude que lutam por espaço de fala, e parcelas da juventude que reconhecem seus privilégios, optando pela escuta.

Sposito (2000), em sua pesquisa sobre novas formas de organização política, levanta um debate sobre o caráter espontâneo, quase que voluntário, presente no quadro epistemológico dos novos movimentos sociais. Esse debate é relevante nessa pesquisa, pois entendo que está

diretamente ligado à discussão sobre o cotidiano ser parte importante da militância. Acredito que a adesão às tarefas da ocupação em forma de autogestão só foi possível por esse traço de espontaneidade. Esse princípio também baseou a expectativa do sustento material da ocupação, na crença que de doações de alimentos, presença nos eventos e atos políticos aconteceriam de forma espontânea e voluntária, por parte de apoiadores e simpatizantes.

Além de suas contribuições sobre as novas formas de organização política da juventude, a autora também trata da incapacidade atual da escola de proporcionar ao estudante condições satisfatórias para a construção de sua própria identidade, questão também abordada por Carrano (2017). Os alunos secundaristas, segundo a autora: *“Na condição de portadores de uma identidade coletiva construída, na maioria das vezes, de forma distante do universo escolar, pode haver um percurso de volta à escola, não como aluno, isolado, mas como ator coletivo.”* (SPOSITO, 2000). A juventude secundarista que ocupou as escolas, portanto, seria o retorno do jovem à escola, após parte de sua formação enquanto ator político ter sido feita fora dela. Com esse retorno, traz conhecimentos complementares ao currículo tradicional, lutando para que esses debates sejam inseridos tanto no currículo escolar como na prática pedagógica.

Após todos os pontos levantados no capítulo, entendo que a ocupação estudada pode ser entendida como um movimento estudantil, protagonizado pela juventude que se entende enquanto diversa, e que baseia sua militância política nessa diversidade. O uso da identidade secundarista, portanto, se adaptou a secundaristas que ao mesmo tempo unificados, não deixaram de reconhecer sua diversidade, ponto de fundamental importância para entendermos as ocupações e as maneiras que as mesmas se organizaram.

As ocupações de escolas, portanto, são resultado de uma mudança nos movimentos sociais que questiona tanto as pautas quanto as formas de organização tradicionais. Esse movimento pode ser observado tanto na mudança da imagem do secundarista, como vimos no primeiro tópico, quanto no movimento de ocupações no geral, como vimos no segundo.

Novas formas de atuação política estão surgindo, tendo como um de seus estopim as Jornadas de Junho de 2013. Essas novas formas de organização política, como já comentado, levavam profundamente em consideração as diferentes trajetórias sociais de seus componentes. O segundo capítulo, a partir das premissas do primeiro, faz uma discussão sobre como a ocupação se organizou internamente, quais eram suas pautas, seus ganhos, e como essa experiência impactou a trajetória política dos ocupantes.

CAPÍTULO 2 – A FORMA DE ORGANIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OUTRAS FORMAS DE LEGITIMAÇÃO

O segundo capítulo debate a organização interna da ocupação do Colégio Pedro II - Unidade Engenho Novo, se detendo nas plenárias diárias, distribuição de funções, posturas cotidianas e eventos promovidos. Para tal análise, me inspiro e dialogo com a definição de Capital para Pierre Bourdieu – mais especificamente o capital político - por entender que esse conceito é útil enquanto ferramenta metodológica para a análise em questão. É importante termos em mente nesse capítulo que os princípios e propostas das ocupações, quando seguidos e cumpridos, resultavam em um maior grau de êxito ou prestígio, que podemos entender como formas de legitimação, que se aproximam com o conceito de Capital citado.

Essas formas de legitimação se relacionam diretamente com os princípios tratados no capítulo anterior, de forma que não surgem do nada, mas sim são resultado de um contexto político, contexto esse que valorizava determinadas questões de organização e representatividade. As ocupações de escolas, inseridas nesse contexto, buscaram alcançar esses fatores como forma de se consolidar enquanto movimento social legítimo e acumular prestígio.

A existência dessas formas de legitimação em grau maior ou menor presume que as ocupações não tinham o mesmo grau de êxito dentro do proposto pelo movimento. Isso não significa, de forma alguma, que deixaram de ser espaços de aprendizado e mudança para seus ocupantes, que deixaram de influenciar trajetórias políticas, que não contribuíram com o avanço político da juventude, ou que não influenciaram o espaço ocupado mesmo após o fim das ocupações. O objetivo desse tópico, no entanto, é observar de que forma a busca por essas formas de legitimação influenciou a organização, as ações, e o cotidiano das ocupações.

2.1 A horizontalidade clássica e seus tensionamentos atuais

Nesse tópico é feita uma discussão sobre a democracia e horizontalidade nos movimentos sociais, discussão complexificada pelo surgimento de novas identidades na sociedade, e consequentemente entre a juventude. A partir dessa discussão, analisamos de que forma a ocupação organizou seus espaços de decisão e posturas cotidianas, baseadas no comprometimento com o princípio da horizontalidade. Por fim, como o êxito nessa horizontalidade atual configurou uma das formas da ocupação ser legitimada enquanto movimento válido.

Primeiramente, devemos fazer uma breve explicação sobre o conceito de horizontalidade. O mesmo surge entre movimentos sociais anarquistas, buscando uma forma de organização onde todos tivessem suas opiniões levadas em consideração, e participação nas decisões tomadas. A adoção dessa horizontalidade vinha do ímpeto por democraticidade nesses espaços. A aplicação dessa horizontalidade pela ocupação presumia a existência de assembleias de decisão, onde todos os ocupantes poderiam expressar sua opinião e ter direito voto. A adoção da horizontalidade pela ocupação pode ser entendida como um dos ecos da mudança de paradigma de 1968 no movimento estudantil, como visto no capítulo anterior.

A ocupação do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II, portanto, se propunha a ser horizontal. A importância desse caráter democrático para os ocupantes pode ser vista em duas entrevistas:

Nada do que a gente fez foi antidemocrático. A gente juntou muitos alunos, a gente se mobilizou e mobilizou todo o colégio (...) juntamos mais de 100 alunos e colocamos no auditório, com voto, então foi algo que foi visto por todos os alunos e ciente por todos nós. No dia mesmo da ocupação, a gente tinha avisado a direção, tínhamos comunicado também os pais e os alunos. Não foi algo desorganizado. (Ocupante 4).

Outro ponto de vitória era que qualquer mudança que a gente fizesse aqui dentro era democrática. As vezes acabavam sendo votações vazias, mas por conta da conjuntura isso parte da nossa realidade. Poucas foram as decisões unilaterais por um pessoa ou um grupo, e eram sempre discutidas depois. (Ocupante 6)

Havia duas formas principais da ocupação garantir que o movimento fosse horizontal: o debate prévio sobre qualquer decisão que fosse posta em votação, e a decisão por votação em si. Essas duas formas traduziam a noção de horizontalidade clássica, visto que colocava todos os votos com o mesmo peso. A definição de horizontalidade na ocupação, no entanto, era um pouco mais complexa do que essa horizontalidade clássica.

Para a ocupação estudada, a definição de horizontalidade estava relacionada com a diversidade de identidades da juventude, como gênero, raça e sexualidade. Foi preciso levar em consideração todas essas identidades no momento de pensar de que forma se daria a horizontalidade da ocupação. Esse processo de inserção de pautas identitárias nos movimentos sociais é característico do período atual, como mostra Brenner (2015). A autora, por meio de entrevistas com jovens militantes de partidos políticos, mostra como a inserção dessas pautas nas formas de organização é uma experiência geracional da juventude mobilizada:

As novas formas de engajamento e mobilização, que se dirigem a interesses mais específicos e pontuais, estariam ligadas à emergência de uma nova concepção de democracia, na qual os indivíduos usam todos os meios disponíveis para obter

reconhecimento de novos direitos, reforçar os já existentes e lutar por respeito social. (BRENNER, 2015. P. 5)

Essa nova concepção de democracia citada pela autora se traduz no entendimento de que um movimento, assembleia ou espaço de decisão só pode ser considerado democrático quando várias identidades estão representadas nos mesmos – ou seja, quando possui a chamada representatividade. A ocupação, realizada pela parcela da juventude que se entende enquanto diversa, naturalmente traz essa pauta em alto estimo. Importante citar que mesmo com questões identitárias sendo levadas em consideração, a classe social dos ocupantes não foi ignorada.

Bell Hooks (2013) tem grandes contribuições a fazer sobre essa discussão. A importância levantada pela autora de ouvir vozes “não-brancas” foi uma das estratégias que a ocupação adotou para garantir a representatividade, e conseqüentemente a horizontalidade, em seus espaços de decisão. Segundo a autora:

Em anos recentes, a obra de vários pensadores da pedagogia radical (para mim, esse termo inclui as perspectivas crítica e/ou feminista) passou a incluir um verdadeiro reconhecimento das diferenças – determinadas pela classe social, pela raça, pela prática sexual, pela nacionalidade e por aí afora. Esse progresso, no entanto, não parece coincidir com uma presença maior de vozes negras, ou de outras vozes não brancas, nas discussões sobre as práticas pedagógicas radicais (HOOKS, 2013, p. 20)

Ainda segundo a autora, o destaque a essas vozes, e principalmente a predisposição à ouvi-las, não deve ser feita de forma pacífica, mas sim subversiva e questionadora. Esse comportamento visava levar ao questionamento e a reflexão aqueles ocupantes em posições de privilégio social, necessitando que os mesmos reconhecessem seus comportamentos racistas, machistas ou homofóbicos, e passassem pela desconstrução de seus atos. Essa predisposição à desconstrução, já citada no primeiro capítulo, acompanha essa iniciativa de questionamento, refletindo uma juventude que questiona não só a sociedade, mas também a si mesma. Essa desconstrução, segundo a autora, deve refletir numa revolução do cotidiano: “*Simplesmente tentávamos mudar a vida cotidiana para que nossos valores e hábitos de ser refletissem nosso compromisso com a liberdade*”. (HOOKS, 2013). Esse processo cotidiano era feito pelo apontamento e “correção” de práticas problemáticas que muitas vezes não eram percebidas pelos que as cometiam. Baseado em minha vivência, posso dar como exemplo desses comportamentos homens interromperem a fala de mulheres, ou homens se referirem a mulheres como loucas.

Esse processo de desconstrução cotidiana é relatado em entrevistas como uma importante parte da ocupação. Quando pergunto ao ocupante 1 se o mesmo já havia feito parte de movimentos sociais, o mesmo responde comentando sobre a diferença entre fazer parte de um movimento que tratasse de temas relacionados a raça e tratar desses temas dentro da ocupação:

As situações de racismo e tudo mais, mano, a gente sempre conversando, sabe? Um diálogo muito grande, na aplicação da questão. Normalmente, assim, a gente cria grupo, fala sobre coisas, só que cara, no dia a dia é muito mais difícil isso. Então na ocupação a gente realmente tinha chance de implementar isso, ver isso dando frutos

O cotidiano aparece na fala do entrevistado como uma forma de lidar com casos de racismo - estratégia, segundo o ocupante, inédita em sua vivência dentro do movimento negro. Outra fala marcada pelo cotidiano foi a da ocupante 5, quando comentou sobre o convívio com homens e de como considerava importante o trabalho cotidiano para a desconstrução do machismo, mesmo que por sua fala, podemos deduzir que tenha sido um processo desgastante: *“Ver os moleques que só falavam merda, machistas, que falavam coisas agressivas de violência contra a mulher, mesmo, e eu pensar que ‘essa pessoas não tiveram acesso a esse debate, então eu vou explicar’”*.

Outro momento em que as ações cotidianas serviram para reflexão foi no início da ocupação, quando houve uma autocrítica entre os ocupantes sobre a maneira como foram distribuídas funções. O ponto questionado foi referente a maior presença de homens em tarefas relacionadas à segurança, e a grande presença de mulheres nas comissões de cozinha - fatores esses que reproduziam uma divisão por gênero comumente criticada pelos movimentos sociais progressistas. Podemos fazer novamente um paralelo com Melluci (1997) e sua definição de “movimento de profecia”: a democracia, nesse caso entre gêneros, não seria apenas o objetivo do movimento, mas também a forma como o mesmo existe.

Essa mudança no cotidiano e nas ações diárias nos remete ao debate levantado por Hooks (2013), sobre a falsa dicotomia entre teoria e prática, por vezes presente nos debates de movimentos sociais. A narrativa comum é de que o excesso de teoria acaba por anular a prática, e vice e versa - essa dicotomia foi tensionada durante as ocupações, visto que a teoria e a prática cotidiana se juntaram. Dar destaque a vozes marginalizadas, aprender a ouvir e não interromper, homens aprenderem a fazer tarefas “domésticas”, e ocupantes reconhecerem quando seus atos

reproduziam preconceitos foram todas práticas embasadas pela teoria e colocada em prática no cotidiano.

Baseado na premissa de fazer um movimento horizontal nos moldes apresentados, a ocupação adotou práticas próprias, em combinação com algumas características comuns aos movimentos progressistas - princípios básicos, de certa forma já naturalizados. Podemos listar como alguns desses princípios: o repúdio ao racismo, machismo e LGBTfobia. Ser autogestionada, apartidária e horizontal. As questões sobre gênero, raça e sexualidade foram os principais pontos levados em consideração, visto que outras nuances, como juventude escolarizada x não escolarizada ou juventude urbana x rural não eram assuntos relevantes para aquele contexto. Os ocupantes, em sua totalidade, eram escolarizados e urbanos, mas eram heterogêneos em questão de gênero e raça, como visto na tabela 1.

A garantia da democracia e horizontalidade nesses moldes, portanto, proporcionava prestígio e legitimação para o movimento, pois como já comentado, era princípio compartilhado por movimentos sociais progressistas. Além desse aspecto, existiam outros que deveriam ser garantidos, ou até mesmo alcançados, para que esse prestígio fosse mantido ou aumentado.

2.2 As formas de legitimação da ocupação

O objetivo desse tópico é elencar quais as ações, posturas e aspectos do movimentos de ocupações garantiam maior prestígio e legitimação às mesmas, se baseando nas entrevistas feitas, impressões do pesquisador e bibliografia sobre o tema. Para tal objetivo, devemos partir da premissa de que os princípios do movimento são as principais bases desses fatores, e novamente, que estamos nos inspirando no conceito de “capital político” de Bourdieu. Além dos princípios já citados, como a busca pela horizontalidade e representatividade, podemos acrescentar o repúdio a qualquer forma de opressão, a oposição à um modelo de escola entendido como vertical e que, segundos os ocupantes, não abordava de forma satisfatória as identidades evocadas pela juventude, além do ímpeto de construir uma escola para fora de seus muros, que impactasse cultural e politicamente o bairro do Engenho Novo.

De acordo com as entrevistas, podemos elencar sete principais maneiras: i) O quanto as decisões eram tomadas de forma horizontal e conversada; ii) A mobilização interna para manutenção do espaço físico da escola; iii) A relevância das páginas da ocupação nas redes sociais; iv) A quantidade e o tema dos eventos promovidos; v) A relevância da ocupação para

o entorno da escola; vi) A quantidade de ocupantes; vii) O quanto a ocupação estava abastecida de alimentos;

Os pontos i) e ii) aparecem em quatro das sete entrevistas. O senso de coletividade para com a ocupação explica esses dois fatores terem aparecido de forma conjunta: prezar pelo debate no momento de decidir os rumos da ocupação é um ponto muito similar com prezar pela manutenção da ocupação enquanto espaço. Além disso, esses dois pontos são relevantes para os princípios da mesma, visto que provar e atestar que uma escola gerida de forma horizontal por estudantes funcionava de forma plena era importante para reforçar a crítica ao autoritarismo, tanto da direção escolar, quanto em relação ao pouco diálogo com os alunos secundaristas sobre a Reforma do Ensino Médio. As falas que citam a importância dos debates para a tomada de decisões podem ser vistas abaixo:

Muito diálogo. Pra mim que estava na área de comunicação lá da ocupação, o diálogo era essencial. (...) Tudo que a gente fazia, a gente sempre tinha a plenária diária, todo final de dia a gente tinha pontos a levantar, tanto pontos bons quanto pontos ruins. Essas plenárias eram essenciais pra gente ver com a gente estava, o que estava dando certo, o que estava dando errado. (...) A nossa plenária era o nosso norte, por onde a gente podia se guiar. (Ocupante 4)

Outro ponto de vitória era que qualquer mudança que a gente fizesse aqui dentro era democrática. As vezes acabavam sendo votação vazias, mas por conta da conjuntura isso parte da nossa realidade. Poucas foram as decisões unilaterais por um pessoa ou um grupo, e eram sempre discutidas depois. (...) acho que uma coisa que a gente fazia, que praticamente nenhum dos outros campus fez, e que deixou a gente muito animado e muito feliz, inclusive foi o motivo da nossa ocupação ter durado tanto tempo, é o fato da gente fazer plenária toda noite. O simples fato da gente discutir depois do jantar, todo mundo feliz de barriga cheia, discutir o que teve no dia pra todo mundo saber, deixava todo mundo mais feliz com as conquistas que a gente tinha durante o dia. (Ocupante 6)

Também podemos observar um caráter libertário nas falas, devido à importância dada para a democraticidade das decisões tomadas. O caráter horizontal, afastado de formas verticais de tomadas de decisão, era peça chave das bases propostas pelos ocupantes.

A mobilização interna para manutenção do espaço, por sua vez, pode ser explicada pelo zelo ao espaço ocupado e manutenção satisfatória do mesmo. A presença de críticas às formas como as direções locais geriam o espaço das escolas é ponto recorrente em várias ocupações de escolas. Na ocupação que faço meu recorte não foi diferente, sendo o principal ponto levantado pelos ocupantes a recusa da direção à permitir o uso político dos espaços da escola. O uso do espaço para fins políticos, portanto, precisava ser garantido enquanto benéfico para o Campus. Era uma mensagem de que aquele espaço podia ser usado para a política sem se tornar vazio de

significado. Além desse ponto, também houve críticas daqueles que se opunham à Ocupação, com a narrativa de que o espaço escolar estava sendo tratado com desleixo pelos ocupantes.

Devido a essas dois fatores, a mobilização interna pela manutenção do espaço da escola é tão importante quanto o diálogo que definiria o norte da mesma. Essa importância da organização é demonstrada em algumas falas, como:

A organização. Pra mim as conquistas eram pequenos atos coletivos, próprios e dentro. A gente via que a galera estava acordando na hora certa, a gente via a galera varrendo o pátio, a gente via a galera cozinhando, a gente via a galera se implementando pra limpar banheiro. (Ocupante 1)

Cara, acho que realmente você administrar a escola, administrar o espaço físico da escola. Ter todo dia um almoço pronto e uma janta pronta, as pessoas sendo alimentadas, a gente realmente conseguir organizar a escola. (Ocupante 5)

Como embasamento desse fato, podemos ver no anexo 4 fotos colocadas nas redes sociais da ocupação, que mostravam a limpeza a ser feita das mesmas. Pinheiro (2017) também aponta como a limpeza do espaço escolar era uma das primeiras atividades promovidas pelos ocupantes das ocupações estudadas pelo mesmo.

A terceira forma identificada foi a presença nas redes sociais. O artigo de Ratto (2017) sobre as ocupações de 2016 em Porto Alegre mostra como as redes sociais eram importantes para a narrativa política das ocupações. Funções como dar notícias sobre perspectiva própria, divulgação de imagens que mostrassem o cotidiano das ocupações e possibilidade de divulgação do movimento foram fundamentais. Nas ocupações do Rio de Janeiro em 2016, onde meu recorte está sendo feito, 100% das ocupações possuíam redes sociais ativas, uma porcentagem ainda maior do que as ocupações de Porto Alegre. Pelas entrevistas feitas, a presença nas redes sociais aparece em quatro das sete respostas⁶.

Esse fator pode ser entendido como questão geracional, já que é conhecida a relação da juventude atual com as tecnologias, inclusive em relação à militância política. Segundo a Agenda Juventude Brasil (2016), 33% dos jovens acreditam que o uso da internet é ferramenta viável para a luta política. Os ocupantes citam a página de facebook, majoritariamente, como uma forma de dar sua própria narrativa do evento, se colocando em oposição às narrativas da mídia hegemônica. Essas narrativas diziam que havia sexo, drogas, falta de diálogo com o governo, e outras acusações que visavam afetar a opinião pública e a garantia legal da ocupação.

⁶ A pergunta feita foi: “Quais conquistas eram valorizadas pela ocupação? O que lhe levava a achar que a ocupação estava dando certo?”

As páginas, portanto, serviam como meio de diálogo tanto com apoiadores, como com opositores. Isso pode ser visto, principalmente, na fala citada:

Tinham muitos pais que eram contra a ocupação e mudaram de ideia porque viram o trabalho que os alunos estavam fazendo dentro da ocupação. E viram também que os alunos não estavam sozinhos ali, tinha gente ajudando, eles tinham um propósito, e aquele propósito estava sendo apoiado. (Ocupante 2)

A presença em redes sociais está atrelada com a quarta forma identificada: os eventos culturais promovidos pela ocupação. As redes sociais eram fundamentais para a divulgação dos eventos. Quanto mais cheios fossem esses eventos, mais visibilidade traria para o movimento, e mais mantimentos a ocupação teria para se manter – a sétima forma elencada.

A importância desses eventos pode ser identificada nas seguintes falas:

Eventos muito bem implementados, eu lembro que a feijoada foi muito boa. A gente estava querendo também ter um lucro pra manter a ocupação. O show do BNegão também encheu real. E o dia inteiro foi bom. Fechou com ele, mas o dia inteiro foi muito bom. (Ocupante 1)

Uma das coisas que era mais valorizada, e era até necessária, era fazer os eventos pra arrecadar dinheiro pra fazer as compras. Para fazer as comidas, o café, a janta, e as palestras também, para não deixar o pessoal sem fazer nada, sem evento, sempre mantinha o pessoal entretido em alguma coisa. (Ocupante 3)

Outra conquista muito grande, que a galera ficou muito feliz, foi o dia da feijoada. Teve muita gente da comunidade, muita gente do entorno, muito ex-aluno, que ficou muito feliz de ter um evento aqui por um preço acessível, uma feijoada, uma roda de samba. Eu lembro que a gente fez um baile charme aqui também, que a gente ficou muito feliz, momentos de contato com a comunidade, que ela estava realmente vindo ver o que estava acontecendo. (Ocupante 6)

No início tinham eventos culturais, eu acho que isso era algo bom. (Ocupante 7)

As pautas tratadas nesses eventos também eram importantes, visto que os movimentos sociais da juventude, como já vimos, atualmente tem como prática tratar de pautas identitárias, tais como raça e/ou gênero. Além da questão interna e cotidiana, também havia grande frequência de eventos relacionados a questões identitárias na programação feita pela ocupação. Os tambores de Olokun, marcados pela seu traço religioso afro-brasileiro, fizeram presença nos eventos. Houve eventos como a “Primavera das mulheres” (anexo 5), e diversos outros debates sobre feminismo. Houve menção ao “Dia do Negro” (Anexo 6), debates sobre racismo, e diversos eventos culturais relacionados à diversidade cultural e a cultura entendida hoje como afro-brasileira, como por exemplo o Maracatu e rodas de jongo. (Anexo 7)

O atravessamento do entorno pela ocupação - a quinta forma – também se relaciona com eventos promovidos. Esse atravessamento pode ser visto na entrevista abaixo:

Mesmo que fosse a atividade mais pequena, a gente saber que a atividade deu certo, todo mundo trabalhou por aquilo, diretamente ou indiretamente, deixava todo mundo mais feliz, mais animado pro próximo dia. Isso foi uma coisa que ‘pô, tá dando certo, estamos atingindo pessoas, atravessando pessoas politicamente’, isso era muito positivo. Acabava ajudando a politizar as ficavam aqui.” (Ocupante 6)

Esse atravessamento, portanto, era feito majoritariamente pelos eventos promovidos, fossem eventos culturais ou rodas de conversa e debate.

As duas últimas formas ficam permeadas em todas essas análises. A quantidade de alimentados é dita nas entrevistas sobre a importância dos eventos, enquanto a quantidade de ocupantes era primordial, necessária para colocar em prática todas essas formas.

O ponto a levar em consideração, por fim, é de a importância de todos esses fatores não eram isolados de seu contexto. Como dito no início do tópico, esses fatores eram baseados nos princípios da ocupação, nos ajudando a entender quais as aspirações da juventude que protagonizou o movimento de ocupações. Os debates sobre identidade devem ser entendidos como característica democratizante, subversiva, importante para os movimentos que a democracia social. Os eventos culturais mostrar a aspiração de debater a função social da escola em relação ao seu entorno, além de diversificar o currículo tradicional. A presença nas redes sociais reforça o caráter de socialização desse fator para a juventude atual, entre outras reflexões possíveis. As formas da ocupação de se legitimar, portanto, ajudam a traduzir a juventude que ocupou as escolas, suas aspirações para a sociedade e para a escola de Ensino Médio.

2.3 A trajetória dos ocupantes e seu impacto no movimento

Tal como podemos dizer que haviam formas de angariar prestígio e legitimidade para as ocupações, podemos fazer a mesma afirmação em relação aos ocupantes. Fatores como experiência prévia em movimentos sociais e trajetória social foram relevantes para diferenciar os ocupantes, agregando um certo prestígio (ou capital político) aos mesmos. O objetivo desse tópico é entender de que forma essa diferenciação se mostrou durante o movimento e como foi percebida pelos próprios ocupantes.

2.3.1 As diferenciações iniciais

A maior parte dos ocupantes do Campus Engenho Novo II não possuía experiência em movimentos sociais quando a ocupação começou. Dos sete entrevistados, quatro afirmaram nunca ter participado de nenhum movimento social relevante antes da ocupação: os ocupantes 2, 3, 4 e 7. Dos três que haviam tido experiência, dois sinalizaram movimento estudantil: ocupantes 5 e 6, sendo a ocupante 5 com muito engajamento do que o ocupante 6. Um sinalizou ação no movimento negro: ocupante 1. Nenhum sinalizou participação em movimentos partidários. Esses índices refletem as questões abordadas na pesquisa até o momento, mostrando uma certa rejeição à forma tradicional de se fazer política e o surgimento de pautas identitárias entre os jovens. O fator da ocupação ter sido o primeiro movimento político de alguns ocupantes reforça o que foi dito sobre os movimentos pós-2013: é parte de uma nova onda de participação política entre a juventude.

Como dito, apenas a ocupante 5 possuía experiência prévia relevante em movimentos sociais. Essa ocupante havia participado de uma ocupação anterior do Colégio Pedro II, episódio que ficou conhecido como “ocupação da reitoria”, onde alguns alunos haviam ocupado esse espaço na unidade principal de São Cristóvão. A ocupante 5 afirmou que essa experiência havia lhe proporcionado uma maior influência na ocupação. Segundo a mesma, o fato de ter feito parte de movimentos sociais lhe trazia o conhecimento de como ocupar um espaço, conhecimento que outros ocupantes não possuíam. Essa experiência lhe proporcionou uma posição de liderança, mesmo que indesejada, como podemos ver por sua resposta⁷:

Com certeza, com a toda a certeza. Nenhuma outra pessoa passou tanto tempo no grêmio, então isso já me dava uma posição de liderança, não que eu tivesse escolhido ela, mas eu realmente tinha um acúmulo maior de experiência mesmo.

A experiência prévia em movimentos sociais, ou mesmo na atuação no grêmio escolar, proviam conhecimentos como retórica, organização de uma ocupação, como se organizar em comissões ou mesmo de conhecimentos palpáveis, como palavras de ordem. Esses conhecimentos prévios remetiam a maior influência dentro da ocupação, que afinal, era um movimento social.

⁷ A pergunta feita foi: “Você já fazia parte de algum movimento social? Se sim, acha que essa experiência prévia lhe serviu de alguma coisa durante a ocupação?”

A importância da liderança de alguém já habituado em movimentos sociais, foi relatada em entrevista por outro ocupante:

Eu fui percebendo que querendo ou não a gente precisa de alguém forte pra mover o pessoal, porque se não o pessoal dispersa, não faz muita coisa. A gente fez muita coisa, mas mais pro final o pessoal foi ficando mais disperso. Eu já falei em plenária que a gente precisa dos chatos da ocupação, porque se não dispersa que nem dispersou no final. (Ocupante 7)

Outra diferenciação relevante entre os ocupantes se deu em relação ao seu recorte social. Como já comentado ao longo da pesquisa, levar em consideração as diferenças entre os ocupantes era importante para a democraticidade do movimento, visto que ignorar essas diferenças seria apenas manter uma estrutura tida como injusta. Nas ocupações, as características individuais colocadas em evidência eram aquelas que remetiam à minorias sociais. Como já comentado, as formas da ocupação de se legitimar se davam a partir dos princípios do movimento, e a busca por democracia social e reconhecimento dessas diferença pela escola eram princípios importantes. Dessa forma, dar ênfase à vozes de ocupantes que fizessem parte de minorias sociais era um dos fatores relevantes para a ocupação ser entendida como democrática. Essa valorização apontada reflete uma juventude que reconhece sua pluralidade, e de certa forma, seus privilégios.

Essa diferenciação inicial colocava ocupantes com maior poder de influência nos rumos da ocupação, principalmente em relação as plenárias diárias. Com o princípio de colocar em evidência vozes marginalizadas, a escuta dessas vozes foi de plena importância na hora de organizar a ocupação, principalmente no momento de pensar as atitudes do cotidiano e a organização de eventos culturais.

Portanto, podemos concluir que existiram questões relacionadas a trajetórias dos ocupantes que afetaram a influência dos mesmos na ocupação. Uma interpretação possível é que a horizontalidade foi abalada por essas diferenças, visto que, se existiam vozes intencionalmente mais ouvidas do que outras, não havia igualdade entre os argumentos durante as plenárias. Outra interpretação possível, argumento usado pela maior parte dos ocupantes, é de que manter a igualdade em uma sociedade desigual não é realmente igualdade, visto que as posições sociais dos ocupantes não os colocavam em posição de igualdade. Devido a isso, ouvir mais determinadas vozes compensaria uma desigualdade social, que era levada em consideração pelo movimento.

Sem nos ater a qual a qual argumento é mais correto, o objetivo desse apontamento é atestar que existia uma forma de organização pensada para maior protagonismo de minorias. Esse apontamento não deve ser entendido como uma crítica ao movimento, como se fosse menos democrático ou horizontal, mas sim como um indício de que conceitos como democracia e horizontalidade estavam em discussão, principalmente por estarem sendo aplicados na prática, para além da teoria acadêmica. Essa discussão é importante, visto que um dos objetivos dessa pesquisa é contribuir com o debate sobre privilégios e igualdade dentro da juventude e as formas de combater-lo.

Como veremos a seguir, esse modelo levantou outros debates quando colocado em prática, inclusive com críticas dos próprios ocupantes sobre algumas consequências de seu uso.

2.3.2 Algumas consequências e debates

Em um dado momento da ocupação, houve um episódio em que foi decidida de forma conjunta o afastamento de um ocupante negro e LGBT da ocupação, pelo mesmo ter quebrado uma regra decidida em conjunto. Esse ocupante afirmou que a ação de retirá-lo da ocupação era uma ação racista, vista que era punitivista, e o mesmo tinha um evento sobre cultura negra marcado para o dia seguinte. Esse episódio gerou um grande debate interno, onde foi decidida pela permanência da suspensão, e a conclusão de que não havia existido racismo naquela decisão. O ocupante 6, que se declara negro e foi favorável a expulsão, comenta sobre esse acontecimento:

Chegou um momento que as pessoas estavam dando carteirada por qualquer motivo, se uma pessoa fosse negra e fizesse alguma coisa errada, ela dava carteirada por ser negra e dizia que estava sofrendo algum tipo de preconceito. Sendo que muitas vezes a coisa que ela fez foi completamente absurda. Era uma coisa que me entristecia muito, porque eu sendo uma pessoa negra me sentia completamente ofendido pela pessoa falar que aquilo era racismo, sendo que eu enquanto pessoa negra podia falar que aquilo que ela estava sofrendo não era racismo, porque eram era outras pessoas negras que falavam ‘cara, você está fazendo merda’, não eram pessoas brancas. A pessoa estava maluca na problematização. (Ocupante 6)

Esse episódio, embora passível de crítica, não alterou os princípios da ocupação de se atentar a seus atos como reprodutores de preconceitos. A postura de dar destaque à voz de indivíduos marginalizados se manteve, embora com certeza tenha sido um episódio muito significativo para nossa construção enquanto atores políticos. Esse acontecimento gerou reflexões exatamente por ser uma das consequências vistas na prática, que não são previstas na teoria. Hooks aponta um comportamento parecido em suas aulas:

Eu também já vi de que modos os pontos de vista essencialistas podem ser usados para silenciar ou afirmar autoridade sobre a oposição, mas, com mais frequência, vejo que a experiência e a narração das experiências pessoais podem ser incorporadas na sala de aula de maneira a aprofundar a discussão (HOOKS, 2013, p. 116)

Segunda a autora, mesmo que a escolha pela valorização de experiências possa causar algumas consequências negativas, ainda assim tem mais potencial positivo do que negativo. A ocupação refletiu essa posição, visto que a forma organizacional do movimento foi mantida, mesmo com o acontecimento desse episódio. A discussão girou em torno do uso com responsabilidade pelos secundaristas que possuíam essa posição de maior influência dentro do movimento.

Ao longo do tempo, segundo os entrevistados, outros episódios que se assemelham a esse se tornaram mais frequentes. Alguns ocupantes não se viam mais representados pelo movimento, devido as tomadas de decisão serem centralizadas em alguns ocupantes, e principalmente pela não-aceitação de críticas pelos mesmo. Além disso, houve o esvaziamento natural do movimento, devido à diminuição da empolgação inicial e a aprovação da PEC 241. Com isso, os eventos promovidos pela ocupação se tornaram menos frequentes, havia menos ocupantes, menos alimentos, menos engajamento nas redes sociais, menos discussões com o entorno e menos comprometimento com a manutenção do espaço da escola. O fechamento da ocupação em si própria, causando a diminuição do diálogo com a sociedade que buscava influenciar – traduzido pela diminuição da frequência de eventos – causou a perda do caráter intervencionista e cultural da ocupação, gerando isolamento político gradual.

Essa insatisfação e derrocada pode ser vista nas entrevistas:

Para mim uma grande derrota foi quando nego começou a cagar pra porra toda, brother. E aconteceu, a gente não pode falar que não aconteceu, a galera começou a cagar. E muita galera que começou a cagar era a galera que no começo estava super empolgado, sabe? Tipo ‘temos que fazer e vamos fazer’, e no final já estava meio parecendo uma série adolescente Netflix. A galera não queria fazer porra nenhuma, banheiro sujo, sem evento, sem diálogo com ninguém. Ficar nesse bagulho de comer pizza com salsicha, sendo que no início a gente comia que nem rei, dava pra repetir tranquilo. (Ocupante 1)

No final o pessoal começou a ficar disperso, querendo fazer outras coisas. No início eu sentia que o pessoal estava lá pra lutar por alguma coisa, estava lá contra a PEC 241 e contra as pautas internas, a gente tinha um objetivo. Quanto mais pro final foram indo por outros caminhos, que não necessariamente tem a ver com escola ou aspecto político. (Ocupante 7)

Eu não gostava principalmente da galera que queria dormir tarde achando que ia acordar cedo, e não acordava. Aí perdia o café da manhã e vinha reclamar. Principalmente no terceiro mês, que já estava o pessoal desanimado, um número reduzido, pessoas que eu particularmente não tinha muitos vínculos afetivos, políticos,

e que eu não concordava tanto, então eu aproveitei esse terceiro mês pra ir pra outras ocupações. (Ocupante 6)

Outro ponto relevante a ser considerado no fim da ocupação foi a falta da definição explícita entre quem fazia parte da ocupação ou não. Inspirando-me novamente em um conceito de Bourdieu, o campo social, podemos fazer um paralelo com o dito por Miguel (2015): “*A exclusão, que estabelece um dentro e um fora, separando, do grupo daqueles que pertencem ao campo, a massa dos que não pertencem*”. Esse debate foi muito importante durante o fim movimento: quem estava dentro ou fora da ocupação? De que forma essa posição se legitimava? Quais responsabilidades e privilégios a posição de ocupante ativo trazia? Inicialmente, a diferenciação era muito nítida: eram considerados ocupantes aqueles que dormiam na escola, ajudavam nos afazeres diários, faziam suas refeições na escola e colaboravam com a manutenção da mesma. Ao longo do tempo, a linha entre estar dentro ou fora da ocupação foi se tornando tênue, e isso foi prejudicial. Estar dentro remetia tanto a benefícios, como usar os computadores da escola e participar das tomadas de decisão, quanto a obrigações, como à manutenção do espaço da escola, à obrigatoriedade na participação das atividades, ou à submissão às regras definidas de forma conjunta. O não cumprimento das obrigações por aqueles que usufruíam dos privilégios trouxe um desgaste, que contribuiu para o esvaziamento da ocupação e para a desmobilização daqueles que ainda cumpriam seus deveres enquanto ocupantes. Uma entrevista traduz esse sentimento:

O que me irritava eram pessoas que vinham, não participavam ativamente e iam só pra vadiar, pra jogar cs (*um jogo que era jogado nos computadores da escola*), para jantar. Eles viam a dificuldade que a gente estava passando, as alimentações estavam muito regradadas, e pessoas que não participavam tanto, não ajudavam nas atividades, não ajudavam na alimentação, ia lá só pra ficar e acabou, ser só um peso pra gente. (...) Se tá aqui, ajuda a gente, não precisa ser mais um peso nas nossas costas. Se você tá aqui, participa, pergunta se precisa de alguma coisa, louça sempre tinha. (Ocupante 4)

Os desdobramentos da desmobilização da ocupação, comentados até agora, acabariam por culminar no fim da mesma. O Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II foi desocupado no dia 2 de dezembro de 2016, após oitenta e cinco dias ocupado. Com o fim das ocupações, cada secundarista seguiu um rumo próprio. No próximo tópico, veremos de que forma essa experiência atravessou os secundaristas em questão de atuação política, como influenciou suas trajetórias e quais impressões sobre movimentos sociais deixou.

2.4 A trajetória política dos ocupantes pós ocupação

Como comentado no início do capítulo, a ocupação foi, majoritariamente, a primeira atuação política relevante dos ocupantes entrevistados. Além desse fator iniciático da ocupação, também é possível observar um padrão de inversão na participação política dos ocupantes após a ocupação. Os ocupantes 1 e 5, que sinalizaram presença em movimentos sociais antes das ocupações, relataram menor atuação política após o fim da mesma⁸:

Depois da ocupação, de sentir na pele e tudo mais, por incrível que pareça, eu não tive mais tanta necessidade iminente de procurar política, tá ligado? Porque eu via que os movimentos não eram tão puros quanto o nosso. Eu via que muitos dos movimentos tinha um viés por trás, tinham uma parada por trás, e muitas vezes partidária. Então assim, pra mim era uma parada corrompida e corrompível, então acho que depois da ocupação eu já não tive vontade de tá envolvido numa situação tão política quanto. (Ocupante 1)

Cara, muita coisa. Muita, muita, muita coisa. Eu acho que eu era uma pessoa muito mais ativa politicamente nos movimentos sociais. Acho que tem dois fatores aí, a ocupação e o mercado de trabalho, que fudeu muito a minha vida. Mas o que eu fiquei frustrada com formas de organizações. Eu acho que nada é linear, mas a gente tem a expectativa de que as coisas vão crescer e melhorar, e eu achava muito isso. Eu vinha de uma formação de militância, fui aprendendo coisas, tendo experiências, então pra mim a ocupação era o momento de eu por tudo isso em prática, tudo o que eu queria, tudo o que eu sonhava. Mas eu não sou mais organizada politicamente como eu era na época das ocupações, sabe? As organizações também mudaram muito, ato é uma coisa porra, cadê o ato? (...) Eu com certeza me distância dessa maneira tradicional de militância. (Ocupante 5)

Paralelamente, os ocupantes que não haviam participado de nenhum movimento político - incluso o ocupante 6, que tinha alguma experiência em movimento estudantil - sinalizaram em suas resposta que seu interesse por política aumentou:

Eu fiquei mais ativa politicamente. Eu comecei a falar mais o que eu penso sobre a política. Não fiz parte de nenhum coletivo, mas se tiver eu vou. (Ocupante 2)

Mudou, porque quando tem algum evento político que tá tendo muita repercussão, eu sempre procuro me informar, antes eu não procurava me informar. Eu falava “ah, pô, eu vou saber disso? Não vai mudar nada na minha vida” Agora eu procuro me informar, estou sempre buscando ficar mais informado das coisas.” (Ocupante 3)

Acho que aquilo tudo que eu fiz no colégio transferiu pra universidade. Participações em relação à questão de gênero, a questão da visibilidade da educação, das manifestações a isso, eu me sinto muito mais empolgado em participar do que eu participava antes. (Ocupante 4)

Hoje em dia eu tento ser mais ativo politicamente. Acho que a ocupação se enquadra como os meus primeiros passos. Um pouquinho antes da ocupação eu me envolvi com uns amigos da minha mãe que são mais ativos politicamente. Eu sempre tive essa coisa de fazer, uma vontade prévia. Hoje em dia eu não sou tão ativo quanto gostaria, mas sinto que já sou mais que antes, estou caminhando. (Ocupante 7)

⁸ A pergunta respondida foi “Após as ocupações, o que mudou na sua forma de participação política?”

Eu comecei a me engajar muito mais em movimentos. Eu passei a fazer parte do movimento do meu bairro, que é coletivo Favela Vertical, que é um coletivo da Gardênia Azul pra tratar sobre os assuntos de lá. Comecei a ter contato muito maior com o movimento negro e com o movimento LGBT. Me proporcionou muita coisa tanto em relação à auto crítica, de saber que eu podia estar fazendo errado, tal como saber que eu não era de direita por achar que alguém de esquerda estava fazendo alguma coisa de errado. Isso me fez amadurecer muito politicamente. (Ocupante 6)

Esse movimento de inversão, curiosamente, também é visto nos grêmios dos Campus ocupados. O Campus de Realengo, por exemplo, não possuía grêmios ativos antes da ocupação, e passou a ter após a mesma. O Campus do Engenho Novo, por sua vez, tinha uma grande mobilização, que se perdeu após as ocupações, como podemos ver nas falas de dois ocupantes:

Por algum motivo que eu não falar qual é, o debate político interno dentro de campus acabou diminuindo bastante. Os alunos acabaram por ficar mais desanimados com atividades dentro do campus, tanto do grêmios quanto do Festcor, tudo mais. Eu não consigo entender porque, não consigo saber se é algo geracional, se o colégio está sendo mais desgastante, não sei. Mas esse esvaziamento político no colégio é uma coisa que não me agrada, mas de vez em quando ainda ter certas faíscas que me dão esperança. (Ocupante 6)

Tem um fenômeno que eu acho muito triste realmente é que no ano de 2017, cara, o número de grêmios caiu muito no Pedro II, caiu de forma bizarra. Se em 2014 a gente estava tendo uma mobilização e construção dos grêmios (...) os grêmios, a maioria cara, tinha comissão de mulheres, comissão lgbt, comissão de negros, estavam pensando outros debates além da política tradicional, no pós ocupação, esses números caem e os grêmios ficam esvaziados. (Ocupante 5)

Embora essa pesquisa não apresente uma explicação definitiva para esse fenômeno, são possíveis algumas hipóteses: a primeira é que a ocupação fugiu do modelo tradicional de militância, o que pode ter feito outros movimentos “perderem o brilho”, como citado pelo Ocupante 1 em entrevista. A segunda é que a não-concretização de nenhuma pauta em âmbito nacional deixou uma sensação de derrota das ocupações de 2016 no contexto político macro, como mostrado na entrevista da ocupante 5. Embora tenham sido absolutamente relevantes na vida pessoal dos ocupantes, agregando aprendizados e experiências, houve poucos avanços no âmbito nacional, visto que tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a PEC 241/55 foram aprovadas.

Essa falta de vontade em prosseguir na política, no entanto, não deve ser vista como o fim de tudo. Como observamos, quatro ocupantes buscaram continuar na vida política após as ocupações. Essa continuidade é diversa, tal como a trajetória dos ocupantes entrevistados - a ocupante 2, por exemplo, relata que optou por cursar a faculdade de pedagogia devido a sua participação na ocupação. O ponto a ser levantado é que mesmo com uma certa decepção com

o fim das ocupações, isso não significou o fim da participação política dos ocupantes, principalmente devido à grande gama de trajetórias políticas possíveis de serem seguidas atualmente.

A percepção sobre os impactos dessa experiência na vida dos ocupantes, fator que, geralmente, influencia nessa escolha de trajetórias, não são percebidas de uma única vez. Melluci (1997) comenta sobre a subjetividade da percepção do tempo por jovens em movimentos sociais. O Ocupante 1 defende que quem diga que não se viu mudado pela ocupação, só não se viu mudado *ainda*. Essa percepção particular do tempo, cada vez mais diluída em uma sociedade em que o tempo é medido com muita exatidão e padronização, é resgatado quando pensamos os efeitos da experiência em movimentos sociais - mesmo que a ocupação tenha durado o mesmo tempo para todos os ocupantes, o tempo de processamento foi diferente para cada um.

Como observamos ao longo capítulo, os ocupantes entrevistados aprenderam sobre autonomia e horizontalidade, mesmo que esse conhecimento tenha sido construído pelo viés do acerto e do erro. A adaptação da ocupação as próprias necessidades e dinâmicas, combinando teoria e prática, levou a uma forma de organização particular. O aprendizado sobre organização política durante a ocupação, e principalmente o ineditismo dessa experiência para a maior parte dos ocupantes, aponta a carência desse tipo de ensino no currículo tradicional. O progresso pelo erro e acerto não significa que a ocupação falhou, pelo contrário, mostra o quanto os ocupantes progrediram em questões políticas e o quanto se organizar politicamente é uma carência no currículo atual.

Além desse aprendizado político, diversos outros conhecimentos foram construídos na ocupação, como por exemplo o convívio e a limpeza de espaços. Todos os entrevistados apontaram que aprenderam algo e saíram pessoas diferentes, mas apenas três deles – ocupantes 1, 5 e 6 - entenderam que ensinaram algo. Freire (1996) define ensinar como proporcionar um espaço em que o conhecimento possa surgir e avançar, e isso, com certeza, podemos dizer que as ocupações de escolas alcançaram. O próximo capítulo discute de que forma a ocupação proporcionou esses e outros aprendizados, em debate com a escola que propõe a reforma do Ensino Médio.

CAPÍTULO 3 – OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS NA OCUPAÇÃO E A SUBVERSÃO DOS ESPAÇOS

A ocupação estudada gerou diversos conhecimentos para os ocupantes, devido à sua natureza política, horizontal e autogestionada. Nesse capítulo discuto sobre como esses conhecimentos surgiram, e coloco em debate a escola ocupada com o modelo de escola proposto pela reforma do Ensino Médio.

No primeiro tópico, debato quais as consequências da adoção do modelo neoliberal de educação, em oposição ao modelo de escola desejado pelos ocupantes. No segundo tópico, apresento como o currículo escolar sempre foi espaço de debate, trazendo autores dissidentes do “modelo bancário”. O objetivo desses dois primeiros tópicos é mostrar como não existe um currículo natural, imparcial, isento, discutindo como a ocupação pode nos ajudar a pensar propostas pedagógicas válidas.

Como terceiro tópico, parto da premissa da pedagogicidade dos espaços, onde o uso do espaço escolar e currículo estão relacionados. A partir disso, discuto como os espaços da escola foram subvertidos, ressignificados e, de certa forma, democratizados – fator que colaborou com o surgimento de novos conhecimentos.

3.1 O modelo de escola atual e sua contextualização

A reforma do Ensino Médio e a PEC 241/55 foram os principais motivos pelos quais aconteceram as ocupações de escolas de 2016. A oposição à reforma se deu, principalmente, pela mesma estar sendo formulada em parceria unicamente com a iniciativa privada, sem diálogo satisfatório com outros setores relevantes, como os estudantes secundaristas ou professores. A maior representatividade dos alunos e dos professores na discussão da proposta foi a principal reivindicação das ocupações. Esse pedido por representatividade aconteceu devido aos ocupantes concordarem que uma reforma no Ensino Médio é necessária, mas não a que estava sendo formulada. Podemos ver essa opinião em algumas entrevistas:

A reforma é uma porcaria, uma grande porcaria. Tudo bem que a gente sabia que o Ensino Médio precisava de reforma, mas não assim. Porque não adianta você mudar a estrutura da escola e não mudar o exame que vai te levar pro vestibular. Se mudou a estrutura toda as pessoas que escolherem uma área não vão conseguir ir tão bem, talvez, no ENEM, por exemplo. Porque se mudou e vai tirar as matérias, por que vai colocar no ENEM? Não faz sentido. (Ocupante 2)

A gente construiu uma experiência de uma escola foda pra caralho, sabe? Apesar de todos os seus defeitos, mas a gente construiu, sabe? A gente fez dois meses de uma

escola onde os alunos faziam a porra toda, decidiam conteúdo, horário, formatos, os alunos faziam isso tudo. E você ter o governo fazendo uma imposição de uma escola que não pensa, não faz porra nenhuma, é uma escola realmente pro mercado de trabalho, pra formar mão de obra barata. (Ocupante 5)

Além da falta de representatividade, os ocupantes criticavam o modelo de escola proposto pela reforma, visto que, segundo os mesmos, esse modelo contribui com o processo de transformação da educação em “fábrica de mão-de-obra”, ou como define Paulo Freire (1996), uma “educação bancária”. A partir dessa narrativa, acredito que seja proveitoso apresentar um levantamento bibliográfico crítico sobre as consequências da implementação da reforma. Segundo Libâneo (2016), a tendência da escola é se padronizar, perdendo suas características locais. Ainda segundo o autor, a escola deixaria de difundir conhecimento científico – sua função original -, passando a assumir a função de aplacar a pobreza e gerar mão de obra:

Verifica-se um distanciamento do sentido genuíno de escola, a qual adquire um caráter difuso, concebida agora como lugar físico de aglutinar políticas sociais que envolvem políticas de saúde, assistência social, esporte e lazer, mobilizando a participação de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, voluntários, em consonância clara com as orientações de organismos internacionais. (LIBÂNEO, 2016. P. 14)

Segundo o autor, esse processo é executado de diversas formas. As principais são as reformas que visam o alcance de maiores notas em índices de qualidade, como por exemplo o PISA - Programme for International Student Assessment. Os processos pedagógicos, currículos e espaço escolar são os principais afetados por tais reformas. Esses processos também afetam os docentes, visto que o caráter padronizador das reformas tende a suprimir particularidades de cada aula e cada escola, diminuindo sua autonomia sobre as formas de se ensinar. Essa padronização da maneira de ensinar é comentada por Peroni, em sua produção sobre a reforma do Ensino Médio:

Ocorre, dessa forma, a diminuição da autonomia do professor que, entre outros fatores, fica minimizada desde quando recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo correto, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição. A outra questão são as metas estabelecidas, que passam a dar mais ênfase ao produto final e não ao processo e à coletivização das decisões, que seriam pedagógicas, para a construção democrática. (PERONI, 2018. P. 14)

A pesquisa de Peroni (2018) sustenta a narrativa de que a reforma do Ensino Médio está inserida nesse processo comentado, legitimando-o legalmente por meio de legislação para

mudança de currículo, capacitação de professores e sugestões de políticas públicas de ensino. Ainda segundo a autora, essas legislações – entre outras além da reforma do Ensino Médio – são feitas em diálogo com a iniciativa privada, mesma narrativa dos ocupantes. A autora cita nomes como o “Movimento todos pela educação”, que possui associação com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Instituto Unibanco e Movimento Ayrton Senna. Paralelo a esse movimento legal, existe a atuação de movimentos políticos ligados, como o Movimento Brasil Livre (MBL), o Escola sem Partido e o movimento Desocupa, sendo esse último citado por 100% dos ocupantes entrevistados como um medo durante a ocupação.

Outro ponto questionado pelas ocupações foi a proposta de como a gestão da escolas seria feita. Segundo Mascarenhas (2017) a narrativa neoliberal em questão defende que a escola deve ser gerida por “gestores” - profissionais técnicos que buscam o lucro e o aproveitamento. As ocupações se opunham a esse modelo, por entenderem que o mesmo é verticalizado e pouco democrático, defendendo o uso da gestão democrática, conquista da juventude, garantida no Estatuto da Juventude⁹. Peroni também comenta sobre a noção de gestão democrática:

A gestão democrática, duramente conquistada na Constituição Federal de 1988, é parte do processo de aprendizagem da participação e está cada vez mais em disputa com a gestão gerencial ou outras formas de gestão historicamente vinculadas ao mercado. Ela é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Portanto, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral, porque a participação é um longo processo de construção. (PERONI, 2018. P. 7)

Esse posicionamento em relação à gestão democrática demonstra uma postura recorrente nas ocupações: ao mesmo tempo que era contra a proposta neoliberal, buscava avançar no modelo já existente, nesse caso, de gestão escolar. A oposição ao modelo neoliberal não excluía uma crítica ao modelo vigente, também tida pelos ocupantes enquanto vertical em demasia. Como podemos ver em entrevista, a postura da direção local do Campus em relação a diálogo e autonomia não era positiva:

Diálogo praticamente nenhum. E quando tinha tu falava ‘pô diretora, eu quero A, B, C e D’ e ela falava “pô eu vou fazer o A, e se der, o D” sabe? Não tinha essa de “tá bom meu aluno, vai lá e faz”. Era uma falta de autonomia, ela não recorria ao diálogo. (Ocupante 1)

Era uma porcaria, ninguém gostava da diretora. Pelo menos no Engenho Novo ninguém gostava da diretora. Ela era muito autoritária, pra ela só a palavra dela

⁹ LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm

bastava e é isso, ela não estava nem aí pra opinião dos outros nem queria ouvir as outras pessoas. (Ocupante 2)

Péssima. Péssima, péssima, péssima. A gente teve uma direção que ficou 8 anos no poder. (...) Antes da ocupação, tudo o que ela podia barrar o grêmio ela fazia, mesmo em questões mínimas, como por exemplo, a gente queria usar uma sala que estava vazia no entre turnos, a gente chegava lá e depois vinha um funcionário e dizia que não podia porque ia ter aula dali a uma hora. Cartaz, cara! Colar cartaz na parede não podia! Ela tinha que ver o que estava escrito no cartaz e colocar uma rubrica, pra autorizar que o cartaz fosse colado na parede. Coisas muito controladoras, muito autoritárias de uma certa forma também. (Ocupante 5)

Um episódio muito marcante no início da ocupação, que reflete essa crítica a falta de participação dos alunos na gestão escolar, foi um momento em que alguns professores simpáticos ao movimento desejaram participar das plenárias deliberativas e fazer parte das tomadas de decisão. Os ocupantes, por sua vez, recusaram a participação dos mesmos, com o argumento de que os alunos pediam há muito tempo para terem mais influência nos conselhos de classe, e essa pauta nunca foi atendida. Logo, nos espaços de decisão dos alunos, os professores também não participaram.

O principal argumento em relação à gestão democrática, que as ocupações buscaram provar, era de que a escola pode e deve ter seus alunos nos espaços de decisão, em conjunto com todas as outras partes do corpo escolar – e nesse estão inclusos também os trabalhadores terceirizados. Um modelo diferente do proposto pela reforma, mas também diferente também do atual.

O processo de transformação da educação pública em formadora de mão-de-obra, portanto, não é um processo que ocorre sem resistências. Podemos pensar em diversos exemplos de oposição a esse processo, como os incansáveis movimentos sociais pela educação, as iniciativas docentes de aulas alternativas, e as próprias ocupações de escolas. Esse processo é, mais do que tudo, um espaço de disputa entre diversas forças, mesmo que a força neoliberal esteja ganhando a disputa sobre a reforma do Ensino Médio e tenha ganho a aprovação da PEC 241/55. O ponto a ser ressaltado é que o entendimento da iniciativa privada sobre currículo e função social da escola não deve ser visto como único entre as forças em disputa na educação pública.

A partir dessa reflexão, passamos ao próximo tópico, que trata de diferentes propostas pedagógicas para a escola e currículo.

3.2 Outras propostas pedagógicas

A função da escola e da educação é e, sempre, foi um debate em plena disputa. Essa disputa possui diversos representantes, tais como governantes, forças econômicas, comunidade escolar e produção acadêmica sobre o tema. A retrospectiva feita por Cury (2016) sobre a LDB trata muito bem desse histórico no Brasil. O ponto central do qual devemos partir para a discussão desse tópico é de que não há consenso nem naturalidade no ato de pensar a escola, o currículo e as práticas pedagógicas. Esses fatores são resultado de contextos históricos, sociais e econômicos.

Dessa forma, acredito que, levantar autores e teorias pedagógicas que deixam explícito seu comprometimento político seja uma boa contribuição para a atual pesquisa. Esse levantamento também tem como objetivo ressaltar que as ocupações não estão sozinhas enquanto projeto de escola que assume seu viés político. Nesse levantamento, usaremos três autores para tal: Francisc Ferrer y Guardia (2010), anarquista espanhol, fundador da Escola Racionalista Moderna de Barcelona em 1901; Paulo Freire, com sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996); e Bell Hooks (2013) por suas contribuições com a pedagogia engajada. O ponto em comum entre essas referências é que todas buscavam um mundo mais democrático por meio da educação, seja em práticas pedagógicas, posturas em sala de aula ou inserção de pautas no currículo escolar. Além disso, nenhuma delas acreditava na imparcialidade da educação, assumindo a escola enquanto ferramenta de mudança social.

A Escola Moderna e a ocupação pesquisada tiveram alguns paralelos, mesmo que separadas por mais de um século. Acredito que esses paralelos existiram, além do já comentado ideal político assumido, pelo fato das duas terem sido efetivamente escolas físicas. Inclusive, a similaridade das ocupações de escolas com os ideias anarquistas já foi citado no capítulo anterior, também comentado por Brito (2018). As duas experiências surgem do ímpeto de montar uma escola alternativa ao modelo oficial, que trabalhasse a atuação política de seus alunos, além de ideias como coletividade e solidariedade. Essa valorização do coletivo, do diálogo e da tomada de decisões de forma conjunta pode ser vista na fala de Guardia, em seu planejamento sobre a Escola Moderna:

Ela estimulará, desenvolverá e dirigirá as aptidões próprias de cada aluno, a fim de que, com a totalidade do próprio valor individual, não somente seja um membro útil à sociedade, mas que, como consequência, eleve proporcionalmente o valor da coletividade. (GUARDIA, 2010. P. 37)

Entendo que esse planejamento seja muito semelhante aos capitais políticos i e ii listados no capítulo anterior, que também ressaltam a tomada de decisões de forma democrática e conversada, além do sentimento de coletividade, pontos necessários para a discussão dos rumos da ocupação e da manutenção do espaço da mesma. Por sinal, esse sentimento se assemelha muito com a “ética universal”, conceito criado por Paulo Freire para definir o objetivo final da educação para a humanidade.

Um segundo paralelo entre essas duas experiências é a discussão sobre a questão de gênero. A Escola Moderna teve turmas mistas, ensinando meninos e meninas simultaneamente, fato revolucionário para a época. Como já comentado nessa pesquisa, as ocupações também deram muita importância a pauta de gênero, com o debate atualizado para os dias de hoje. Os debates sobre assédio e representatividade feminina, além de discussões mais gerais sobre machismo e preconceitos, guiaram o debate promovido pela ocupação.

Guardia também promoveu o ensino mútuo de classes sociais distintas, argumentando que a convivência de alunos com diferentes trajetórias sociais geraria aprendizados necessários para o convívio em sociedade. Mesmo assim, levava essas diferenças em consideração na hora de pensar a didática e de cobrar mensalidades. Hooks (2013) também trata desse tema, argumentando que a escola – e principalmente a academia – deve levar em consideração fatores de classe, gênero e raça. Ignorar essas individualidades na trajetória social de cada aluno, segundo a autora, é manter uma neutralidade inexistente, narrativa que contribui para manutenção do status quo. A aproximação possível com a experiência da ocupação foi a existência de interseções entre ocupantes com trajetórias sociais completamente diferentes, **em uma situação em que essas posições e histórias eram valorizadas e colocadas em questão.** Como já vimos anteriormente, o diálogo e o convívio no cotidiano eram entendidos como fundamentais para a desconstrução dos ocupantes, e a convivência de secundaristas com trajetórias tão diferentes foi um dos fatores que possibilitou essas trocas e reflexões.

A proposta da educação laica também coexistiu nas duas experiências. O currículo da Escola Moderna era baseado no ensino científico e racional, e não em dogmas religiosos. A ocupação, por sua vez, fez o que se podia esperar de sua época em relação a essa pauta: promoveu debates sobre a importância do afastamento entre religiosidade e política, defendeu que a moral cristã não deveria estar presente nas diretrizes da escola, e promoveu debates sobre intolerância religiosa. Acredito ser pertinente citar que um desses debates ocorreu uma semana antes do exame do ENEM, e a intolerância religiosa foi o tema abordado pela redação do exame.

Promover ações na escola que visassem o entorno também foi tópico abordado por Guardia e Freire, sendo um forma de se obter capital político das ocupações. A Escola Moderna promovia ações dominicais, que consistiam em aulas públicas para os alunos, pais de alunos e trabalhadores da região. Eram lecionadas aos domingos, e tratavam de temas que se relacionavam com política, autonomia, capitalismo e laicismo. Essas ações eram divulgadas por meio de um boletim próprio da escola, que podemos comparar com as redes sociais da ocupação, ponto elencado pelos entrevistados enquanto um ganho para o movimento. Freire, por sua vez, sempre defendeu que a função social da escola deveria ser para além dos muros da mesma, em diálogo com seu entorno, tanto para ensino quanto para aprendizado. Esses eventos possuíam um objetivo semelhante ao proposto por Freire: difundir conhecimento para o entorno, levantar debates sociais que os ocupantes consideravam relevantes, ao mesmo tempo que aprender com os moradores assuntos que deveriam ser debatidos dentro da escola.

As propostas pedagógicas serem pensadas de acordo com a realidade de cada aluno também é um fator importante para os modelos de ensino citados. Guardia propõe que o ensino da matemática, por exemplo, deveria ser feito na definição original da palavra economia - boa distribuição -, para que os exercícios propostos se aproximem do ideal desejado pelo autor: a de uma sociedade sem desigualdades. Vejo semelhanças com a técnica de Paulo Freire, que alfabetizava baseado em conhecimentos locais. Bell Hooks, por sua vez, defende que as experiências da vida do estudante devem ser usadas em sala de aula enquanto potência, enquanto ponto de discussão para o enriquecimento do aprendizado, o que nos leva ao último paralelo. A ocupação, por sua vez, levava em considerações as trajetórias sociais dos estudantes em sua organização interna, e abordava temas relacionados a trajetórias sociais em seus eventos.

Acredito ser importante apontar que a Escola Moderna, mesmo após seu fechamento, se tornou um ideal famoso entre socialistas e republicanos do mundo todo, inclusive, no Brasil. Kassick (2008) e Azevedo (2020) trabalham a influência da Escola Moderna entre os anarquistas brasileiros. Guardia sempre deixou explícito que as escolas racionalistas deviam corresponder às necessidades do meio que fossem feitas. A partir dos dados demonstrados e da discussão feita nessa pesquisa, acredito que qualquer tentativa parecida no Brasil atual deva abordar temas semelhantes aos abordados pela ocupação.

A partir do exposto, podemos concluir que o movimento de ocupações de escolas não é pioneiro na discussão sobre formação política dentro do espaço escolar, e que o modelo escolar proposto pela reforma do Ensino Médio não é hegemônico no debate. Também podemos pensar

o quanto a escola não deve ser entendida como território neutro, independente das narrativas políticas sobre implementações de reformas, quaisquer que sejam. Uma proposta pedagógica que incentive a formação política de seus estudantes não deve ser entendida enquanto tendenciosa, da mesma forma que evitar essa discussão no currículo não significa imparcialidade. Segundo as visões trabalhadas nesse tópico e ao longo de toda a pesquisa, evitar questões como desigualdades, reconhecimento de diferenças e discussões políticas, apenas reforça a desigualdade social que existe, pela tentativa de mascarar essas desigualdades rotulando a escola como território neutro – ou seja, não existe imparcialidade na hora de pensar currículos e práticas pedagógicas.

A construção de uma proposta pedagógica diferente da tradicional também passa pela análise dos signos que compõe e definem a escola como a entendemos hoje. A análise do espaço escolar, seus signos, componentes, e alterações dos mesmos pela ocupação é o tema do próximo tópico.

3.3 O espaço da escola

Primeiramente, precisamos partir do princípio de que lugar e território são conceitos diferentes. Nessa pesquisa, entendemos por lugar, o espaço físico, e por território o significado social daquele espaço, normalmente atribuído pela presença de determinados signos. Partindo dessa premissa, quando os signos presentes no espaço mudam, o significado do espaço e sua função também tendem a mudar, visto que as atribuições sociais dadas aos espaços dependem dos signos. Ou seja, quando os signos são alterados, o lugar permanece o mesmo, mas o território muda.

A escola contemporânea, segundo Frago e Escolano (2001), pode ser reconhecida por símbolos característicos, que a definem como território. Os autores dão como exemplo: uma sirene ou alarme central, a bandeira nacional, um relógio central e um espaço físico que separam o prédio principal da área urbana – comumente o pátio. Os autores afirmam que esses símbolos atribuídos à escola contemporânea, tal como as práticas pedagógicas ou currículos, são resultados das funções que foram atribuídas à escola. Esses símbolos, portanto, não existem apenas por questões pedagógicas, mas também por influências sociais, tal como a influência do modelo econômico. Charlot (2019) faz uma reflexão paralela a essa interpretação, quando aponta a ausência da preocupação antropológica na construção do currículo, e,

consequentemente, no uso do espaço. Segundo o autor, o fator econômico é tido como hegemônico nessa construção, reiterando que o contexto econômico e histórico é absolutamente relevante para pensarmos o espaço da escola e seu uso. Partindo dessas premissas, podemos pensar que a partir do momento em que a escola ocupada passa a ter em seu espaço novos signos, tais como uma faixa com palavras de ordem (anexo 8), adesivos políticos e intervenções culturais, o seu território também é alterado.

O segundo princípio do qual devemos partir é que todo espaço educa. Paulo Freire já defendia que “*Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço*” (1996), ponto também defendido por Frago e Escolano, em sua pesquisa sobre como a disposição física do espaço da escola e seu currículo estão relacionados. Segundo os autores:

“A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais, e também ideológicos.” (FRAGO; ESCOLANO. 2001. p. 26)

A disposição geral da escola e o uso de seus espaços, portanto, reflete as propostas pedagógicas da mesma. A principal reflexão que podemos fazer a partir dessa premissa é a de que, se a disposição espacial da escola atual serve para o ensino do currículo atual, a subversão do uso desses espaços culminaria, consequentemente, em outros tipos de aprendizados e interações entre os alunos.

3.3.1 Subversão dos espaços pelos ocupantes

Durante a ocupação, quatro espaços da escola tiveram seu uso alterado de forma mais intensa: A sala dos professores, que se tornou “sala dos ocupantes”; O refeitório, que se tornou o espaço das plenárias e do preparo/estoque dos alimentos; As salas de aula, que se tornaram dormitórios; E o pátio, que passou a ser utilizado para a execução dos eventos promovidos pela ocupação.

O uso da sala dos professores foi de grande simbolismo, devido à grande mística entre os alunos sobre esse espaço reservado aos professores. Esse espaço se tornou, majoritariamente, uma sala de cinema e espaço para organização dos eventos culturais que eram promovidos pela ocupação. Também era o lugar onde o sinal de wi-fi da escola era mais forte, consequentemente atraindo os ocupantes que queriam usar o sinal, visto que seu acesso era proibido aos alunos em dias letivos comuns. A ocupação desse espaço também foi simbólica devido a estar inserido no

território da direção – descrita pelos ocupantes como vertical e pouco disposta ao diálogo. Gois (2020) aponta o quanto o espaço da direção se afastar da imagem de controle, se aproximando da função de acolhimento, contribui com o desenvolvimento escolar, remetendo a menores taxas de abandono e violência.

Excluindo a sala dos professores, o refeitório era o espaço em que os alunos menos tinham acesso ou autonomia em seu uso: entravam apenas para fazer suas refeições. A maior parte de seu espaço – cozinha, estoque, geladeiras e um banheiro interno – era reservado aos funcionários da escola. O único espaço utilizado pelos alunos era o das mesas, sendo esse uso com tempo, função e disposição espacial predeterminada – decisões em que os alunos não foram consultados. Como a alimentação e o estoque de alimentos era parte fundamental da manutenção da ocupação, sendo inclusive uma das formas de se acumular capital político, esses espaços tiveram de ser ocupados. Muitos dos aprendizados construídos na ocupação surgiram nesse espaço: podemos citar a organização do estoque de suprimentos, aprender a cozinhar, separar funções de forma organizada e valorizar mais o trabalho dos funcionários terceirizados, visto que fazíamos funções que normalmente eram atribuídas aos mesmos. Também era no refeitório que eram feitas as plenárias diárias, tão comentadas pelos ocupantes como fator relevante para o bom funcionamento da ocupação. O aprendizado mais recorrente nas entrevistas – saber lidar com o outro, saber dialogar, saber decidir coisas em conjunto – foi construído nessas plenárias. Para muitos ocupantes, para mim inclusive, foi a primeira experiência onde a priorização do coletivo era deixada de forma explícita, e, provavelmente, a primeira vez que tal conhecimento foi promovido no espaço escolar.

As salas de aula se tornaram os dormitórios. Durante a primeira semana, foram usadas diversas salas, devido à grande quantidade de ocupantes. Ao longo do tempo, passamos a usar quatro salas, divididas entre aqueles que queriam ou não dormir com ar condicionado, sobrando salas para os ocupantes que preferiam dormir sozinhos. Talvez pela primeira vez, os secundaristas tenham dormido nesse espaço sem culpa ou medo de represálias. Podemos retornar a discussão sobre lugar e território: quando tiradas as mesas e cadeiras das salas de aula, passam a ser apenas salas, e quando inseridos colchonetes e travesseiros, se tornam dormitórios.

O pátio, espaço da escola que, segundo Frago e Escolano (2001), tem como função separar o prédio com salas de aula do espaço urbano, foi adaptado para o inverso de sua função original: era o espaço onde o entorno urbano e simpatizantes se aproximaram da escola

ocupada. As atividades não eram feitas no refeitório, nas quadras ou nas salas de aula: eram feitas no pátio, tendo como objetivo serem vistas pelo entorno, agir como referência cultural do bairro do Engenho Novo e expandir o alcance da escola para além de seus muros. Também ocorreram muitas mudanças físicas, com presença de faixas e cartazes com palavras políticas, artes feitas pelos ocupantes e convidados e apresentações musicais.

A partir desses dados, vemos como a discussão sobre alteração dos signos do lugar se mostrou na prática: mudanças no uso de espaços da escola e nos símbolos que compõem os mesmos, caracterizaram uma alteração no território da escola em si. Citando novamente Paulo Freire (1996), ensinar é criar condições para construção/produção de saberes - a mudança na utilização do espaço, portanto, proporciona diferentes interações e experiências, alterando a construção de saberes daquele território.

3.3.2 Novas relações interpessoais

Essa mudança na utilização dos espaços geraram resultados interessantes para análise. Um deles foi a renovação de relações que existiam entre os secundaristas, visto que todos afirmam que tiveram suas relações mudadas.¹⁰ Para tal, seleciono algumas respostas que considero mais ricas.

As duas primeiras são reações positivas, que valorizam o aprendizado na ocupação e o conhecimento de novas pessoas.

“Mano, isso foi doido também. Eu conheci gente que eu já conhecia. Eu conheci gente que eu tinha uma noção, e que na convivência se modificou totalmente. E acredito eu que a concepção das pessoas para a minha pessoa se modificou, mas não de uma forma forçada, de uma forma completamente natural. Pra mim foi algo inesperado. Conexão, nem relação com as pessoas, mas conexão, totalmente diferente do que eu imagina, pessoas que eu nem imaginava, pessoas que eu esbarrava no corredor e viraram muito minhas amigas.” (Ocupante 1)

“Com certeza, com certeza. Fiz muitos amigos ali, pessoas que eu nunca imaginei que teria contato. Sou grato por muitas delas que eu tenho até hoje. (...) Muita gente que eu não conhecia antes, que tinham muitas ideias parecidas com a minha, pessoas que eu tinha receio só porque eu não conhecia, porque era de outro turno ou de outra unidade, e passei a conhecer mais.” (Ocupante 4)

A meu ver, o que fica mais ressaltado é o fator de serem pessoas já conhecidas pelos ocupantes, mas o contato entre as mesmas nunca foi proporcionado da forma como foi pela ocupação.

¹⁰ A pergunta feita foi: “Suas relações de amizade foram influenciadas pela ocupação? Fez novos amigos, teve novos relacionamentos, mudou a opinião sobre pessoas que já conhecia?”

Por outro lado, também houve duas respostas sobre ocupantes que já tinham um laço de amizade, abalados pela experiência de ocupar:

“Com certeza. Muitas pessoas que eram meus amigos estavam ali na ocupação, mas eu namorei uma pessoa que estava ali na ocupação, tá ligado? Firmei relações de amizade com pessoas que eu não esbarraria se não fosse a ocupação, e ao mesmo vi pessoas que eram super meus amigos, e quando você passa dois meses seguidos com a pessoa, 24h, todo dia, não é exatamente a pessoa que você quer estar perto. (Ocupante 5)

“Eu fiquei muito mais próximo do meu grupo de amizades, tipo muito, muito mais. São pessoas que eu sou muito próximo até hoje, mas teve uma pessoa desse grupo que se distanciou muito durante a ocupação, mas depois que a ocupação acabou, a pessoa fez auto-crítica sobre as atitudes dela e a gente acabou se reaproximando de novo. (...) Tem gente que a gente precisa ser cuidadoso, você olha pro que a pessoa já fez e acha incrível, mas todo mundo tá fadado a fazer merda, então não dá pra idealizar uma pessoa, achar que ela é a que nunca erra. Isso foi importante pra mim, eu aprendi muita coisa sobre relações interpessoais que eu uso até hoje.” (Ocupante 6)

A utilização de espaços de forma diferente, como dito, remete a novas interações, que podem gerar encontros como os descritos. O diferente uso de espaços das escolas, portanto, contribui com a já citada interseção entre alunos com diferentes lugares dentro da escola, como por exemplo séries ou turnos. A integração desses alunos também foi uma conquista importante, visto que subvertia de forma positiva a disposição dos alunos em espaços predeterminados.

Essa integração foi feita por outras iniciativas no espaço escolar, como por exemplo o coral do Campus ou a organização do grêmio. Essa nova forma de integração, como visto, proporcionou o surgimento de novos afetos, trocas, e aprendizados, particularmente, quando é feito no cotidiano, como aconteceu na ocupação. A importância da sala dos ocupantes e o refeitório também pode ser vista por esse prisma, visto que eram os espaços comuns mais utilizados.

Por fim, acredito ser possível tirar algumas conclusões a partir do exposto neste capítulo. A primeira delas é a não existência da neutralidade no momento de se pensar a escola, seja no âmbito do uso do espaço escolar, das propostas pedagógicas, ou do currículo – como defende Paulo Freire, a decisão sobre mudar essa estrutura ou não é de fundamental importância para pensarmos uma pedagogia diferente da atual.

A ideia de que só é possível aprender na sala de aula também é uma questão a ser superada. Como aponta Hooks (2013), o aprendizado fora de hierarquias ou padrões, muitas vezes é visto como menos sério, menos científico, menos comprometido. A ocupação nos

mostra que formas alternativas de aprendizado são possíveis, seja fora da relação professor-aluno, ou mesmo fora das salas de aula.

Por último, apresento as repostas dos ocupantes à pergunta “*Acha que é um conhecimento que deveria ser ensinado nas escolas?*”. Todos os ocupantes responderam de forma afirmativa, e apresentarei algumas respostas que considere mais simbólicas:

“Acho que na minha conclusão, essas coisas que são básicas, que são necessárias, não são aplicadas na escola. É louco porque eu estava na escola o Ensino Médio todo e eu não aprendi isso, e em meses, semanas, eu aprendi. Porque eu escutava e era escutado, sem hierarquia, sabe? De uma verdade absoluta, porque tudo era contestável. A gente criou uma escola filosófica, tudo era contestável, tu tinha uma certeza absoluta de alguma coisa e mesmo assim era contestado.” (Ocupante 1)

“Ah, com certeza cara. Porque é tudo, tá ligado? Na sala de aula era o mais essencial, porque se fosse passado em sala de aula ia abrir muito mais a mente dos alunos. Nas escolas eu aprovaria total isso daí.” (Ocupante 3)

“Com certeza. Acho que limpar um banheiro é uma coisa que você tinha que fazer no seu tempo de escola fora da ocupação, né? Muitas coisas, acho que se na escola a gente tivesse espaço pra ter a nossa liberdade, e aprender a usar a nossa liberdade, a ser responsável pelas coisas, que você recebe e que você tem que dar em troca, o mundo seria um lugar muito melhor.” (Ocupante 5)

“Cara, 100%, pelo amor de deus, as pessoas tem que aprender a cozinhar. Eu vi a primeira campeã do masterchef falando isso, que você precisa cozinhar pra comer, e você precisa comer pra viver. Então se você não sabe cozinhar, você não é independente. Você precisa ter sua autonomia, então você precisa saber cozinhar. Você precisa saber como limpa um lugar. As pessoas precisam saber isso pra viver, então são coisas que a gente aprende na ocupação, como limpar um banheiro gigante sabendo administrar bem os seus recursos. A gente tinha um caixa da ocupação que a gente não chegou muito a tratar de educação financeira, mas eu também acho que é um conhecimento super importante de se ter nas escolas. São saberes que eu acho extremamente necessários de uma pessoa ter, a pessoa saber cozinhar, saber limpar, saber organizar o dinheiro dela, saber lidar com o outro. São coisas necessárias.” (Ocupante 6)

Portanto, podemos ver que alguns ocupantes acreditam que os conhecimentos obtidos pelos mesmos deveriam ser ensinados no currículo tradicional do Ensino Médio. No próximo capítulo, discutiremos de quais outras formas as ocupações podem contribuir com questões atuais do Ensino Médio.

CAPÍTULO 4 – AS CONTRIBUIÇÕES DA OCUPAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO ATUAL

Como vimos ao longo da pesquisa, a escola passou por profundas alterações enquanto esteve ocupada. Essas alterações constituem material válido para pensarmos os anseios da juventude em relação à escola. O objetivo deste capítulo, portanto, é pensar de que formas a ocupação pode contribuir no debate sobre o Ensino Médio atual.

No primeiro tópico do capítulo trataremos das pautas da ocupação em relação à escola ocupada. Majoritariamente, essas pautas abordavam a participação dos alunos na gestão do espaço escolar, nos espaços de decisão, e reivindicações sobre questões identitárias. Veremos quais eram essas pautas locais e como representavam os anseios da juventude. No segundo tópico, a partir das reivindicações feitas pelos ocupantes, listaremos quais mudanças ocorreram no Campus após o fim da ocupação, sejam mudanças burocráticas ou em relação à postura da direção com os alunos.

No terceiro tópico, analisaremos de que formas a experiência de ocupar mudou o entendimento dos secundaristas sobre o espaço escolar, levando em consideração a sensação de pertencimento à escola e a nova relação com seu espaço.

No quarto e último tópico, discutiremos as pistas que as ocupações nos dão sobre um novo Ensino Médio, principalmente em relação a construção da democracia nas escolas, índices de qualidade da educação, uso da internet no espaço escolar e o preparo para o mercado de trabalho.

A partir dessas discussões, procuro contribuir com o debate atual sobre o Ensino Médio, levantando pontos e conquistas do movimento das ocupações, como: a função social da escola, o uso da internet na escola, a sensação de pertencimento, o difícil processo de legitimação de novas identidades estudantis como interlocutores, e, no fundo, a democracia nas escolas

4.1 As pautas da ocupação em relação à escola

Todas as ocupações de escolas em 2016 tiveram como pauta a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241/55. Isso não impediu que muitas ocupações, tendo a oportunidade de diálogo e reivindicação, levantassem pautas para a direção da escola. Na ocupação do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II não foi diferente. Uma das propostas da ocupação era que

a escola assumisse uma função social mais abrangente, se relacionando com o espaço no entorno e com os moradores do bairro do Engenho Novo. Para tal, a ocupação buscou resgatar a influência da escola, expandindo sua função pedagógica – somando-se a função política - para fora de seus muros. A proposta era que o território da escola funcionasse como uma espécie de centro cultural do Engenho Novo, visto que o bairro é carente de espaços dessas natureza. Esse debate sobre a relação da escola com seu entorno é abordada por Lima (2020), quando trata da educomunicação e da função social da escola para fora de seus muros.

Essa reivindicação, portanto, foi feita pelos ocupantes buscando colocar em prática um modelo de escola no qual acreditam - atenta às questões que lhe cercam, e resgatando sua função social. Uma das formas de resgate dessa função foram os já comentados eventos abertos ao público, que tratavam, entre outras questões, de temas identitários ligados, geralmente, à raça, gênero e sexualidade.

Dessa forma, também houve pautas em relação à diversidade, que podem ser vista em uma das respostas da pergunta “*Quais eram as principais pautas da ocupação além da PEC 241 e da Reforma do Ensino Médio? Principalmente em relação à unidade ocupada ou ao Colégio como um todo.*”:

“Eu lembro de terminar a implementação dos uniformes. Lembra que antes tinha uma questão da saia? Foi uma questão dos meninos poderem usar saia se quiserem. O que se desenvolveu foi a questão das minorias também, das pessoas pretas, das pessoas trans, das pessoas LGBT. Questões de assédio também”. (Ocupante 1)

Essa pauta ilustra o anseio pelo processo de reconhecimento da identidade trans, assunto recorrente nos eventos promovidos, e também por um processo de não-binarismo, onde mesmo homens cis poderiam usar as saias, não tendo que se denominar trans para tal.

Outro aspecto reivindicado pelos ocupantes foi a participação dos alunos na gestão da escola, que também pode ser vista em entrevista:

Tipo a manutenção da rádio, melhora em relação as cantinas, atividades no colégio pra além do festcor (festival de música que ocorre anualmente na unidade engenho novo). A gente fazia isso também pra mostrar que ‘pô, se a gente pode fazer, por que o colégio que tem muito mais recurso não faz?’ - *Se os ocupantes quando geriram a escola conseguiram, por que a direção não conseguiria?* - Exato, exato. Hoje ainda tem o programa de ENEM do 3º ano, antes não tinha. Acho que foram coisas que a gente quis fazer pra mostrar também que ‘pô, a gente não tá aqui só pra sacanear’, não é assim. Eram pautas que a gente já tinha anteriormente e vieram à tona durante a ocupação. (Ocupante 4)

Vemos que já existia alguma possibilidade por parte dos alunos – principalmente quando em parceria com os professores – de praticar sua autonomia, como por exemplo manter uma rádio na escola. O festival de música citado foi feito em conjunto com a equipe de música, mas pensado por alunos. Essas questões já existiam antes da ocupação, e foi visto naquela experiência uma oportunidade para intensificar esse debate. Novamente, tal como na discussão sobre diversidade, vemos algo que já existe dentro da escola, mas que não parece ser suficiente para os alunos. Esse ímpeto por uma gestão mais democrática já existia no campus antes das ocupações, como podemos ver:

A questão da democracia interna era uma parada que já estava com a gente antes da ocupação e durante a ocupação só se aprofundou. Em relação a direção mas também a direção da nossa escola, que é uma estrutura que a gente ainda tem conselhos que não tem cadeira, a gente tem estruturas administrativas que os alunos não têm ciência, os alunos não têm acesso à informação, que é uma coisa que eu acho básica numa instituição pública. Isso foi uma coisa que inclusive eu acho que influenciou na maneira como a gente estruturou nossa ocupação, que era uma forma mais horizontal possível. (...) A pauta do assédio era uma coisa que estava em todas as ocupações. (...) – *Faço referência à a uma pauta que tivemos sobre a diretora para de fumar nas dependências da escola* - Sim! São coisas simbólicas! É muito representativo, essa questão da democracia, tipo, por que ela pode e ninguém mais pode, né? (Ocupante 5)

Como podemos ver pela resposta da ocupante, a questão burocrática ainda é nebulosa para os alunos em geral. Ao meu ver, isso demonstra uma falta de participação básica nos espaços de decisão, a ponto de nem ao mesmo saberem dos espaços que não estão inclusos. Reivindicações mais básicas também ocorreram, como por exemplo mais tempo dos representantes de turma nos conselhos de classe, liberdade para colocar cartazes nas paredes, ou mais seriedade por parte da reitoria em tratar casos de assédio, assunto espinhoso em quase todas as reuniões com a reitoria. A partir dessas questões e do estudo sobre ocupações, podemos afirmar que a principal pauta dos ocupantes em relação à escola, no geral, era por democracia – seja ela em questões de gestão ou de reconhecimento de identidades.

4.2 A Unidade Engenho Novo II após a ocupação

Após a ocupação, a Unidade Engenho Novo II passou por mudanças. O ocupante 6, um dos poucos que se manteve na escola após o fim da ocupação - e se manteve mobilizado no contexto do grêmio estudantil - nos lista algumas das principais mudanças burocráticas conquistadas pela ocupação:

“A gente tinha uma pauta que era muito importante com a reitoria que era criar uma comissão de diálogo permanente, uma pauta que a gente alcançou. Uma comissão composta por alunos, o reitor, o representante do SOEPE (na época SESOP), e um representante dos servidores. Foi uma pauta que eu particularmente fiquei muito feliz de ter sido alcançada, a gente conseguiu decidir muitas coisas lá, conseguiu debater sobre uniforme... eles ficaram muito abertos a debater com a gente, porque já que tinham muitos alunos, eles não cortavam as nossas falas, eles estavam ali pra ouvir a gente, foi um espaço que eu fiquei muito feliz de ter conquistado. (...) A gente também teve uma comissão similar a essa no campus do Engenho Novo com a direção, que a gente conseguiu... ela era temporária, não era permanente, mas a gente conseguiu discutir muitas coisas diretamente com a direção, um canal que a gente não tinha antes.”

Vemos um avanço no que se pode entender como democraticidade, visto que uma comissão de diálogo é de fundamental importância para a troca de opiniões em relação às demandas. A aceitação da reitoria e da direção local da criação dessas comissões foi ocasionada pela iniciativa dos alunos, aliada à nova gestão da Unidade Engenho Novo II, descrita como menos vertical ou autoritária. A criação de comissões de diálogo – um espaço de escuta das reivindicações dos alunos - é um dos primeiros passos para o avanço da democracia escolar e conquista importante para os alunos secundaristas.

Outra parte da entrevista com o mesmo ocupante fala de outras pautas, dessa vez, ligadas à questão da diversidade:

A gente conseguiu adiantar um debate sobre deficiência (...) a gente teve nosso primeiro curso de libras dentro do colégio, conseguiu fazer com que os servidores parassem de fumar dentro do colégio, parar de usar o colégio como garagem, foram coisas que ajudaram muito a gente. (...) A gente teve algumas outras pautas menores, como garantir alguns direitos dos servidores, começar a trazer um nutricionista pra colégio principalmente para as pessoas que são vegetarianas e veganas, pra garantir que elas tenham um cardápio equilibrado, a gente começou a desenhar um apoio pra galera do CAES (processo de aceleração), que é a galera que fosse como um supletivo. Teve uma pequena comissão que também surgiu, a comissão de acolhimento, que era comissão pra debater qualquer caso de racismo, homofobia, transfobia, ou qualquer outra discriminação que acontecesse aqui no colégio.

Podemos observar questões sobre identidades e inclusão, como a comunicação por libras, que mesmo sendo a segunda língua oficial do Brasil, não possui aulas no Ensino Médio. A atenção a questões de vegetarianismo/veganismo também traduzem as pautas da juventude, visto que entre os ocupantes, haviam aqueles que não comiam carne. A questão da diversidade, portanto, também foi contemplada pelas mudanças burocráticas citadas, promovidas pela direção.

4.2.1 A relação com a direção

Sobre a relação com a direção, não consegui levantar muitos dados, devido à dois fatores: o primeiro foi a grande quantidade de ocupantes que se formaram após a ocupação, logo, os entrevistados não souberam responder como essa relação se estabeleceu após o fim do ano letivo. O segundo foi a aposentadoria da diretora, também no fim do ano letivo, de modo que uma nova gestão assumiu após a ocupação.

Essa nova gestão é entendida como mais aberta ao diálogo, como podemos ver na entrevista:

“Depois da ocupação mudou a diretora. E aí essa diretora nova ouviu todo mundo, está aberta a sugestões sempre, tá sempre de braços abertos pra receber os alunos. (...) A diretora atual foi uma das pessoas que palestrou em alguns eventos que a gente teve, ajudou bastante a ocupação. Então eu acho que quando acabou o mandato da diretora anterior e ela se candidatou foi o suficiente pra ela poder ganhar o apoio dos alunos e dos outros professores.” (Ocupante 2)

Essa nova direção, mais aberta ao diálogo e mais comprometida com a pedagogia crítica, somada com as reivindicações feitas pelas ocupações, resultou nas mudanças citadas.

A partir dos dados apresentados, podemos colocar como pautas da ocupação que foram atendidas: o aumento de canais de comunicação direção-alunos; A garantia de uma comissão de diálogo sobre casos de preconceito, como homofobia, racismo, machismo e transfobia; E a garantia de um cardápio sem o consumo de carne. Essas conquistas não foram as únicas mudanças proporcionadas pela ocupação. Também houve mudanças entre os próprios ocupantes em relação ao Ensino Médio como um todo, como a relação pessoal com o espaço escolar, a ideia do que deve ser ensinado pela escola, e a sensação de pertencimento em relação à escola. Essas questões são abordadas no próximo tópico.

4.3 A relação dos ocupantes com a escola após a ocupação

A ocupação mudou profundamente a relação dos alunos com o espaço da escola. As causas dessa mudança foram muitas: podermos dormir nas salas de aula, termos a responsabilidade da manutenção do espaço, podermos alterar o espaço da forma como quisermos, descobrir e estar em espaços que eram proibidos aos alunos e promover eventos com os temas que, no nosso entendimento, eram os que a escola deveria ensinar.

Para analisar de que forma essa relação foi alterada, usarei as respostas dadas para as perguntas: “A sua relação com a escola ou mesmo com o espaço dela mudou após as ocupações?” e “Sua ideia sobre o que a escola deve ensinar mudou após as ocupações?”

A relação com o espaço da escola foi profundamente alterada. O uso de espaços antes proibidos e o descobrimento de novos espaços foram experiências muito significativas para todos. Podemos ver essa mudança nas respostas abaixo:

“Eu passo na frente da escola e dá aqueles flash do que tu fez, sabe? Moleque, olha o telhado da escola, eu lembro de eu vendo o pôr e o nascer do sol. E foi louco porque esses pontos de responsabilidade sempre caíam pra mim, tá ligado? E aí me deram a responsabilidade da bomba d'água, tu lembra disso? Que tinha uma bomba que era maior treta, a gente esquecia, tinha que subir maior telhadão pra ir lá ver. Imagina o prédio principal, tu ir no último andar do prédio principal, e tu ver o Engenho Novo todo?” (Ocupante 1)

“Pô, mudou cara, porque eu passava pelas salas e não via como há dois meses atrás, três meses atrás. Batia uma nostalgia porque querendo ou não muda de qualquer forma, você saber que ficou aqui, fez uma reunião aqui com meus amigos, colegas, professores, pais, todo mundo. Então mudou pra caramba, mudou muito.” (Ocupante 3)

“Não é mais sala dos professores, é sala dos ocupantes. Não é cantina, é o nosso refeitório. As salas de aula viraram meu quarto, o dentro da sala virou nossa sessão cinema. A partir dali eu passei a ter muito mais intimidade com o colégio. Aquela questão você vai pra lembrar do nosso telhadinho, o telhado virou nosso quintal. A intimidade com aquele lugar ficou muito maior, hoje em dia eu sinto aquilo lá como a minha casa. (...) Ressignificação foi a palavra chave.” (Ocupante 4)

A relação mais íntima com o espaço da escola, decorrente da maior liberdade e responsabilidade em relação ao seu uso, alterou a relação dos ocupantes com a mesma. Essa alteração foi positiva, aumentando a sensação de pertencimento e desenvolvendo memórias afetivas muito relevantes para a construção da imagem da escola. Mudanças como essas nos dão pistas sobre a forma que o secundarista tem de se relacionar com o espaço escolar, como melhorar sua sensação de pertencimento, e nos lembrar que os processos pedagógicos da escola não estão restritos às salas de aula.

Essa relação fortalecida foi tão importante para os ocupantes, que um deles não conseguiu manter sua frequência quando retornou à escola tradicional:

“Meu terceiro ano eu estava com um índice de evasão muito grande porque eu estava saturado do espaço do colégio, não aguentava mais ver as coisas acontecendo com o colégio com tudo o que eu já tinha vivido aqui dentro. Saber o que esse colégio podia ser e o que ele estava deixando de ser, me fazia muito mal.” (Ocupante 6)

Essa mudança na relação dos alunos com a escola, como comentado, impactou diretamente na sensação de pertencimento dos mesmos. Essa sensação de pertencimento é trabalhada por Silva (2018), e a mesma aponta que a revitalização do espaço escolar, quando pensado e feito pelos alunos, contribui com a sensação de pertencimento dos mesmos ao espaço:

“A revitalização dos espaços escolares além de reforçar os laços de pertencimento ao ambiente escolar permite desencadear a aproximação afetiva com o lugar, além de abrir os olhos a emoções até então desconhecidas a ponto de ocasionar mudanças atitudinais sobre determinado fato social e ambiente.” (SILVA, 2018, p. 132)

Essa revitalização, manutenção, e muitas vezes descobrimento de novos lugares é relatada por Pinheiro (2017), em seu estudo sobre algumas ocupações do Rio de Janeiro. De acordo com o autor, o uso do espaço escolar pelos ocupantes proporcionou descobrir salas de informática e livros didáticos inutilizados. Segundo Prado e Ferro (2021), a sensação de pertencimento e, conseqüentemente, o êxito escolar - também aumenta de acordo com o grau de participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola, principalmente no uso de seus espaços. Esses êxitos da ocupação, como a maior participação na gestão e o uso mais livre do espaço, nos dão indicativos de como o Ensino Médio tradicional pode aprender com a escola ocupada, caso queira alcançar resultados semelhantes aos descritos.

A ideia sobre o que a escola deve ensinar também mudou para os secundaristas que ocuparam a escola, como podemos ver nas respostas abaixo:

“Escola não é só português e matemática. Tem muita matéria que é super importante e é super desvalorizada. História, geografia, filosofia, sociologia, essas matérias são super desvalorizadas, e elas são umas das mais importantes, porque elas ajudam na sensação do senso crítico do aluno, eles passam a pensar criticamente, ter uma consciência política, e quando você começa a pensar politicamente e socialmente. E eles precisam disso. É importante pro país inteiro.” (Ocupante 2)

Eu já pensava em outras coisas que as pessoas deveriam saber fazer. Eu sou da favela, então achava muito absurdo as pessoas não saberem cozinhar, pra começo de conversa. Tu nunca pegou pra limpar um banheiro na tua casa? Eu já tinha uma ideia, mas a ocupação veio pra reforçar essa ideia, de que eu estava convivendo com gente que não sabia fazer, e estar percebendo que eu podia aprender cada vez mais, que não só o que eu aprendo em casa é o suficiente, que o saber mais é importante, até porque eu não vou viver na minha casa pra sempre, os lugares que eu vou podem ser diferentes, e eu preciso saber lidar com outros ambientes. (Ocupante 6)

Analisando essas duas respostas, podemos observar questões ligadas ao senso crítico e à autonomia dos alunos, além de uma demanda por conhecimentos práticos. Essa demanda por autonomia e praticidade dos conhecimento é ponto relevante, pois está relacionada com as questões de identidade que perpassam todo esse estudo. Os aprendizados práticos citados pelo

ocupante são socialmente atribuídos às mulheres, e homens estarem se familiarizando com essas práticas foi uma das formas de desconstrução do cotidiano.

A resposta do Ocupante 1 também é passível de análise:

“Ah mano, com certeza. A nossa aplicação foi muito doido pra mim que gosto de arte, me considero artista, ver trabalho de aluno largado, tá ligado? Largado, largado, largado. E quando a gente pôs a mão no trabalho daqueles alunos, e deixar exposto de novo, a gente foi super criticado.” (Ocupante 1)

Vemos a crítica ao descaso em relação às produções artísticas dos alunos. Essa crítica pode ser entendida como uma crítica ao próprio currículo e as formas de avaliação da qualidade escolar – ao mesmo tempo que existem olimpíadas de português e matemática, matérias importantes para o índice Indeb, existe um descaso com o rendimento dos alunos em matérias como artes. Esses índices de qualidade, geralmente, focados em conhecimentos básicos que não estimulam o senso crítico, são a pauta do próximo tópico.

4.4 Quais caminhos as ocupações nos mostram?

A partir das questões apresentadas nos tópicos anteriores, acredito que possamos contribuir com a discussão que dá título ao tópico. Podemos ter como ponto de partida a pesquisa de Pinheiro, Azevedo e Franco (2021) sobre as ocupações, que apresentam algumas questões que podem ser colocadas em debate a partir dessas experiências. A primeira delas é de que forma as individualidades de cada aluno, normalmente ignoradas pelo currículo, podem e devem ser melhor aproveitadas se quisermos pensar uma escola horizontal. Bukowitz (2021) reforça essa questão, argumentando que o não reconhecimento dessas individualidades implica ignorar hierarquias sociais que impactam a vida de todo estudante - seja positivamente, por meio de privilégios, ou negativamente, por meio de dificuldades adicionais. Quando essas individualidades - como por exemplo raça, gênero e sexualidade - surgem como questões relevantes para o currículo escolar, a reação de movimentos conservadores é de tachar tal iniciativa como militância política (Marafon, 2017). Os movimentos progressistas, por sua vez, entendem essa inserção como um avanço no debate sobre a função da escola. A ocupação, quando assume seu caráter político e coloca essas individualidades em questão, fortalece o debate sobre diversidade, e cobra da escola medidas que sigam nesse caminho.

A segunda questão é a insatisfação dos secundaristas com o cotidiano escolar, principalmente em relação a hierarquia e a pouca participação dos alunos na gestão da escola. As ocupações mostraram que a escola pode continuar sendo um espaço pedagógico caso gerida total ou parcialmente por seus alunos, legitimando a imagem do secundarista enquanto ator político válido, ou seja, com plena capacidade de participar da gestão escolar. A maior participação dos alunos nessa gestão, portanto, pode ser pensada a partir das experiências das ocupações.

Acredito ser importante apontar que, de todas as questões sobre o ensino médio discutidas nessa pesquisa, as ocupações não buscavam solucionar nenhuma delas. Não havia um ímpeto de apresentar solução definitiva, mas sim propor o diálogo que trouxesse novas visões para tais questões – tanto em relação à reforma do Ensino Médio como à estrutura escolar.

4.4.1 *Qual conhecimento importa?*

Primeiramente, precisamos ter em mente que essa pergunta, provavelmente, nunca terá resposta definitiva. De acordo com Streck (2012), o conhecimento que importa é aquele que se alinha à ideia de progresso de cada sociedade – o ponto de discussão, portanto, é qual modelo de sociedade desejamos alcançar. A ocupação construiu uma escola mais democrática e diversa, em que os alunos tivessem mais voz e poder de decisão, visto que a sociedade que buscavam construir seguia esses pontos: mais horizontal e democrática, onde a diversidade pudesse existir de forma plena.

Esses pontos, no entanto, não são contemplados pelos índices de qualidade escolar atuais. Como reforça Barreto (2016), essas formas de avaliação não alcançam determinadas questões, principalmente quando essas questões não são relevantes para a entrada no mercado de trabalho. De acordo com os dados expostos no segundo capítulo, podemos pensar quais seriam os “índices de qualidade” da ocupação, e os aprendizados construídos se deram a partir desses parâmetros – os ocupantes deveriam aprender a ser menos machistas, racistas, lgbtfóbicos, desenvolver um senso de coletividade, a aprender conhecimentos básicos sobre manutenção do espaço e organização. No entanto, esse tipo de conhecimento e formação não é mensurável pelos índices de qualidade atuais, mesmo que sejam conhecimentos importantes quando pensamos a função da educação como formação para a tolerância e para a coletividade.

As formas de avaliação da qualidade da educação são problematizadas de diversas formas, como por exemplo, o foco de qualidade no mérito ou demérito individual – seja do aluno, do professor, ou da escola – sem levar em consideração o contexto social em que aquela avaliação ocorre. Essa responsabilização, segundo Freitas (2016), é um dos principais argumentos para a narrativa de privatização da educação pública – com gestores “técnicos” e competitividade de mercado, os índices de avaliação melhorariam. A responsabilização não é excluída na experiência de ocupação, inclusive muitas vezes sendo motivo de atrito, porém sendo feita em questões mais pontuais de responsabilidade e comprometimento com o espaço ocupado, e não com o sucesso ou falha no processo escolar. Biesta (2012) faz críticas mais específicas, que acredito serem úteis neste estudo. As principais críticas do autor são duas: a primeira delas é que índices como PISA carregam um caráter competitivo, além de partirem do princípio que a qualidade da educação pode ser mensurada. Segundo o autor, devemos nos atentar para não medir apenas o que conseguimos mensurar, baseando as ações em dados incompletos. A segunda crítica tem a mesma base das críticas de Peroni (2018) e Libâneo (2016) para a reforma do Ensino Médio: são formadas nos países centrais, não levando em consideração conhecimentos periféricos, construindo um modo de avaliação escolar que atende as demandas do mercado para a educação. A partir dessas reflexões, podemos levantar um questionamento relevante, se quisermos construir um Ensino Médio mais democrático: Como mensurar a democracia escolar?

Para responder tal pergunta, podemos usar como referência à pesquisa de Apple (2017), que trabalha formas de construir a democracia no espaço escolar. Segundo o autor, a principal maneira de construir e mensurar essa democracia é com a existência de espaços democráticos, para que os alunos se habituem a essa prática e transmitam isso para a sociedade em que vivem. Também ressalta que o planejamento sobre as tentativas de aumentar o grau de democracia nas escolas devem passar pelos alunos e pela comunidade.

O compromisso dos professores com essa democraticidade também é de fundamental importância nesse processo. A construção de uma escola democrática passa por professores comprometidos com a pedagogia crítica, seja abrindo mão de seus privilégios, ou se dispondo a reconhecer críticas por parte dos alunos. Freire (1996) e Hooks (2013) ressaltam essa questão, afirmando que autoatualização do professor é de profunda importância para uma educação comprometida, argumentando que o professorado sempre deve estar disposto a mudar e melhorar sua prática.

A democracia, no entanto, não é apenas participação dos estudantes ou compromisso dos professores. Como mostrado ao longo desse estudo, e ressaltado por Apple (2017) em sua pesquisa sobre democracia escolar na Índia, e novamente Hooks (2013) e Freire (1996), a escola que não leva em consideração as diferenças entre os próprios alunos não pode ser entendida como plenamente democrática. Podemos afirmar que a ocupação levou essas questões em consideração, como vimos no capítulo dois, por meio de desconstrução de atitudes cotidianas, tomadas de decisão que colocassem esse ponto em questão, e promoção de eventos que tratassem de temas relacionados à diversidade.

Após pensarmos de que forma podemos mensurar a democracia escolar e debatermos como os ocupantes se desenvolveram em relação de pertencimento, coletividade e tolerância, acredito que seja importante ressaltar não é proveitoso tentar medir o quanto cada ocupante aprendeu em relação ao outros, como um parâmetro de 0 a 10. De acordo com as críticas feitas às formas de mensuração, tentar responder essa pergunta reforçaria uma sensação de competição e, principalmente, de estabelecer um tempo específico para o aprendizado ser desenvolvido em cada ocupante. Como defende Freitas (2016), não deve haver parâmetro único na educação, visto que o tempo não é o mesmo para todos os jovens - também existem coisas que não podem ser medidas pela mesma régua, tal como a sensação de coletividade ou mesmo de cidadania. Isso se fortifica quando estamos falando da educação básica.

Essa narrativa é reforçada por Melluci (1997), que discute sobre a subjetividade da percepção do tempo por jovens em movimentos sociais. A percepção sobre os impactos da experiência de ocupar, fator que, geralmente, influencia nessa escolha de trajetórias, não são percebidas de uma única vez. O Ocupante 1 defende que quem diga que não se viu mudado pela ocupação, só não se viu mudado *ainda*. Essa percepção particular do tempo, cada vez mais diluída em uma sociedade em que o tempo é medido com muita exatidão e padronização, é resgatado quando pensamos os efeitos da experiência em movimentos sociais - mesmo que a ocupação tenha durado o mesmo tempo para todos os ocupantes, o tempo de processamento foi diferente para cada um.

O que importa, em minha visão, é saber que todos os jovens aprenderam sobre convivência, tolerância, diversidade, atuação política e coletividade - e isso é suficiente para afirmarmos que foi uma experiência pedagógica válida, principalmente se entendermos que a solidariedade e o pensamento coletivo são fatores importantes para a sociedade atual. Essa foi nossa régua de “boa educação”.

Apple (2017) levanta outros dois fatores enquanto democratizantes da escola. O primeiro deles é a existência de espaços onde os alunos podem atuar livremente, seja em relação à função, horário, ou disposição espacial do espaço. A partir das respostas apresentadas nesse capítulo, podemos observar como a existência desses espaços foi relevante para os ocupantes, principalmente em relação à sensação de pertencimento e memória afetiva, e ao mesmo tempo como a escola tradicional é carente desses espaços. O segundo ponto é o uso da internet.

4.4.2 O uso da internet e de novas tecnologias

A primeira problemática apresentada em relação ao uso da internet, segundo Carrano (2017), é a apropriação do espaço virtual pela escola. O autor aborda esse tema investigando como a internet pode ser usada para fins pedagógicos e para a recuperação da centralidade da escola na formação do estudante. Segundo o autor, o principal desafio da escola nesse aspecto é adaptar a forma atual de exposição do conteúdo, que entende como pouco dinâmica, à dinamicidade e fluidez características da realidade virtual e, conseqüentemente, da juventude escolarizada inserida na virtualidade. Conforme solução para essa questão, trabalha a presença dos professores nas redes sociais, pensando de que forma essa presença pode construir alternativas pedagógicas virtuais.

Nessa pesquisa, e em termos geracionais no geral, fica ressaltada a importância da internet na sociabilidade da juventude, principalmente em relação a debates como gênero e raça, e não à toa sendo um capital das ocupações de escolas. A escola, quando escolhe limitar ou restringir o uso da internet em seu espaço, pode não estar tomando o melhor caminho para lidar com esse fator. Segundo Carrano (2017) a escola pode, e deve, influenciar a escolha do jovem em como usar a internet e com qual propósito, mesmo que não existam políticas para tal, e conseqüentemente não haja homogeneidade de estratégias.

Durante a ocupação, o uso da internet ficou muito ressaltado, e foi de extrema importância para a atuação política do movimento. O primeiro ponto que considero interessante ressaltar é que o acesso à internet e o uso de smartphones ou notebooks foi irrestrito, e mesmo com isso, os ocupantes não deixaram de contribuir com suas funções: lavar louça, limpar o espaço ocupado, organizar eventos culturais, etc. Também não deixaram de participar das atividades e debates promovidos pelo movimento. Além disso, o uso da internet foi fundamental para o funcionamento da ocupação em relação aos eventos promovidos, temática tratada por Barros (2018) e Ratto (2017). Por fim, como sinalizado nas entrevistas, todos os ocupantes

aprenderam algo novo durante o movimento de ocupações, aprendizados suficientes para afirmarem que foi uma experiência transformadora em suas vidas.

Dessas informações, podemos fazer algumas ponderações. A principal delas é que o uso de smartphones, notebooks e internet não necessariamente afeta o processo de aprendizado do secundarista ou a adesão às atividades propostas pela escola ocupada.

Portanto, entendo que a escola, em relação a essa temática, deve adaptar os conhecimentos proporcionados por ela a novas formas de aprendizado, de forma mais fluida e dinâmica, como defende Carrano (2017). Para isso, acredito que o aprendizado pelo cotidiano – muito ressaltado pelos ocupantes – seja uma alternativa viável, aproveitando outros espaços da escola que não apenas a sala de aula, e outras dinâmicas de aprendizado que não apenas a tradicional professor-aluno. Devemos lembrar, como defende Paulo Freire (1996), que a pedagogicidade do espaço é muito importante no processo de ensino, e que os professores não são as únicas fontes de ensino da escola.

4.4.3 O preparo para o mercado de trabalho

Uma das críticas feitas à Reforma do Ensino Médio atual é o enfoque excessivo no preparo para o mercado de trabalho. A questão, no momento, não é questionar o preparo para o mercado de trabalho enquanto fundamental, mas sim questionar a falta da formação para o convívio, para a coletividade e para o respeito no escopo de conhecimentos fundamentais promovidos pela escola. Esse âmbito da escola, no entanto, ainda é profundamente relevante para a sociedade em que vivemos, independentemente do viés de escola que possamos desejar. Assumindo essa necessidade básica da escola – como uma entre muitas, e não a única – como executá-la de maneira crítica?

Isso pode ser respondido levando em consideração o arsenal teórico levantado durante o capítulo, em conjunto com a entrevista de uma ocupante:

“Escola não é só português e matemática. Tem muita matéria que é super importante e é super desvalorizada. História, geografia, filosofia, sociologia, essas matérias são super desvalorizadas e elas umas das mais importantes, porque elas ajudam na sensação do senso crítico do aluno, eles passam a pensar criticamente, ter uma consciência política, e quando você começa a pensar politicamente e socialmente. E eles precisam disso. É importante pro país inteiro.” (Ocupante 2)

Quando pensamos na formação para o mercado de trabalho, pensamos em dois aspectos: o primeiro é a diplomação, necessidade básica da entrada no mercado de trabalho formal, e

maior expectativa dos jovens em relação ao Ensino Médio (BRASIL, 2016). O segundo é a formação técnica, o ensino de profissões específicas e os conhecimentos práticos para executá-las, normalmente existentes em cursos técnicos e profissionalizantes.

O esvaziamento da educação crítica se dá exatamente nessa formação apenas para a diplomação. Matérias humanas não são necessárias nas mesmas, nem no ensino profissionalizante. Acredito que uma alternativa para esse fator seja a inserção de formação humanística, crítica e historicamente contextualizada sobre o mercado de trabalho, relações de trabalho, entre outras questões. Afinal, o tema do trabalho já foi tratado por diversos autores tidos como “subversivos” – por que não usá-los nessa temática? O ensino sobre leis trabalhistas ou história do sindicalismo pode ser proveitoso nesse sentido, desde que feita em parceria com o ensino prático profissionalizante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões apresentadas neste estudo, podemos fazer algumas considerações sobre a relação entre as ocupações de escolas, os movimentos sociais e a construção do Ensino Médio. A mais importante delas, a meu ver, é o fator formativo das ocupações, sendo inegavelmente espaços de aprendizado, troca e experiência. Gohn (2011) mostra como movimentos sociais são matrizes de conhecimento não-formais, discorre sobre a capacidade educadora dos mesmos e os entende como lugar de produção de conhecimento. Mesmo com cada ocupação tendo sua particularidade, é consenso que foram lugares onde houve aprendizados políticos e sociais. Esse paradigma das ocupações de escolas enquanto espaço formativo está presente em diversos trabalhos, como os de Macedo e Espindola (2016), Boutin e Flach (2017), Bastos e Marinho (2017) e Martins (2017), que explicam como os conhecimentos políticos foram construídos nesses espaços. O uso da palavra “construir” é importante nesse momento, pois expressa muito bem a maneira como as ocupações se desenvolveram: não haviam alunos ou professores, apenas jovens fazendo política.

A ocupação estudada foi um movimento que reforçou o protagonismo da juventude, levando em consideração os aspectos da diversidade e os colocando como princípio. A partir disso, foram desenvolvidos processos de desconstrução das ações cotidianas, que fizeram todos os ocupantes – e me incluo entre eles – afirmarem que saíram pessoas diferentes daquela experiência. De acordo com a pesquisa, vimos como a identidade secundarista é resgatada nesse contexto, sem excluir a diversidade presente na juventude, mas sim incluindo-a nas reivindicações políticas feitas pelos ocupantes, sendo fator relevante para a forma como a ocupação se organizou. A busca pela horizontalidade não estava mais ligada unicamente a todos terem voz, mas também às vozes serem mais ou menos escutadas de acordo com a trajetória social de quem falava.

Os aprendizados sobre diversidade também foram construídos pelos eventos promovidos pela ocupação, como mostra Marafon (2017), em seu artigo sobre a ocupação da Unidade Realengo do Colégio Pedro II. A mesma discorre sobre as atividades promovidas pelos ocupantes e sobre a carga cultural e política das mesmas. Essas atividades eram, majoritariamente, relacionadas as identidades dos estudantes, como debates sobre cultura afrodescendente, feminismo e a questão LGBT. Os mesmos debates se deram na ocupação da Unidade Engenho Novo II, onde houve eventos como a “Primavera das Mulheres”, que trazia o debate sobre feminismo e o que é ser mulher na sociedade atual, e a apresentação dos grupos musicais Rio Maracatu, Maracangalha, e Tambores de Olokun, que ressaltaram e divulgaram a

cultura negra brasileira. Um evento que ficou particularmente marcado na ocupação do Engenho Novo foi uma roda de conversa sobre intolerância religiosa, novamente um debate que refletia as pautas da parcela da juventude que ocupou as escolas. O ponto interessante desse evento foi que ocorreu aproximadamente duas semanas antes da prova do ENEM, e foi o tema abordado na redação do exame.

Esses conhecimentos também estavam ligados a organização política, como a capacidade do diálogo e de tomada de decisões de forma conjunta. Particularmente, enquanto ocupante e pesquisador, foram os conhecimentos que mais se mantiveram comigo até hoje, e os que mais vejo aplicação na militância política cotidiana. Assumir privilégios enquanto homem e enquanto branco está estritamente relacionado com assumir que minha voz sempre será mais ouvida e, portanto, a prática da escuta é um dos comportamentos para buscar uma sociedade menos desigual.

Esses aprendizados foram os mais presentes nas entrevistas realizadas. Entendo que isso mostre que a escola, em sua forma atual, ensine seus alunos a assumir uma posição muito mais passiva do que ativa, no sentido de dar pouca oportunidade para aprenderem a se organizar e expressarem suas vontades. Vemos pouca influência dos estudantes secundaristas nas tomadas de decisão, seja sobre currículo, sobre uso dos espaços da escola, sobre formas de avaliação, uniforme ou uso de recursos destinados a escola. Talvez por isso, a partir do momento em que tivemos de tomar decisões por nós mesmos, não sabíamos como fazê-lo, e principalmente percebemos que não sabíamos. Foi uma experiência nova e totalmente relevante em nossa formação enquanto indivíduos. O Ocupante 6 ilustra essa sensação, que acredito ter sido comum à maioria dos ocupantes:

“Ocupar é foda, pro bom e pro ruim. Mas eu acho que se a gente tivesse a oportunidade de ocupar de novo, eu faria muita coisa diferente. E apesar do último mês ter sido muito desgastante, ele foi necessário, tanto para as pessoas que fizeram coisas que eu não concordo, quanto para as pessoas que, como eu, não concordavam. Pra entender o que pode dar errado, acho que a gente viveu o melhor o pior, e isso é necessário pra gente crescer politicamente, pra se a gente tiver a chance de fazer novamente, e a gente não cometer os mesmos erros.”

A capacidade de lidar com o outro foi construída no cotidiano, tanto nos momentos de plenária quanto em outros mais banais, como cozinhar com outras pessoas, montar sistemas de som para os eventos e organizar a limpeza do espaço escolar. Levando isso em consideração, podemos apontar o cotidiano da escola ocupada como um fator de grande importância para a

formação política dos ocupantes e, conseqüentemente, para o aprendizado obtido pelos mesmos.

Houve outros aprendizados políticos mais tradicionais, como aprender a construir manifestos, nos organizar em plenárias, fazer a manutenção do espaço da escola e dialogar com o entorno da ocupação. Tivemos de aprender, sem opção, a lidar com divergências políticas de opositores, como pais de alunos contrários à ocupação e a direção da escola. Aprendemos em conjunto o que era e como se faziam assembleias, plenárias, o que significa uma plenária ser soberana em sua deliberação, como aguardar sua vez de falar, como fazer uma ata, como sair nas ruas reivindicando uma pauta, como se organizar em comissões e principalmente como lidar e conviver com o outro.

A riqueza de conhecimentos construídos na ocupação é um fator muito relevante para pensarmos o diálogo com o Ensino Médio atual, justamente por serem conhecimentos que são dados nas práticas do cotidiano. A ocupação foi uma experiência que mudou seus ocupantes sem precisar de salas de aula, mas de forma alguma foram planejadas quais mudanças aconteceriam. Como dito, não haviam provas ou avaliações, estava em aberto o que aprenderíamos e de que forma usaríamos esses conhecimentos na sociedade que nos cerca. Como não havia objetivo do que deveria ser aprendido, não havia capazes ou incapazes. Não havia os aprovados ou reprovados.

Outra consideração relevante que esse estudo nos traz, se relacionando com a pluralidade de conhecimentos construídos, é a forma de avaliar a qualidade do ensino. Como dito, não haviam provas ou currículo definido, e mesmo assim todos os ocupantes aprenderam conhecimento que julgaram serem necessário no Ensino Médio regular. As formas de avaliação de ensino atuais, como vimos no quarto capítulo, não abarcam nenhum dos conhecimentos construídos durante a ocupação. A busca por uma escola democrática passa por essas questões, se partirmos do princípio que a escola ocupada foi uma experiência com maior grau de democracia do que a escola regular.

A ocupações, vistas por esse prisma, foram parte de uma revolta estudantil que, ao mesmo tempo que renega a Reforma do Ensino Médio como estava sendo feita, também renega a escola tradicional e suas estruturas de poder. É um tipo de terceira via, feita pelos alunos que valorizam a escola, mas mesmo assim pedem mudança de um modelo que consideram ultrapassado (Camasmie, 2018).

Ao fim dessa pesquisa, acredito que o quarto capítulo nos deixa com pistas sobre de que formas o Ensino Médio pode ser alterado, caso a democracia escolar seja colocada como objetivo. Como construir essa democracia é um debate em progresso e muito longe do seu fim, mas as ocupações de escolas, com certeza, deram um passo a frente. A construção de uma escola horizontal e que forme para a solidariedade é um ideal pensado há muito tempo e por muitos autores. Evidentemente, esse ideal é um objetivo distante, e talvez utópico. O que de forma alguma nos impede de sonhar e de progredir nesse objetivo. Como diz o poema nas páginas iniciais, o objetivo da Utopia é que nunca deixemos de caminhar.

Anexo 1



<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-12/estudantes-de-goias-ocupam-tres-escolas-em-protesto-mudanca-de-gestao>

Anexo 2



<https://pt.globalvoices.org/2016/02/02/com-pouca-repercussao-nacional-escolas-de-goias-sao-desocupadas-com-violencia/>

Anexo 3



<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Ocupacao-de-escola-publica-em-Brasilia.jpg>

Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



OcupEN CP2

20 de novembro de 2016 · 🌐

Dia de negro!

Nós da OcupEN não poderíamos deixar esse dia passar como qualquer outro. Hoje é dia de resistência e luta, dia de lembrar as lutas da negritude, mas também de agir contra o racismo que segue tao vigente nas vidas do povo negro. Luta e resistência assim como nossa ocupação.

Somos primeiramente estudantes do Colégio Pedro II. Uma instituição elitizada e com alto índice de evasão escolar, evasão que tem classe, raça e cor. Quantos negros dessa instituição nos perdemos?

Na OcupEN nós dançamos, cantamos, gritamos, lutamos pela cultura negra, pois sabemos que se não for por nós, estudantes auto organizados, a cultura negra dificilmente chegará nessa instituição, será invisibilizada, esquecida.

A OcupEN segue contra o racismo, pela cultura negra, pelo ensino da história negra em nossa escola, contra a elitização e pela todas as lutas da negritude que nos cercam.

Viva a consciência negra. Viva 20 de novembro. Viva Zumbi e Dandara!

Nota dos alunos e alunas negras da OcupEN

Anexo 7



Anexo 8



Os anexos 4, 5, 6, 7 e 8 foram retirados da página oficial da ocupação no Facebook:

<https://www.facebook.com/ocupENCP2>

BIBLIOGRAFIA

Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Org: Diógenes Pinheiro (et al.). Rio de Janeiro. UNIRIO. 2016. 185p.

APPLE, Michael W. **A LUTA PELA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017 e-ISSN: 1809-3876.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. 2007. 305 p.

AZEVEDO, Francisco. **Florentino de Carvalho: Anarco-Sindicalismo e Educação Libertária.** Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020. 60p.

BARRETO, Bruna. **Ocupar é resistir: um estudo sobre as ocupações secundaristas do Rio de Janeiro em 2016.** Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 73-94, 2016. ISSN 1980-3532

BASTOS, Rafael; MARINHO, Viviane. **Escolas do Rio de Janeiro ocupadas: faces de uma pedagogia militante.** E-Mosaicos – Revista multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de aplicação Fernando Rodrigues Silveira (CAp – UERJ). V. 6 – N. 12 – Agosto, 2017.

BECKER, Howard S. **Segredos e Truques da Pesquisa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BIESTA, Gert. **Boa educação na era de mensuração.** Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012

BOUTIN, Aldimara. FLACH, Simone. **O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana.** Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756>>.

BRENNER, Ana Karina. **Permanências e deslocamentos de jovens militantes de partidos políticos.** 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. TOMO N. 27 JUL/DEZ. | 2015

BRINGEL, Geoffrey; **Junho de 2013... dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil.** In: Nova Sociedade, Vol. 2015, ano 2, p. 4-17. 2015.

BRITO, Luciana. **“Você fecha a minha escola e eu tiro o seu sossego”:** **Ocupações secundaristas e o movimento estudantil.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2018. 213 p.

BOURDIEU, Pierre. **Introdução a uma sociologia reflexiva** In: *Bourdieu P. O Poder Simbólico.* Lisboa: Difel, 1989.

BUKOWITZ, Tatiana. **Sociologia e disputa de narrativas no Ensino Médio: síntese de múltiplas determinações.** In *Reforma do ensino médio: contexto, controvérsias e cenários / organização Diógenes Pinheiro ... [et al.].* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO :Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExc, 2020. E-book

CAMASMIE, Mariana Junqueira. **O movimento de ocupação de escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil.** Rio de Janeiro. 2018. Dissertação de Mestrado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CARRANO, P. C. R. **Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares.** In: *Perspectiva.* Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun. 2017.

CASTRO, Mary. ABRAMOVAY, Miriam. **Quebrando mitos: juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude.** Brasília: RITLA, 2009. 298 P.

CHARLOT, Bernard. **A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta.** *Educar em Revista,* Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CURY, Carlos. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** *JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS* v.10, n.20 | Julho-Dezembro de 2016 | PP. 03–17

Espero tua (Re)volta. Direção de Elisa Capai. São Paulo, 2019. 93 min.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A. 2001. 152 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 165 p

FREITAS, Luiz Carlos. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011

GOIS, Antônio. **Panorama sobre educação no Brasil a partir da cobertura jornalística.** Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Juventude: FLACSO. 2020. 46 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rkl6keF7RYo&feature=emb_title

GROPPO, Luis; TREVISAN, Júnior; BORGES, Lívia; BENNETI, Andréa. **OCUPAÇÕES NO SUL DE MINAS: AUTOGESTÃO, FORMAÇÃO POLÍTICA E DIÁLOGO INTERGERACIONAL.** ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 141-164 jan./mar. 2017.

GUARDIA, Francisco Ferrer. **A Escola Moderna.** Tradução: Ateneu Diego Giménez. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010. 83p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipola. Editora WMF Martins Fontes - São Paulo. 2013. 283 p.

KASSICK, C. N. **Pedagogia libertária na história da educação brasileira.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008 - ISSN: 1676-2584

LIBÂNEO, José. **Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIMA, Paulo. Juventudes, escola, novas tecnologias e educomunicação. Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Juventude: FLACSO. 2020. 45 min.

MACEDO, Regina; ESPINDOLA, Neila; RODRIGUES, Allan. **“Não é só pelo diploma”: as ocupações das escolas e os processos curriculares.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.04, p. 1358 – 1376 out./dez.2016

MARAFON, Giovanna. **Recusa à Judicialização e ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido": Análises a Partir das Ocupações Estudantis.** SISYPHUS, JOURNAL OF EDUCATION. VOLUME 5, ISSUE 01, 2017, PP. 9-30.

MARTINS, S. A. **O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 143-167, jan./abr. 2018.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; ANTUNES, Caio; SILVA, Gabriel Batista; DA SILVA, Hugo Leonardo Fonseca; DOS SANTOS, Jane Darley Alves; JÚNIRO, Marcos Jerônimo Dias; LINHARES, Renata; SOUZA, Sherry Max de. **Ocupação, resistência e a luta pela escola pública.** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 48-67, jul./dez. 2017

MELLUCI, Alberto. **Juventude, Tempo, e Movimentos sociais.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N ° 5 Set/Out/Nov/Dez. 1997 N ° 6. P. 5-14

MESQUITA, M. R. **Juventude e movimento estudantil: discutindo as práticas militantes.** Psicologia Política, 3(5), 89-120. 2003.

MIGUEL, Luis Felipe. **Bourdieu e o “pessimismo da razão”.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 27, n. 1, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio. **Bourdieu e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica. 2006. 152 p.

PERONI, Vera. **MÚLTIPLAS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL: sujeitos e conteúdo da proposta.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PINHEIRO, Diógenes. **Escolas ocupadas no Rio de Janeiro em 2016: motivações e cotidiano.** Iluminuras, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 265-283, jan/jul, 2017.

PINHEIRO, Diógenes; AZEVEDO, Francisco; FRANCO, Jair. **Ecos das ocupações de escolas no debate sobre a Reforma do Ensino Médio.** In *Reforma do ensino médio: contexto, controvérsias e cenários / organização Diógenes Pinheiro ... [et al.]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO :Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExc, 2020. E-book

PRADO, Ana Cristina; FERRO, Juliana. **Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio: transição ou sobrevivência?** In *Reforma do ensino médio: contexto, controvérsias e cenários / organização Diógenes Pinheiro ... [et al.]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO :Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExc, 2020. E-book

RATTO, Cleber. GRESPAN, Carla. Hadler, Oriana. **“Ocupa 1º de Maio”: Ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola.** ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 99-118 jan./mar. 2017

REBUÁ, Eduardo. **Exceções e veredas: as ocupações como acontecimento e experiência no Brasil do nosso tempo.** Educação | Santa Maria | v. 42 | n. 3 | p. 751-764 | set./dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644427936>

REIS, Neilton. **“APESAR DE TUDO NÓS ESTAMOS AQUI PRA FAZER A DIFERENÇA”: GÊNERO, SEXUALIDADE E MOVIMENTAÇÃO ESTUDANTI.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 1 – pag 140-153 (mar - jun 2017): “Gênero, Sexualidade, Política e Educação”

RIBEIRO, E; MACEDO, S. **Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios.** Revista de Ciencias Sociales. Montevideo, n.42, vol.31, p.107-126, jun. 2018.

ROMANOS, Eduardo. **De Tahrir a Wall Street por la Puerta del Sol: la difusión transnacional de los movimientos sociales en perspectiva comparada.** Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 154: p. 103-118. 2016 (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.154.103>)

SANTOS, Boaventura. **Seis razões para pensar.** Revista Lua Nova, nº 54, 2001

SILVA, Amanda. **Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez., 2018

SOUSA, Janice. **Os jovens anticapitalistas e a ressignificação das lutas coletivas.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 451-470, jul./dez. 2004

SOUTO, Anna. **Juventude e Participação.** In: *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças.* Org: Diógenes Pinheiro (et al.). Rio de Janeiro. UNIRIO. 2016. 185p.

SOUZA, Rafael. **Primavera árabe e ocupações pelo mundo: um novo marco para a práxis transformadora.** Lutas Sociais, São Paulo, n.29, p.187-189, jul./dez. 2012.

SPOSITO, Marília. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas.** São Paulo: Ação Educativa. 2003.

_____. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr Nº 13. 2000.

STRECK, Danilo. **QUAL O CONHECIMENTO QUE IMPORTA? Desafios para o currículo.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez. 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. **Autonomia operária**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

VINHA, Telma. **Convivência escolar**. Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Juventude: FLACSO. 2020. 38 min. 86 min.

ZIBAS, Dagmar. **A revolta dos pinguins e o novo pacto educacional chileno**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, p. 199-220, maio/ago. 2008.