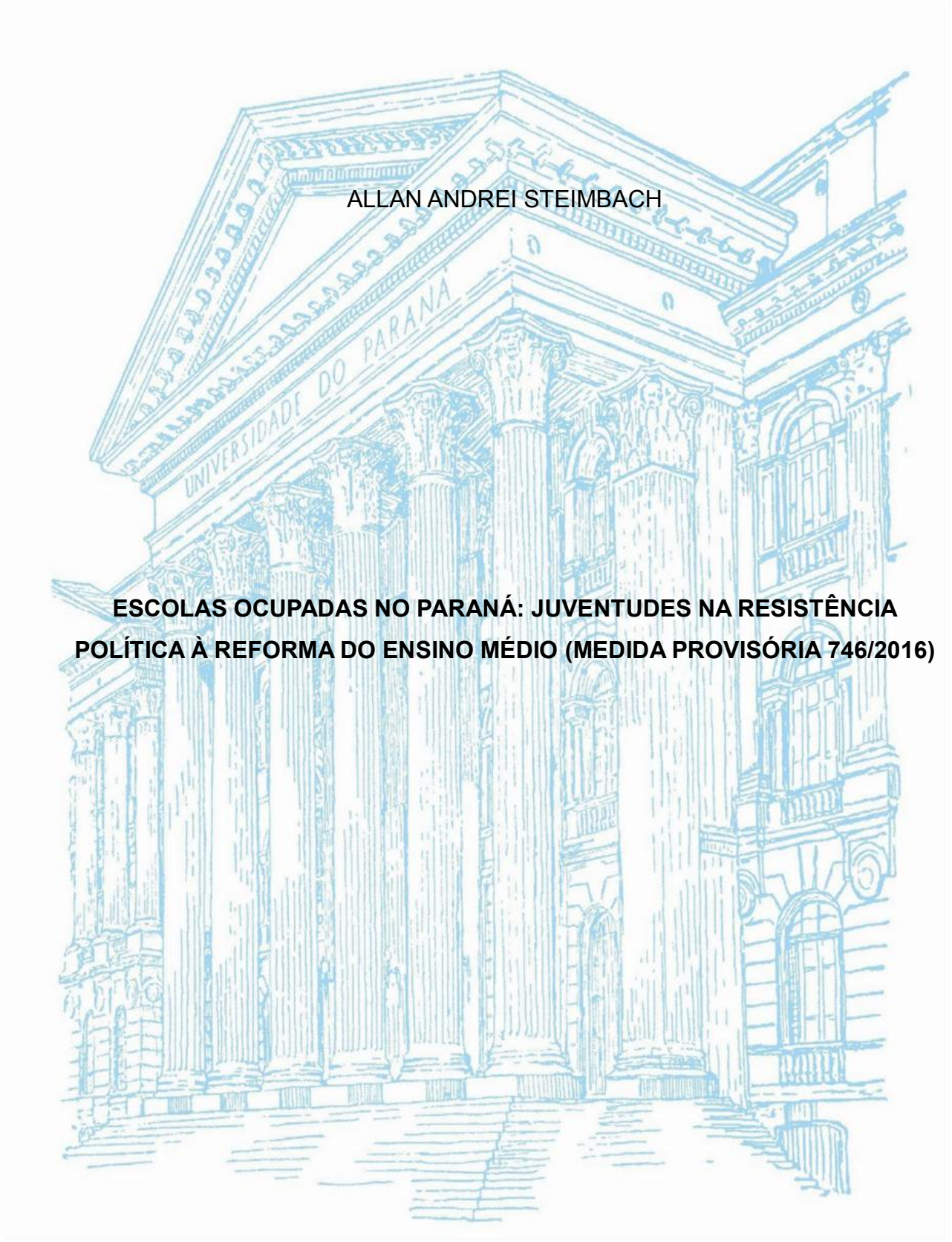
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



ALLAN ANDREI STEIMBACH

ESCOLAS OCUPADAS NO PARANÁ: JUVENTUDES NA RESISTÊNCIA POLÍTICA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016)

CURITIBA

2018

ALLAN ANDREI STEIMBACH

ESCOLAS OCUPADAS NO PARANÁ: JUVENTUDES NA RESISTÊNCIA POLÍTICA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016)

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, no Curso de Pós-graduação em Educação – PPGE, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Dra. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

TERMO DE APROVAÇÃO

Este trabalho é dedicado aos jovens do mundo todo, especialmente, àqueles que, atentos às injustiças e desigualdades do mundo em que vivem, lutam.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Monica Ribeiro da Silva, pelo gesto de generosidade indizível ao me conceder a possibilidade de pesquisar um objeto tão grandioso e a ela tão caro, pelo carinho educador sempre vivo na condução das orientações e pela amizade construída ao longo dos anos.

À professora Maria Tereza Carneiro Soares, orientadora durante o primeiro ano, fundamental para os primeiros encaminhamentos junto ao doutorado e à pesquisa.

Aos meus pais, irmãos, cunhados, sobrinhos e sobrinhas, enfim, à família que, perto ou longe, sempre incentivou as escolhas de percurso que realizei ao longo de minha vida acadêmica.

Ao Lucas Signori, pelo companheirismo, mas também pela paciência das leituras e das audiências que tanto engrandeceram o trabalho.

Aos amigos e às amigas da “Turma da Laje” – Sandra, Cleide, Cler, Zane, Valdete, Viro, Cleo, Vanessa, Suzi, Carla, Líslia, Liciane, Elisângela e Cris – que, desde a aprovação no processo de seleção, passaram a me chamar de “doutor”, num gesto carinhoso que reflete a cumplicidade de uma relação que é de amor e respeito mútuos.

Aos colegas do doutorado, Vanessa, Beatriz, Eliane, Cláudio e Hirmínia, por todas as trocas que pudemos realizar uns com os outros durante esta trajetória.

Ao Instituto Federal do Paraná que, como política de capacitação, propiciou que me afastasse integralmente das atividades da docência para me dedicar, exclusivamente, ao doutoramento.

Muito obrigado!

RESUMO

A tese apresentada construiu-se ao longo de curso de Doutorado em Educação e intitula-se “Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)”. O movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses ocorrido no ano de 2016 se inseriu num contexto de transformação política que se fez aparente por epifenômenos tais como: crise econômica evidenciada pela queda nas taxas de crescimento do PIB e de arrecadação de tributos, pelo aumento da inflação e dos números de desempregados, etc.; grandes manifestações de protesto ocorridas, sobretudo, em 2013, 2015 e 2016; a mais acirrada eleição presidencial do período de redemocratização em 2014; e o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff reeleita em 2014. Tirados da dispersão, esses fatos confluem para a reorganização da hegemonia política brasileira que, desrespeitando a democracia, reviu a frente policlassista instaurada sob os anos do *lulismo* (2003-2016), expurgando dela a presença das classes trabalhadoras a fim de garantir a prevalência do uso do fundo público aos interesses das frações de classe burguesas hegemônicas e em detrimento dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988. Para tanto, após a tomada plena do poder pela nova hegemonia que, politicamente, representava-se pela liderança do então vice e agora presidente Michel Temer, puseram-se em andamento políticas com vistas a garantir aquele objetivo: proposta de emenda constitucional que limitava os gastos públicos por 20 anos; reforma trabalhista; reforma previdenciária; reforma do Ensino Médio, etc. Foi contra este contexto, seus artífices, mas, principalmente, contra a Reforma do Ensino Médio e contra a PEC do teto dos gastos públicos que os jovens se insurgiram e ocuparam suas escolas. Sem perder de vista este contexto, a análise buscou compreender, mediante apreciação do discurso dos sujeitos que ocuparam as escolas, o que eles queriam e pensavam em relação à reforma do Ensino Médio empreendida pela Medida Provisória 746/2016. Para tanto, a investigação realizou pesquisa de campo na qual foram entrevistados sujeitos que ocuparam escolas estaduais paranaenses em 2016. As entrevistas ocorreram a partir da organização de quatro grupos focais. Também foram aplicados questionários socioeconômicos aos sujeitos participantes da pesquisa. Os dados foram coligidos em categorias que tiveram a intenção de estabelecer os padrões discursivos. A partir da formulação desses padrões, transcorreu-se a análise a partir das categorias teóricas “juventudes”, “direito à educação” e “Estado”. Desta análise, constatou-se que foi um movimento de juventudes que resistiu à reorganização da hegemonia estatal e ao contexto de supressão de direitos instituído por ela, desejando, antes de mais nada, ter espaço na política e querendo ser ouvidos para que pudessem expor, especificamente no que concerne à reforma do Ensino Médio, sua realidade concreta, trazendo os problemas dela para o centro do debate. Para tanto, lançaram mão de organização horizontal, contrapondo-se ao formato tradicional de atuação de outras forças contra-hegemônicas e tiveram que resistir à repressão estatal. Ao fazerem isso, resistiram no movimento da política para tentar construir resistência posicional dentro do Estado, atuando como educadores dos jovens, tentando formar uma nova consciência contra-hegemônica.

Palavras-chave: Juventude; Política; Ensino Médio; Resistência; e Ocupação de escola.

ABSTRACT

The presented thesis has been written throughout the doctorate in education course, and is entitled Occupied schools in Paraná: the youth in the political resistance against the high school reform (Provisional Measure 746/2016)". The schools' occupation movement of 2016 was set in a context of political transformation, which was evident by epiphenomena such as: economic crisis made clear by the decline in GDP growth and taxes collection, an increase in inflation and unemployment rates, etc.; great protests occurred, above all, in 2013, 2015 and 2016; the fiercest presidential election during the redemocratization period in 2014; and the impeachment process of Dilma Roussef reelected in 2014. Taken from dispersion, these facts converge to the Brazilian political hegemony reorganization which, disrespecting democracy, revisited the polyclassist front established by the *lulismo* (2003-2016), purging from it the working classes, seeking to insure prevalence of the public fund use to the hegemonic bourgeois class fraction, in detriment of the social rights seen in the Constitution of 1988. For such, after the full power takeover by the new hegemony which, politically, was represented by the leadership of the then vice president and now president Michel Temer, policies seeking to guarantee that goal, were set in motion: proposed constitutional amendment that limited government spending for 20 years; labor reform; social security reform; high school reform, etc. It was against this conjecture, its creators, but mainly against the high school reform and the ceiling of public expenditure proposed constitutional amendment that the youth rose against and occupied their schools. Without losing sight of this context, the analysis has sought to understand, under the appraisal of the speech of subjects that occupied the schools, what they wanted and thought regarding the high school reform waged by the Provisional Measure 746/2016. For this purpose, the study has performed a survey in which subjects who occupied Paraná state schools in 2016 were interviewed. The interviews occurred from the setting of four focus groups. Socioeconomic questionnaires were also proposed to the participant subjects. The data were codified in categories that intended to stablish the discursive patterns. From the formulation of these patterns, the analysis from theoretical categories "youth", "right to education" and "State" has taken place. From this analysis, it was verified that it was a movement of the youth who resisted the state hegemony reorganization and the context of rights suppression established by it, hoping, above all, to have space in politics and to be heard so that they could expose, in particular regarding the high school reform, their tangible reality, bringing its problems to the core of the debate. In order to achieve it, they used horizontal organization, opposing the traditional performance format of other counter-hegemony forces and they had to resist State repression. By doing so, they resisted in the political movement to try to build positional resistance inside the State, acting as youth educators, trying to build a new counter-hegemonic consciousness.

Key words: Youth; Politics; High School; Resistance; and School Occupation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESTADO AMPLIADO 149

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DIMENSÕES E ELEMENTOS DOS DEVERES ESTATAIS PERTINENTES À GARANTIA DO DIREITO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA 129
QUADRO 2 – CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS *A PRIORI* 207
QUADRO 3 – CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS 208

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MOTIVOS....41
TABELA 2 – QUESTÕES RELATIVAS AO INÍCIO....43
TABELA 3 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS....49
TABELA 4 – PROCEDIMENTOS DE DESOCUPAÇÃO....52
TABELA 5 – O QUE ERAM CONTRA?....54
TABELA 6 – O QUE QUERIAM?....57
TABELA 7 – A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO MOVIMENTO – HORIZONTALIDADE....59
TABELA 8 – A REPRESSÃO....65
TABELA 9 – A RESISTÊNCIA....70
TABELA 10 – LIMITES DA DEMOCRACIA E OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS POLÍTICOS....72
TABELA 11 – O JOVEM COMO INTELECTUAL DOS JOVENS....76
TABELA 12 – EMPODERAMENTO JUVENIL....79
TABELA 13 – REVISÃO DE LITERATURA “JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA”....86
TABELA 14 – IDADE DOS SUJEITOS....100
TABELA 15 – SEXO E GÊNERO DOS SUJEITOS....101
TABELA 16 – OS SUJEITOS E O TRABALHO....102
TABELA 17 – OS SUJEITOS E O TIPO DE TRABALHO....103
TABELA 18 – RENDA FAMILIAR INFORMADA....104
TABELA 19 – INDICADORES SOCIAIS DO ENTORNO DAS OCUPAÇÕES PESQUISADAS....105
TABELA 20 – ETAPAS E MODALIDADES FREQUENTADAS PELOS SUJEITOS....107
TABELA 21 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM 2016....121
TABELA 22 – MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO EM 2016....122
TABELA 23 – EXEMPLO DE TABELA DE ANÁLISE....209

LISTA DE SIGLAS

CAGED	- Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAOS	- Coletivo Autônomo de Organização Secundarista
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRAP	- Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
C.F.	- Constituição Federal
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONJUVE	- Conselho Nacional de Juventude
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM	- Democratas (Partido Político)
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FVC	- Fundação Victor Civita
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL	- Movimento Brasil Livre
MEC	- Ministério da Educação
MP	- Medida Provisória
MPL	- Movimento do Passe Livre
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra
MTST	- Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
NB	- Núcleo de base
NOC	- Núcleo de Ocupação de Curitiba
ONG	- Organização Não-governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PT	- Partido dos Trabalhadores
RMC	- Região Metropolitana de Curitiba
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UJS	- União da Juventude Socialista
UPES	- União Paranaense dos Estudantes Secundaristas
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016 – ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS EMPÍRICOS 39
2.1 A OCUPAÇÃO 39
2.2 O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO 53
2.3 O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO, O ESTADO E A POLÍTICA 58
2.4 O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO E AS JUVENTUDES 76
3 OS SUJEITOS E A POLÍTICA CONTRA A QUAL LUTAVAM: JUVENTUDES E REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016) NO CONTEXTO DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DE ESCOLAS PARANAENSES DE 2016 82
3.1 DO CAMPO AO OBJETO 84
3.2 DO OBJETO AO RECORTE 89
3.2.1 Quais juventudes? 90
3.2.2 Qual política? 108
3.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO, A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016 116
3.4 APONTAMENTOS FINAIS: POR QUE ERA NECESSÁRIO NÃO OUVIR OS JOVENS? 136
4 OCUPAR PARA RESISTIR: O ESTADO COMO O ESPAÇO DA LUTA DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016 139
4.1 DOS FUNDAMENTOS DO ESTADO MODERNO, DA SOCIEDADE CIVIL E DA COMPOSIÇÃO DA HEGEMONIA 142
4.1.1 A concepção de Estado ampliado de Antonio Gramsci 147
4.1.2 Dando materialidade à abstração: a especificidade do caso brasileiro 155
4.1.3 Incorporação das categorias teóricas 159
4.2 DA REORGANIZAÇÃO DA HEGEMONIA POLÍTICA BRASILEIRA À RESISTÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA DOS JOVENS DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016 161
4.2.1 Da crise do *lulismo* à solução conservadora: o contexto da resistência 162
4.2.2 A resistência empreendida pelo movimento de ocupação das escolas paranaenses ocorrido em 2016 172

4.3 APONTAMENTOS FINAIS: PORQUE ERA NECESSÁRIO, TAMBÉM, NÃO PERMITIR QUE OS JOVENS FALASSEM? 191
5 À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS, PÁGINAS A SEREM AINDA COMPLETADAS 193
6 *POST SCRIPTUM*: TRILHAS METODOLÓGICAS 199
REFERÊNCIAS 223
APÊNDICE 1: COLEÇÃO DE DADOS ENDÓGENOS AO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016 COMO FORMA DE MELHOR DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA 232
APÊNDICE 2: TRANSCRIÇÕES COMPLETAS DAS ENTREVISTAS COM GRUPOS FOCAIS 245
APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA BUSCA DE INFORMAÇÕES PRIVILEGIADAS 344
APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA GRUPOS FOCAIS 345
APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO PARA ALUNOS 347
APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 348

1 INTRODUÇÃO

Nossa caminhada na pesquisa com juventudes vem desde o tempo do mestrado realizado, também, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, mas na Linha que, ao momento de nossa entrada, era denominada Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação. À época, nossa pesquisa intentava compreender a construção de sentidos e significados que jovens, inseridos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, faziam do seu processo de escolarização, e que rebatimentos essa subjetividade construída neles podia exercer na decisão de permanecer ou abandonar a escola.

Nossa pesquisa estava inserida em uma maior que era empreendida por diversos pesquisadores e denominava-se "Juventude, Escola e Trabalho: sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio". Durante sua existência, este grupo, sob coordenação da professora Monica Ribeiro da Silva, empreendeu pesquisas que, grosso modo, versavam, por um lado, sobre os **sujeitos jovens** inseridos no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, por outro lado, acerca das **políticas para esta etapa e esta modalidade da Educação Básica**. Desde aquele tempo, contudo, havia um desejo no grupo de investigar algo que, de certo modo, estaria numa intersecção destes dois grandes conjuntos de pesquisa: a ação dos jovens na política educacional. Infelizmente, à época, esse desejo não foi realizado.

Quando da passagem para o segundo ano do doutorado na Linha de Políticas Educacionais, retornamos à orientação da professora Monica que sugeriu que empreendêssemos pesquisa sobre aquele objeto outrora desejado, mas até então não realizado. Por isso, esta pesquisa se aventurou na seara da análise de um objeto pouco conhecido, qual seja, o **da relação dos jovens com a formulação de políticas que garantam o direito à educação**. **Cabia-nos entender o querem os jovens e o que tem feito junto ao Estado para fazer valer suas aspirações.**

De início, a intenção de pesquisa havia delimitado como **recorte empírico, a atuação do Conselho Nacional de Juventude**, sua relação com a base social e com o Estado. O Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE foi criado pela Lei 11.129/05 e é composto por 1/3 de membros do poder público (das diversas esferas federativas, priorizando os poderes Executivo e Legislativo) e por 2/3 de membros da

sociedade civil (movimentos juvenis, ONG's, especialistas e outras personalidades)[1]. Como todo conselho deste tipo, o CONUUVE se configura como interessante ponto de intersecção entre a sociedade política e a sociedade civil, mostrando a porosidade destes elementos e do próprio Estado que cria, em sua ossatura, estruturas de interação e mediação com a sociedade.

Contudo, como pesquisadores da sociedade, precisamos estar atentos para absorvermos as mudanças de contexto, mesmo que estas se deem em velocidade, por vezes, pouco compatível com nossas forças. Citamos o fato de o Brasil ter passado, recentemente, por um processo de ruptura institucional que, em linhas gerais:

> a) Destituiu Dilma Rousseff do cargo de presidente alegando um crime de responsabilidade;
>
> b) Alçou ao poder o Vice-presidente da República, respeitando estritamente o texto constitucional e não os anseios da população;
>
> c) Ao chegar à Presidência, mesmo que interinamente, Michel Temer fez uma reforma ministerial ampla, reduzindo o número de ministérios, excluindo de cargos do primeiro escalão partidos eleitos pela coalizão governista e trazendo para estes cargos partidos derrotados nas eleições (PSDB e DEM são os casos mais paradigmáticos), subjugando a vontade majoritária que àqueles partidos negara o poder no pleito de 2014;

Estes fatos, se pensados isoladamente, talvez, não revelem o processo maior do qual podem ser considerados episódios. Ocorre no Brasil um severo processo de reorganização hegemônica do Estado, que foi acelerado com a crise econômica dos anos 2014-2016 e que visa rever a distribuição de poder na frente de classes estabelecida sob o período do *lulismo* (BOITO JR, 2017). Esta frente aprofundou algo que se havia enunciado desde a Constituição de 1988: uma certa coalizão de classes sociais (POCHMANN, 2017) que, se mantinha os privilégios sociais das frações de classe mais abastadas, propiciava a instituição, ainda que tímida, de direitos sociais às camadas populares. Mesmo que de maneira insuficiente, viu-se no Brasil dos governos petistas uma efetivação maior destes direitos sociais e o consequente

[1]De acordo com a página na Web do CONJUVE. Disponível em http://juventude.gov.br/conjuve/o-que-e#.V4JztpRb9Bc. Acessado em 10/07/2016.

alargamento daquela coalizão de classes.

Com a crise econômica, frações de classe burguesas que compunham aquela frente, dela desertam com intuito último de que se acelerasse o processo de revisão daquela coalizão de classes. Explicamos melhor: a escassez de recursos derivada da diminuição da arrecadação causada pela crise econômica obrigaria o Estado a sacrificar suas ações a alguma parcela da sociedade, e as frações burguesas não queriam ter para si tal sacrifício. Verificando o governo Dilma Rousseff como sendo incapaz de realizar tal revisão, acelera-se o processo do *impeachment*, alegando suposto crime de responsabilidade praticado pela então presidente, alça-se o vice-presidente ao cargo de presidente que, tão logo assume, coloca em prática reformas estruturais no Estado que fossem capazes de, efetivamente, rever aquele acordo de coalizão de classes implícito desde a Constituição de 1988. Importante destacar, também (e ancoramos essa análise em preceitos gramscianos que utilizamos ao longo desta tese), que houve grandes manifestações populares que, em forma de protestos, reforçaram, pela via da sociedade civil, os movimentos que ocorriam na sociedade política e que intentavam destituir a presidente eleita.

Sempre foi muito mais do que trocar as figuras do poder aparente. Tratou-se de pôr em curso um projeto de nação que, para manter os privilégios das frações burguesas dominantes, despreza a democracia e destrói os parcos direitos sociais que foram sendo instituídos pós-1988. Isso ficou evidenciado com as ações que o recém-empossado governo tentou e ainda tenta tomar: reformas trabalhista e previdenciária que, no limite, quase encerram os direitos dos trabalhadores; recuos e retrocessos evidentes em políticas culturais, ambientais ou naquelas que impactam a vida de grupos minoritários, como a população LGBT, por exemplo; reforma do Ensino Médio, com vistas a atender demandas empresariais de formação de nossos jovens; e a Emenda Constitucional 95/2016 (Proposta de Emenda Constitucional n° 241 quando tramitou na Câmara dos Deputados e nº 55 quando tramitou no Senado Federal) que limitou os gastos públicos sociais por 20 anos, sacrificando ações garantidoras dos direitos sociais (inclusive o direito à educação) à população que dele mais precisa e garantindo, por outro lado, um Estado “bom pagador” ao capital especulativo.

Tais medidas desenham uma reorganização do equilíbrio de forças que objetivou limitar a possibilidade de ação das forças historicamente contra-

hegemônicas e que, por essa razão, criou um ambiente de supressão dos direitos sociais, inclusive do direito à educação. Mesmo assim, puderam ser verificadas reações. Elas foram muitas: greves gerais, manifestações de rua, ocupações de espaços públicos, etc. Destacaram-se, por sua magnitude significativa, as ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas e superiores, ocorridas próximas ao final do ano de 2016, especialmente (pela dimensão tomada) aquelas que ocorreram nas escolas de nível médio da rede estadual paranaense. Desde a ocupação do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen de São José dos Pinhais, no início de outubro de 2016, o movimento de ocupações cresceu e atingiu a marca expressiva de mais de 800 escolas ocupadas (850 pelos dados do "Movimento Ocupa Paraná" e 831 pelos dados apresentados pela Secretaria de Estado da Educação)[2]. Em todo o Brasil, somado o Estado do Paraná, as ocupações chegaram a 1.108 escolas, ao mesmo tempo.[3]

Notadamente, percebeu-se por breve e espontânea imersão nas ocupações, o que seria depois confirmado por etapas da pesquisa, que as bandeiras de luta principais do movimento de ocupação das escolas iam contra:

- A PEC 241/2016 (55/2016) que congela os investimentos públicos por 20 anos; e
- A reforma do Ensino Médio (MP 746/2016).

Por isso, voltemo-nos um pouco mais atentamente a essas políticas.

Através do novo mandatário do Poder Executivo, representante dessa nova hegemonia estabelecida, envia-se ao Congresso Nacional uma Proposta de Emenda Constitucional (que, rapidamente, se transformou na Emenda Constitucional 95/2016), conseguindo, desse modo, criar regra que, durante um período de duas décadas, limita os gastos da União, a cada ano, ao que foi gasto no ano anterior acrescido da inflação do mesmo período. Não se tratava, mesmo sob a lógica neoliberal, de um simples ajuste fiscal. Muito mais complexa, esta ação fez rever a

---

[2]Fontes: Jornal Gazeta do Povo. Reportagem disponível em http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/entenda-por-que-o-parana-virou-o-epicentro-das-ocupacoes-de-escolas-a4txqg84gr41a8dt5xt4050gg. Acesso em 07/11/2016. Página no Facebook do Movimento Ocupa Paraná. Postagem disponível em https://www.facebook.com/ocupasim/photos/a.1780725898868533.1073741828.178072105553568 4/1781752268765896/?type=3&theater Acesso em 07/11/2016.

[3]Fonte: Página do Facebook do Movimento Ocupa Paraná. Postagem disponível em https://www.facebook.com/ocupasim/photos/a.1780725898868533.1073741828.178072105553568 4/1783054631968993/?type=3&theater. Acesso em 07/11/2016.

própria constituição e, no limite, o próprio Estado e a quem ele serve, priorizando as parcelas mais ricas, especialmente, a fração burguesa que representa o capital financeiro nacional e internacional e colocando os direitos sociais (necessários à grande maioria da população brasileira) como realizáveis apenas na "reserva do possível".

Além de rever os papeis do Estado, com o contexto político dado, pode-se pôr em curso acelerado, também, um projeto de formação de sujeitos-cidadãos-trabalhadores-consumidores que atendesse aos interesses de grandes grupos empresariais. É por isso que, em conexão com a proposta de emenda constitucional que limitava os gastos públicos, o governo editou a Medida Provisória 746/2016 (que, ao findar sua tramitação congressual, transformou-se na Lei nº 13.415/2017) que reformava o Ensino Médio em todo o Brasil. Ressalte-se que este pesquisador desconhece momento recente de nossa história em que uma Reforma de Ensino desta magnitude tenha sido feita à revelia da população e do próprio Congresso Nacional já que, como Medida Provisória, teve validade imediata. Além desse caráter pouco democrático que, como veremos, foi elemento motivador dessas ocupações, destaque-se os dois grandes eixos desta reforma: (a) redesenho curricular do Ensino Médio e de sua disposição temporal e (b) política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral.

No que concerne ao eixo das mudanças curriculares e sua disposição temporal, pela crítica que receberam, destacam-se, dentre os elementos que a reforma do Ensino Médio propunha, os seguintes: (a) a divisão do Ensino Médio em duas etapas, fazendo, com isso, sucumbir a noção desta etapa como elemento de uma "educação básica" – uma com até 1200 horas (até 1800, no texto final transformado em Lei) composto pela Base Nacional Comum Curricular, e outra, com o restante da carga horária, em que haveria a opção entre cinco itinerários formativos (ciências humanas e sociais aplicadas; ciências da natureza; linguagens; matemática; e formação técnica e profissional)[4]; (b) a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, que causou grande repercussão, e fez o texto final contemplar a obrigatoriedade de "estudos e práticas" dentro dessas

[4]A propaganda oficial do Governo Federal propagou a ideia de que esta opção seria feita pelo estudante. O que é uma verdade parcial, tendo em vista o fato de que são os sistemas de ensino que determinarão a oferta de quantos e quais itinerários formativos lhes convier. Por isso, no limite, a escolha não seria do sujeito.

áreas; (c) a progressiva ampliação da carga horária até que se chegassem ao tempo integral (7 horas diárias / 1400 horas anuais); (d) a possibilidade de profissionais não-licenciados atuarem no itinerário formativo da Educação Técnica e Profissional – outro ponto polêmico, pelo fato de flertar com a precarização do trabalho docente; e (e) a possibilidade de certificação de competências prévias à escolarização, com vistas à conclusão desta etapa de ensino.

No que diz respeito à questão do financiamento, a política incentiva que os sistemas de ensino criem programas de Ensino Médio em tempo integral. Para tanto, promete uma pequena complementaridade financeira da União, mas estimula os convênios, permitindo, inclusive, o financiamento público, a partir de verbas do FUNDEB, de instituições privadas conveniadas.

Foi, especialmente, contra essas duas políticas – a Reforma do Ensino Médio e a Emenda Constitucional que estabelece teto para gastos públicos, que à época estavam em tramitação congressual – que os jovens que atuaram, ocupando suas escolas. Políticas que, direta ou indiretamente, impactam no sistema educacional, impactam em suas vidas. Agiram, especialmente, contrariados com o formato pouco democrático com o qual tais políticas foram levadas a cabo. Não o fizeram de maneira isolada do contexto de outras reações como as greves e manifestações de rua empreendidas, pelo contrário, conforme verificaremos ao longo desta tese, os próprios ocupantes participaram de muitas destas outras formas de manifestação.

Se não foi um movimento isolado do contexto, também não foi isolado quanto à forma. Ocupações de escola já vinham ocorrendo no Brasil e fora dele antes disso, com destaque para as ocupações de escolas secundárias paulistas no ano de 2015, para as que ocorreram no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2016, bem como para aquelas que, um pouco mais distantes no tempo histórico, ocorreram na chamada “revolta dos pinguins” no Chile em 2006. O que queremos demarcar é que os jovens que ocuparam as escolas estaduais paranaenses não o fizeram de maneira isolada, nem das lutas da classe trabalhadora dentro do atual contexto de destruição dos direitos sociais, nem das lutas da própria juventude brasileira e latino-americana por seus direitos. Além disso, salientamos estes fatos porque é do caráter de uma pesquisa científica o recorte do objeto, mas não se pode perder de vista que, mesmo abstratamente pinçado, este recorte somente é plenamente compreendido se não retirado de seu contexto.

Em resumo, um novo e potente campo empírico se formou. Também, enfraqueceu-se o campo empírico anteriormente pensado. Atenta à mudança, continuando com o mesmo objeto (a relação dos jovens com a formulação de políticas que garantam o direito à educação) **esta pesquisa reformulou o recorte empírico para o movimento de ocupação das escolas** secundaristas da rede estadual do Paraná **de 2016.** Mesmo sabendo que o movimento de ocupações foi um movimento de envergadura nacional e que não se limitou às escolas de redes estaduais (Institutos e Universidades federais, bem como Universidades Estaduais também foram ocupadas), a primária delimitação empreendida quis dar relevo à parte do campo empírico em que, justamente, o movimento obteve maior destaque – as Escolas estaduais paranaenses.

O avanço da participação na democracia é fundamental para que os direitos, entre eles o direito à educação, sejam forjados levando-se em consideração as reais demandas da sociedade. Quando se nega esta participação à parcela da sociedade, cabe a ela a posição de resistência, mesmo que isso não implique em resultados imediatos. Por isso, mais do que **mensurar resultados** do movimento de ocupação das escolas secundárias em relação a qualquer política específica contra a qual lutavam, tentamos compreender, a partir dos próprios sujeitos envolvidos no movimento, os seus anseios, o que pensavam, o que queriam em relação às políticas contra a qual lutavam, sem jamais perder de vista o contexto de reorganização da hegemonia que tentou excluir as forças populares, tradicionalmente contra-hegemônicas, do embate político. Focamos, por limite da pesquisa e por maior aderência com o campo das políticas educacionais, na Reforma do Ensino Médio. **Por isso, formulamos o seguinte problema de pesquisa: "No que tange às políticas para o Ensino Médio, especialmente aquelas que estabelecem significativas mudanças nesta etapa da Educação Básica, incluindo redesenhos curriculares profundos, como a proposta pela MP 746/2016, o que pensam e querem os jovens que participaram do movimento de ocupação das escolas estaduais no Paraná ocorrido em 2016?"**

Para responder ao problema de pesquisa, e levando-se em consideração o fato de que queríamos entender o próprio movimento de ocupação delimitado, e que esta compreensão se daria *post festum,* propusemos outras questões à pesquisa:

1. Identificação dos sujeitos e das motivações

Quem são estes sujeitos que ocuparam as escolas? Que razões os levaram a se organizarem de modo tão extensivo, ocupando suas escolas?

2. Organização do movimento

Seja a nível intra-escolar, seja a nível estadual, como foi a organização deste movimento?

Como ele dialogou com o Estado? Foi reprimido? Se sim, como resistiu?

Qual foi o papel das organizações estudantis junto aos jovens que ocuparam as escolas? Qual o papel destes jovens junto aos demais estudantes?

3. Juventude e participação política

O que representou o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses, quando prismado pelo contexto político brasileiro?

Escorraçadas as forças populares da sociedade civil do contexto de formulação de políticas, com vistas a confirmar nas ações implementadas, uma nova hegemonia política (conseguida, inclusive e no limite, com rearranjos do próprio ordenamento jurídico Estado), não tem havido àquelas forças outra solução que não seja a de reagir. A reação tem se dado nos poucos espaços possíveis que lhes restaram. Isso se fez ver no movimento de ocupação das escolas secundárias do estado do Paraná ocorrido em 2016. Se, talvez, este movimento não tenha obtido grandes mudanças no que concerne ao texto da política (MP 746/2016) ou mesmo à sua implementação, seu significado residiu na materialização de forte resistência ao rompimento do equilíbrio democrático garantidor da participação, mesmo que com diferentes pesos, de uma multiplicidade de atores na formulação de políticas. Dito de outro modo, numa realidade de expulsão de atores do contexto de formulação de políticas, o maior resultado do movimento de ocupação foi a sua própria existência como elemento tensor, pois que recolocou no jogo, atores outrora desprezados. Assim, antes de mais nada, o que queriam os jovens que participaram das ocupações era o espaço-tempo necessário para serem ouvidos. Deste modo, mais do que escolas, eles ocuparam o Estado, fizeram política. Com esta hipótese, guiamos toda

a condução da pesquisa.

Foram objetivos desta pesquisa:

1. Geral:

- **Conhecer o que pensavam e o que queriam os jovens que participaram do movimento de ocupação das escolas estaduais no Paraná de 2016, no que concerne às políticas voltadas para a garantia do direito à educação, especialmente aquelas que estabelecem significativas mudanças no Ensino Médio, incluindo redesenhos curriculares profundos, como a proposta pela MP 746/2016.**

2. Específicos:

- Identificar os sujeitos que ocuparam as escolas, bem como as razões os levaram a se organizar de modo tão extensivo, ocupando suas escolas;
- Reconhecer como se deu a organização deste movimento, como ele se relacionou com o Estado;
- Identificar qual foi o papel das organizações estudantis junto aos jovens que ocupam as escolas; e
- Compreender, à luz do contexto político brasileiro, o que representou o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses para aqueles que, de algum modo, com ele se relacionaram.

Respeitando a delimitação empírica, a pesquisa de campo tentou demonstrar o universo por meio de amostragem. Esta amostragem, contudo, não se preocupou com a representação numérica dos sujeitos a partir de categorias como sexo, dispersão espacial, etc. A preocupação estava em que a amostra representasse a diversidade do movimento, já que, mesmo ocorrendo em toda a extensão do Paraná, não se pode afirmar que o movimento foi igual em todas as escolas ocupadas. Por isso mesmo, é importante perceber que, mesmo tomando os cuidados de apreender a diversidade do movimento, esta pesquisa está delimitada, espacialmente, à Região Metropolitana de Curitiba. O conjunto das ocupações espalhadas pelo estado

estabeleceu conexão com as ocupações da RMC e isso se evidenciou em eventos relatados pelos sujeitos pesquisados. Por isso que, se podemos, por um lado, tratar de “escolas ocupadas no Paraná”, pois entendemos que é neste espaço maior – o Paraná – em que o movimento tomou a maior proporção, bem como foi onde se inseriram e se interconectaram as ocupações que nos serviram de amostra, não podemos, por outro lado, afirmar, por falta de dados para isso, que em outras regiões o movimento se processou como percebemos na capital paranaense e em seu entorno. Demonstrar esse limite da pesquisa se faz necessário.

Mas que caminhos trilhar para entender essa diversidade? A partir de informante privilegiado, foram-nos apresentados 6 (seis) alunos que participaram das ocupações, tendo nelas papel preponderante. Através de contato inicial por meio do aplicativo de mensagem “*WhatsApp*”, marcamos conversa em separado com cada um deles. Tais conversas foram agendadas para serem realizadas em sala do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, já que o pesquisador teria acesso a este espaço.

Como procedimento ético foi enviado a cada sujeito um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (conforme Apêndice 6), no qual estava esboçada e explicada a pesquisa em questão, bem como a observância ética do sigilo e da liberdade que o sujeito possuía de participar ou não daquela atividade. Este termo foi assinado em duas vias pelo pesquisador e por eles ou por seus responsáveis. Munidos deste documento, poder-se-ia realizar a entrevista individual, que foi realizada a partir de roteiro semiestruturado (conforme Apêndice 3).

Do total de 6 (seis) para os quais se solicitou a entrevista individual, apenas 4 (quatro) puderam comparecer[5]. Isso, de modo algum, prejudicou esta etapa da pesquisa, tendo em vista o fato de que, neste momento, o objetivo central era o de coletar dados endógenos ao movimento para que, ao fazermos um esboço dele, pudéssemos melhor traçá-lo e, por conseguinte, selecionarmos uma amostra de grupos focais consistente e potente para, então, entender o movimento de ocupação

[5]NOTA METODOLÓGICA: a coleta de dados empíricos com entrevistas e grupos focais foi realizada em março de 2017. Neste período, houve paralisação e/ou greve de professores municipais, de professores estaduais e de motoristas e cobradores de ônibus, além de professores e servidores da própria UFPR. Isso dificultou a presença dos sujeitos e a própria realização de entrevistas. Essa é a razão para que dois dos sujeitos não pudessem comparecer às entrevistas. Contudo, ressalte-se que um deles ainda participou de um dos grupos focais realizados como segundo momento desta fase da coleta de dados.

e responder ao problema de pesquisa.

De posse das informações coletadas nessas entrevistas individuais, organizaram-se grupos focais que, a partir de critérios que atentassem à percepção do movimento em sua diversidade[6], foram entrevistados, também, a partir de roteiro semiestruturado (Apêndice 4).

A seleção dos grupos focais, como dito, priorizou a diversidade. Houve escolas em que os jovens realizaram assembleia para discutir a política e decidir se ocupariam ou não. Houve escolas em que isso não ocorreu. Existiram ocupações grandes, com muitos alunos, com participação e envolvimento da comunidade, e outras que foram pequenas, frágeis, que sofreram resistência da própria comunidade. Por sua dimensão (mas não somente por isso), algumas ocupações duraram mais de um mês, outras, apenas alguns dias. A proliferação das ocupações se deu por todo o estado, desde as maiores até as menores cidades. Do mesmo modo, surgiram nas cidades ocupações em colégios centrais, bem como nos colégios periféricos. A partir dessa diversidade de realidades de ocupações, delimitamos dois grupos focais que envolvessem jovens de duas ocupações com características distintas, quase opostas. Num grupo, estavam jovens de uma ocupação central, grande, promotora de outras ocupações, com forte apoio da comunidade e que teve grande duração. Noutro grupo, estavam jovens de uma ocupação periférica, pequena, que, inclusive, foi influenciada por uma certa “onda” de ocupações, não realizou assembleia e, por isso, teve forte resistência da própria comunidade, sendo encerrada poucos dias após o seu início. Os grupos focais compostos por jovens destas duas ocupações, respectivamente, denominamos, de modo fictício, de “OCUPAÇÃO ALFA” e “OCUPAÇÃO ÔMEGA”.

A reação contrária ao movimento também não foi igual em todas as ocupações. Houve reação das comunidades, de movimentos da sociedade civil organizada, do próprio aparato coator do Estado e, em alguns casos, uma articulação desses sujeitos citados para que a repressão fosse ainda mais incisiva. Muitos foram os relatos, inclusive, do uso de violência para reprimir os jovens que ocupavam as escolas. Entendendo que o elemento da repressão, traz luz ao movimento na sua relação com o Estado, selecionamos uma ocupação que sofreu forte repressão. O

[6]No Primeiro Apêndice ao texto da tese, há um relatório completo com a coleção dos dados obtidos nas entrevistas individuais, de modo a explicitar, com cautela e zelo, a partir de que elementos foram configurados os grupos focais. Ao momento desta Introdução, apenas sintetizamos os dados mais essenciais.

grupo focal formado por jovens desta ocupação denominamos, ficticiamente, de “OCUPAÇÃO FÊNIX”[7].

Por fim, percebemos que o movimento, mesmo diverso não foi desarticulado. Dele, derivaram coletivos de organização estudantil que, ao momento da pesquisa, permaneciam militantes e que, durante a ocupação, atuaram como elemento coadunador das ocupações, fazendo frente, inclusive, às tradicionais organizações estudantis e juvenis. Por esse motivo e também com o intuito de superar possíveis incompletudes com os três grupos focais iniciais, entendemos que seria necessário um grupo focal que tivesse membros de mais de uma ocupação, bem como representasse a continuidade do movimento de ocupação. Assim, determinamos um quarto grupo que, a partir de convite nosso, foi formado por membros do CAOS – Coletivo Autônomo de Organização Secundarista.

Daqueles quatro sujeitos que realizaram entrevistas individuais, três puderam também participar dos grupos focais. Isso foi fundamental para que pesquisa pudesse se realizar. O primeiro grupo focal, realizado no dia 22 de março de 2017, foi a “Ocupação Alfa” e contou com 8 participantes. No dia 23 de março de 2017, foi a vez de entrevistarmos a “Ocupação Ômega”, com 4 participantes. No dia 24 de março de 2017, reunimos membros do CAOS (5 participantes) para realizar a entrevista. Por último, entrevistamos a “Ocupação Fênix”, que teve a participação de 5 ocupantes.

Salienta-se que, antes da entrevista em grupo, cada sujeito respondeu individualmente a um Questionário socioeconômico (Apêndice 5). Também, observe-se que todos os sujeitos para que participaram da entrevista em grupo, assinaram, individualmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 6).

Foram 22 (vinte e dois) sujeitos que participaram das entrevistas com os grupos focais. Estes somados ao sujeito que participou da entrevista individual, mas que não pode participar de algum grupo, formam um total 23 (vinte e três) sujeitos que serviram de amostra empírica para a pesquisa. Dos dados obtidos, construiu-se a noção de que os ocupantes eram jovens, em sua maioria na faixa dos 15 aos 17 anos,

[7]NOTA METODOLÓGICA: As indicações desta ocupação e das duas anteriores foi feita pelos próprios entrevistados. Eles não citaram apenas as que foram selecionadas. Enquadrada no critério, a ocupação foi escolhida por fatores logísticos que facilitassem a organização dos grupos focais. **Por isso, priorizamos aquela em que tivéssemos um contato prévio com pelo menos um aluno que pudesse organizar os demais membros da ocupação, já que, pela própria lógica do movimento, o contato e a organização dos grupos foi feito, exclusivamente, a partir dos próprios sujeitos jovens que pesquisamos**.

com forte presença de sujeitos identificados com o gênero feminino, filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores, componentes de famílias que fogem do padrão tradicional de família celular cristã, muitos deles já tendo experiências com o trabalho (quase sempre precarizado) e todos sujeitos que necessitavam da escola estatal[8].

Esses dados, mesmo aqui sendo apresentados de modo resumido, indubitavelmente, indicaram caminhos importantes a seguir com a análise da empiria. Se a seleção da amostra da pesquisa de campo não se preocupou com uma representação fiel da totalidade dos sujeitos, mas com a diversidade do movimento, e cientes de que isso impõe limitações, ainda assim, acreditamos que era possível, do perfil da amostra, extrair filtros de análise que potencializassem a objetividade do conhecimento que aqui tratamos. Eram jovens de camadas populares da população, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, sujeitos que precisam da escola estatal. Esses elementos foram passíveis de generalização e foram usados como prisma durante a toda a análise.

A análise dos dados buscou categorias a partir do próprio movimento de ocupação em questão. Algumas categorias foram pensadas antes da ida a campo, pois, o pesquisador se aproximou do campo empírico sem que, de fato, estivesse instrumentalizando a pesquisa. Com essa aproximação, verificou-se a necessidade da pesquisa e, desta, surgiram o problema e a hipótese iniciais. Deles, derivaram as primeiras categorias de análise para tentar entender aquilo a que a pesquisa se propôs originalmente, categorias estas que, nas constantes aproximações com o campo empírico até a própria análise do conteúdo, foram sendo revistas, sofrendo acréscimos ou supressões. Foram configuradas quatro grandes categorias: (a) a ocupação; (b) o movimento de ocupação e a reforma do Ensino Médio; (c) o movimento de ocupação, o Estado e a política; e (d) o movimento de ocupação e as juventudes. Cada uma dessas categorias foi subdividida em quantas subcategorias fossem necessárias para dar conta de analisar a empiria:

- Categoria “A ocupação”: (a) motivos; (b) questões relativas ao início; (c) atividades desenvolvidas; e (d) procedimentos de desocupação;
- Categoria “O movimento de ocupação e a reforma do Ensino Médio”: (a) o que eram contra; e (b) o que queriam;

[8]Na subseção de ordem terciária, representada pelo número “3.2.2” e intitulada “Quais juventudes?”, expomos de maneira mais detalhada estes dados.

- Categoria “O movimento de ocupação, o Estado e a política”: (a) a repressão; (b) a resistência; (c) organização política do movimento – horizontalidade; e (d) limites da democracia e ocupação de espaços políticos; e
- Categoria “O movimento de ocupação e as juventudes”: (a) o jovem como intelectual dos jovens; e (b) empoderamento juvenil.

A análise de dados coletados a partir de entrevistas em grupos focais é diferente daquela empreendida quando o formato da coleta é aquele que utiliza entrevistas individuais (BARBOUR, 2009). Não há como equivaler aritmeticamente os grupos, pois eles possuem diferenças no que concerne ao número de participantes, à sua composição, à forma como se dá a interação entre os participantes, etc. Por esta razão, no caso desta pesquisa que possuía quatro grupos focais, não se inicia a análise verificando se uma resposta aparece em nenhum dos quatro grupos, ou em um deles, ou nos quatro, por exemplo. Diferentemente dessa forma de coligir os dados, esta pesquisa empreendeu verificação de recorrência de falas nos grupos, em busca de perceber padrões discursivos nas respostas exaradas pelos grupos focais. Para tanto, a primeira parte da análise foi feita por tabelas de contagem de falas que adaptamos de Barbour (2009). Para cada uma das 12 subcategorias foi criada uma tabela para a verificação de respostas em cada um dos grupos focais[9]. Cada tabela continha respostas *a priori,* mas deixou espaços ”*em branco”* para outras repostas que pudessem surgir ao momento da análise das falas transcritas. A partir da transcrição de todas as entrevistas junto aos grupos focais[10], as falas foram sequenciadas com códigos: G1P2F3, G1P2F4, G1P3F1, G2P3F2, por exemplo. Nestes códigos, “F” representa a fala, “P”, a pergunta, e “G”, o grupo focal. Desse modo, por exemplo, G1P2F3 é o código correspondente à terceira fala (F3) dada à segunda pergunta (P2) no primeiro grupo focal realizado (G1). Com as falas sequenciadas e codificadas, foi possível contá-las, enquadrando-as em determinadas respostas das subcategorias, ou, como exposto, criando nas subcategorias, novas respostas. A maior ou menor recorrência de falas indicou o caminho do padrão discursivo, nosso ponto de partida da análise.

[9] Ver Tabela 23.
[10] O Segundo Apêndice ao texto de tese traz a completude das transcrições das entrevistas junto aos grupos focais.

Se a verificação de padrões discursivos configurou o início da análise dos dados, nela não se limitou, porque tentou verificar incoerências, complexidades, bem como elementos de interação dos grupos que pudessem não ser percebidos nas falas.[11] A partir disso, construiu-se um relatório de dados empíricos. Somente com essa coleção de dados em mãos é que foi possível passar para a parte final da análise, filtrando os dados coligidos pelas teorias que ancoram esta tese, buscando assim, respostas ao problema e às perguntas de pesquisa.

Para se chegar à construção das categorias teóricas, a metodologia de pesquisa lançou mão de revisão não sistemática junto a fontes bibliográficas, para aproximação das seguintes categorias: Estado; juventude; e direito à educação e ao Ensino Médio. Foram utilizados, como fontes prioritárias, livros e artigos publicados em periódicos científicos. No tocante, especificamente, à delimitação do objeto de pesquisa no campo em que este se insere, realizou-se revisão de literatura, ancorada em varredura em bancos de dados. Foram utilizados: o Banco de teses e dissertações da CAPES e a plataforma Scielo. Para esta pesquisa, priorizaram-se, com respeito à ordem: teses, artigos científicos publicados em revistas indexadas, dissertações e outros trabalhos. Os descritores utilizados foram: juventude e participação; e juventude e política.

Mas, quais categorias teóricas? Entendendo a Educação Básica como um direito social enunciado pela Constituição, reconhecendo que a enunciação de um direito e sua efetivação social são processos distintos, e compreendendo que, nem a enunciação, nem a efetivação daquele direito se dão através de um Estado demiurgo, pois que este não o é, mas sim através de um processo histórico contraditório de lutas e interesses que perpassam **Estado e sociedade numa determinada conjuntura material**, pesquisar o embate em torno de uma política como o que intentamos investigar nos colocou, justamente, diante da necessidade de entender o **direito à educação**, especialmente, naquela intersecção entre sua enunciação e sua efetivação, pois é nela que se insere nosso objeto. Como no caso específico deste nosso objeto os sujeitos sociais que sem põem em torno do embate político são os jovens, fez-se necessário compreender, também, a **juventude.**

Entendemos que alguns esclarecimentos prévios acerca destas categorias

[11]Na Seção 6 desta tese "*Post Scriptum:* trilhas metodológicas", detalhamos com profundidade todo caminho metodológico desde a opção pela estratégia de utilizar grupos focais até os procedimentos adotados para a análise dos dados coletados.

são necessários.

No que diz respeito à juventude, de início e com todo o rigor, fugimos daquelas noções de juventude que pregam a essa parcela da população um caráter eminentemente político, ou por suposta predisposição ao engajamento político, ou, em outro extremo, por uma duvidosa negação que os jovens, *a priori,* fariam da política. Na relação do jovem com a política e com o Estado, preferimos entendê-lo como um sujeito social que, respeitadas suas especificidades, constrói trajetórias mais ou menos atuantes, de acordo com a sua própria história de vida.

Contudo, salientamos aqui algumas noções fundamentais que julgamos necessárias para a compreensão de juventude. Discordamos, desde cedo, com duas concepções, por suas limitações: aquela que atribui aos jovens um conjunto de comportamentos estereotipados, forjados numa suposta "adolescência", e caracterizados pela rebeldia; e outra que delimita aos jovens uma faixa etária específica. Concordamos, entretanto, com o fato de que a juventude é aquele momento da vida em que os dilemas da saída da infância e da entrada no mundo adulto se põem, e que a duração deles se dará de acordo com contextos distintos em que cada jovem ou grupo de jovens vive. Para além de comportamentos determinados, as formas com que os jovens ou grupos de jovens enfrentarão essa travessia serão difusas, determinarão culturas, modos de ser, relações com o mundo do trabalho, territórios e territorialidades próprios, ao mesmo tempo que serão determinadas por todos esses elementos, numa incessante inter-relação. Assim, preferimos utilizar a expressão juventudes, a fim de dar conta de toda essa pluralidade.

Tendo em vista a assunção teórica que fazemos acerca da categoria juventudes, e sendo esta é uma pesquisa que se insere no campo da política, mas mais especificamente, no da relação do jovem com a política, destinamos ao segundo capítulo deste texto de tese (Seção 3), subtítulos que expõem nossa construção teórica acerca da categoria juventude, mas que, antes de tudo, demarcam nosso campo de estudos, comentando, de modo breve, estudos empreendidos neste século acerca da relação do jovem com a política. Ao perfazer esse percurso, demarcamos nosso objeto naquele campo, bem como demonstramos, fundamentados naquela teoria, quem é nossa amostra empírica.

Historicamente excluídos do processo de escolarização por uma estrutura

educacional criada para privilegiar poucos (pelo menos nos seus níveis ulteriores em relação à base), jovens das camadas populares têm se inserido cada vez mais na escola, têm permanecido por mais tempo nela, têm se estranhado com ela, revendo seus significados e, não obstante a tudo isso, têm precisado dela. Esse conjunto de relações com a escola, tem feito com que os jovens lutem pela sua garantia, pela sua garantia com qualidade e para que esta qualidade seja objetivada levando em conta as suas subjetividades. Os jovens têm lutado por direito à educação.

Por isso que a análise final empreendida neste segundo capítulo se estabelece a partir da análise crítica da política em questão – a Reforma do Ensino Médio empreendida pela Medida Provisória 746/2016 – até chegar aos posicionamentos dos sujeitos do nosso recorte empírico em torno dela. Como enunciamos, a análise deste embate foi prismada pela categoria do direito à educação. Justamente por essa razão, antes de melhor elucidarmos como a realizamos, algumas questões precisam ser previamente esclarecidas.

A consolidação histórica do direito à educação depende da efetivação de ações do Estado e se dá de maneira deveras complexa. Tal complexidade deriva de diversas razões, a saber: a limitação da aplicabilidade do direito à educação a alguma etapa ou nível da escolarização; a construção, muitas vezes demorada, da noção de que a todos os sujeitos sociais se destina a instrução estatal; a aceitação social da obrigatoriedade do ensino e de sua compulsoriedade no formato escolar; a efetivação de fundo público que garanta a implementação de políticas que efetivem tal direito; formatações próprias de cada Estado que, muitas vezes, acabam por não priorizar o direito à educação em relação a outros direitos (ou mesmo por negá-lo a parcelas da população); formas de organização política de Estados que, por limitarem a democracia, limitam a capacidade social de organização própria e interferência junto ao Estado no tensionamento pela consolidação de direitos; entre outras.

No caso brasileiro, o direito à educação, além dos problemas referidos anteriormente, teve e tem sua efetivação dificultada por peculiaridades históricas e estruturais[12] do Estado e da sociedade brasileiros. Ao proclamar sua independência de Portugal, o Estado brasileiro manteve o regime monárquico. Em tal regime, há um monarca que, por derivação, possui súditos e não cidadãos – sujeitos de direitos[13].

[12]Os elementos estruturais do Estado moderno e do Estado brasileiro serão debatidos adiante nesta Introdução e no texto da tese.

[13]O Estado brasileiro enunciou direitos desde sua primeira Constituição do Império de 1824, que

Ademais, em que pese o avanço do capitalismo, o Brasil manteve a escravidão por período quase idêntico ao da monarquia, o que negava à parcela expressiva da população a condição mínima de sujeito livre - possuir seu próprio corpo, ser dono de sua vida. Nesse contexto extremo de formação do nosso Estado, a configuração de espaços para a consolidação de direitos foi tardia e limitada se compararmos o Brasil com outras nações dessa época. Pouco muda com o advento da República.

Entre avanços e retrocessos ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, o Brasil vai formando sua democracia e seu Estado de direitos, com caráter patrimonialista e de fundo autoritário. Desse modo, o direito à educação, vai sendo construído lentamente, pautado por uma hegemonia que visou e visa atender a demandas das elites que comandam este Estado patrimonialista inserido num contexto globalizado. Desde a década de 1930, leis, decretos, textos constitucionais e suas emendas, além de políticas públicas, desde as mais complexas às mais simples, foram, num processo não linear, avançando e regulando a educação nacional de modo a[14]:

- praticamente universalizar o acesso ao Ensino Fundamental como um todo, atendendo, inclusive, a demandas de grupos segregados historicamente – os dados de matrícula em 2014 eram de 97,7% da população de 6 a 14 anos;
- expandir a Educação Infantil pré-escolar de modo a atingir níveis de oferta e atendimento próximos aos 90% (89,6% em 2014);
- mesmo com avanços se comparado com décadas anteriores, deixar o Ensino Médio numa situação ainda preocupante, conforme demonstram Silva e Silveira (2017, p.83): “[em 2014,] a taxa de frequência escolar líquida entre 15 e 17 anos de idade totalizava 84,3%, e a taxa bruta de matrículas somava 55,2%. Com apenas um pouco mais da metade dos estudantes na idade adequada no Ensino Médio, o IBGE (2014) revela que 26,7% dos jovens entre 15 e 17 anos se encontravam no Ensino Fundamental, e 15,7% estavam fora da escola”.

---

inspirava-se em Constituições europeias pós-revolucionárias. O que se quer evidenciar aqui é a limitação, por assim dizer estética, de um Estado que, ao invés de configurar-se de acordo com a modernidade, forja-se em formatos arcaicos. Isso trará problemas severos à configuração dos direitos em solo nacional. Debater-se-á isso com mais profundidade nesta Tese.

[14]Apresentamos dados que, basicamente, versam sobre a expansão da oferta e da matrícula – elementos que consideramos primários ao cumprimento do direito à educação. Não elevamos discussão sobre o grau de gratuidade do ensino ofertado no serviço público, pois, não dispomos de dados para tal. Com exceção do item concernente ao Ensino Médio, para o qual utilizamos de fonte secundária, nossa fonte de dados é o Relatório do 1º Ciclo de monitoramento de metas do PNE: Biênio 2014/2016 – DIRED/INEP/MEC.

- garantir, nos termos legais, a gratuidade da instrução nos estabelecimentos oficiais, mesmo sabendo-se, de senso comum, de práticas intra-escolares (quando não da gestão pública) que contradizem o princípio e que são justificadas por diversas razões, especialmente, pelo não fornecimento estatal de todos os insumos necessários ao funcionamento da escola; e
- elevar a obrigatoriedade e a compulsoriedade do ensino à população dos 4 aos 17 anos, pela Emenda Constitucional 59/2009.

Desde a enunciação até a efetivação do direito à educação, há um longo caminho a se percorrer. Existe um dilema quanto à compulsoriedade e à obrigatoriedade prevista pela recente Emenda Constitucional nº 59 de 2009, porque ao mesmo tempo ela se refere ao nível da Educação Básica e suas etapas, porém sua realização na rede regular de ensino pode não ocorrer, visto que, concluídos os 17 anos o estudante poderá ter a oferta da Educação Básica em outras modalidades como na Educação de Jovens e Adultos, com base legal para tal. Isso traz problemas práticos para a efetivação do Ensino Médio a todos. Some-se a isso o fato de que a Creche – também etapa da Educação Básica, mesmo que não obrigatória – tem sua oferta na baixa casa dos 33,3%[15] da população da faixa etária de 0 a 3 anos. Traçamos assim um panorama de limitação da extensão a todos daquilo que, por lei, denominamos Educação Básica. A qualidade do processo educativo é outra questão nesse caminho. Basta estar na escola para se efetivar o direito à educação? É preciso elevar as condições de qualidade – estruturais, materiais, de gestão, de formação e valorização dos profissionais, etc.

Todo o contexto de desafios acima descrito recebe contornos muito peculiares quando pensamos, especificamente, o Ensino Médio. A especificidade de seu problema reside, antes de mais nada, no fato de que, se hoje entendido como etapa da Educação Básica, o Ensino Médio tem sua história marcada pela elitização e, mesmo em tempos atuais, encontra-se longe da universalização. Portanto, os desafios a esta etapa começam ainda na própria ampliação da oferta de vagas e da criação e/ou melhoria da infraestrutura de modo a permitir tal ampliação. Por outro lado, dentro da oferta já existente, os problemas como abandono escolar e reprovação são ainda muito expressivos derivados, em grande medida, da própria condição dos

[15]Dados de 2014 – Fonte: Relatório do 1º Ciclo de monitoramento de metas do PNE: Biênio 2014/2016 – DIRED/INEP/MEC.

sujeitos jovens que, já neste momento de suas vidas, podem precisar trabalhar e, independentemente disso, constroem sentidos e significados de sua experiência escolar que podem, em última instância, afastá-los da escola que, muitas vezes, pouco se preocupa em entender suas subjetividades. Dito de outro modo, pensar a problemática do Ensino Médio como direito perpassa compreender a especificidade de seus sujeitos, construindo um currículo capaz de ofertar boa formação a todos – já que estamos tratando de "Educação Básica" - mas que ouça suas vozes e os entenda em suas individualidades, sob pena de repetir os problemas que, historicamente, acometem esta etapa. (SILVA, 2015; STEIMBACH, 2012; SILVA, PELISSARI & STEIMBACH, 2012)

Sem perder de vista que, grosso modo, esta é a conjuntura do direito à educação e ao Ensino Médio na realidade brasileira e que é a partir dela que se gestou a política de Reforma do Ensino Médio exarada pela MP 746/2016, nosso segundo capítulo será concluído com a análise do conteúdo política contra a qual os jovens lutavam. A análise foi prismada pela grande categoria do "direito à educação" e ao Ensino Médio, observando elementos: **(a) gratuidade, (b) obrigatoriedade e compulsoriedade, e (c) qualidade.** No que concerne, especificamente, aos elementos de gratuidade, obrigatoriedade e compulsoriedade, lançamos mão do pensamento clássico de autores como Condorcet (2008) e Marshall (1967), bem como de autores brasileiros contemporâneos como Cury (2002; 2006) e Carvalho (2013). Para tratar da questão da qualidade e de suas condições, comparou-se o conteúdo de texto político da Reforma do Ensino Médio com o discurso dos jovens que participaram das ocupações. Essa comparação foi realizada a partir de dimensões e elementos dos deveres estatais pertinentes à garantia do direito à qualidade da educação básica elaborados por Ximenes (2014a; 2014b). Quis-se evidenciar, também, neste ponto da análise, já que era contra a Reforma do Ensino médio que se lutava, o que os jovens sabiam desta política e o que queriam em seu lugar.

Conforme entendimento já enunciado, compreender plenamente o embate em torno de uma política que efetive um direito como o direito à educação requer compreender o Estado, porque é nele, em sua materialidade e conjuntura, que se efetivam tais direitos.

A primazia da democracia como forma de governança do Estado Moderno, faz com que ele "se abra" para a sociedade (organizada como sociedade civil) e com

ela dialogue na formulação de suas ações, fazendo a si próprio um Estado ampliado, conforme noção empreendida por Antonio Gramsci. Desde o ponto mais fundamental que é a eleição de representantes, até a criação de mecanismos de participação direta, a política não é meramente uma ação diretiva da Sociedade política (Estado em sentido estrito). Não nos iludimos, contudo, que esses mecanismos de participação, formados na ossatura estatal, não sejam também marcados por dominação ou hegemonia. Há, contudo, forças contrárias, há contra-hegemonia! Assim, se a participação política é eivada de dominação, as forças contrárias existem e se fazem fundamentais na elaboração de políticas, sobretudo, numa democracia.

Por fim, não transpusemos essas concepções de Estado, de política e democracia, de modo total, ao caso brasileiro. Isso seria perder sua especificidade. Por isso, mesmo assumindo que o Estado brasileiro em muito se configura de acordo com os moldes do Estado capitalista moderno, aceitamos que ele possui características que lhes são próprias. Por isso que, a partir de diálogo que realizamos com o pensamento de Florestan Fernandes, Raymundo Faoro e Gilberto Freyre, por exemplo, concordamos com as seguintes características peculiares do Estado brasileiro:

- Existe um Estado aos moldes do Estado burguês moderno prismado, contudo, pelo ranço patrimonialista; e
- Que este Estado esteve ancorado numa hegemonia em que frações de classe burguesas nacionais e internacionais, bem como o elemento burocrático do Estado de caráter estamental dialogam entre si, perpetuando seu mando social, limitando a existência da sociedade civil e pouco preocupados com a própria democracia.

Partindo dessas premissas teóricas, construímos, no terceiro e último capítulo desta tese (Seção 4), análise do movimento de ocupação das escolas secundárias paranaenses a partir do prisma de uma teoria de Estado, coando-a pela materialidade do Estado brasileiro e utilizando-a para dar luz à conjuntura investigada.

Optamos pela teoria de Estado ampliado de Gramsci, porque compreendemos que, com ela, especialmente seus conceitos de **sociedade política, sociedade civil, hegemonia, guerra de posição, guerra de movimento e do papel dos intelectuais na composição da hegemonia**, teríamos categorias teóricas densas o suficiente para empreender análise mais aprofundada de elementos da

nossa empiria. Para dar conta de cumprir tal intento, utilizamos textos do próprio pensador italiano (GRAMSCI, 1982; 2016), relacionando-o, especialmente, com seus interlocutores no espectro marxista. Além destes, com a intenção de sanar incompreensões, utilizamos quatro comentaristas do texto gramsciano, quais sejam, Coutinho (1981), Gruppi (1980), Nosella (2010) e Bobbio (1982). Ressalte-se que essas categorias foram, todo tempo, coadas pela materialidade do Estado brasileiro que absorvemos do pensamento de Fernandes (1979, 2005), Faoro (2001) e Freyre (2000).

Toda esta teoria deveria responder às incompreensões da conjuntura dada. Dito de outro modo, o exercício de pensar categorias abstratas, de coá-las por uma materialidade histórica específica, serviram para entregar luz à conjuntura. Mas esta conjuntura que se mostrava pelos rearranjos de poder pelos quais o Estado brasileiro passou nos anos de 2015 e 2016 também precisava ser investigada. Assim, utilizando de fontes secundárias, tentamos narrar os movimentos ocorridos na sociedade e no Estado brasileiros, dissertando, assim, sobre sua conjuntura.

Os dois capítulos até aqui apresentados são aqueles que analisam, por meio de categorias teóricas, nosso campo empírico. São, portanto, aqueles que conduzirão às últimas respostas ao problema de pesquisa. Contudo, esta é uma pesquisa sobre um movimento com pessoas, um movimento de jovens. Muitas vezes, no afã de demonstrar profundidade e rigor teórico, esquecemo-nos da importância destas vozes e nos apressamos em converter o texto a um formato que seja mais “palatável” à academia. Tentando fugir disso, como metodologia de exposição textual, optamos por, logo na sequência desta Introdução, apresentar um capítulo que traz a coleção de dados empíricos sem que a mesma tenha sido “filtrada” pela teoria. Queremos com isso, mesmo cientes de que não são dados crus, mas já previamente categorizados, quantificados e analisados, deixar que a empiria se expresse, fazer com que o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses de 2016 se mostre sem que esteja já de início prismado pela teoria. Somente a partir dessa prévia exposição, são feitas as análises mais densas e profundas, aquelas que já podem contar com o suporte da teoria.

Esta forma de exposição escolhida é uma das razões para que lancemos mão de um *post scriptum* para fazer a dissertação de método e metodologia, que entendemos tão necessária.

Antes deste item, contudo, na seção correspondente às últimas considerações, objetivamos enunciar, humilde e definitivamente, nossa tese. Importante salientar que, antes disso, em cada um dos dois últimos capítulos, aqueles que possuem uma análise já mais densa e apurada, encerramos com uma seção em que recuperamos e evidenciamos dados que servirão para aquele enunciado de tese. A nossa intenção, com isso, é a de, ao longo do texto e não somente em seu final, ir evidenciando ao leitor, se não as nossas conclusões, pelo menos, as respostas a que chegamos até aquele momento.

2 O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016 – ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS EMPÍRICOS

Neste capítulo, sem lançar mão neste momento de densos filtros teóricos, apresentaremos a análise inicial dos dados coligidos a partir das transcrições dos quatro grupos focais que serviram, mesmo que não unicamente, de principal fonte dentro do campo empírico pesquisado, a saber o movimento de ocupação das escolas da rede estadual paranaense ocorrido nos meses de outubro e novembro de 2016.

Realizamos a exposição textual sem revelarmos todo o caminho metodológico que empreendemos ao efetuar a coleta de dados, ao pensarmos as categorias primárias de análise, ao coligirmos aqueles dados por estas categoriais, ao prismá-los já coligidos por categorias teóricas e ao redigirmos o texto final. Essa explicação, bem como a justificativa para não a antecipar a esse momento do texto encontram-se num *post scriptum* que, dado o respeito que devemos ao leitor, indicamos como possível leitura anterior, especialmente, para aqueles que necessitam conhecer a forma antes de apreender o conteúdo.

2.1 A OCUPAÇÃO

> Cerca de 30 estudantes de diversas instituições ocupam, desde a noite desta segunda-feira (3), as instalações do Colégio Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais. Os jovens protestam contra a proposta de reforma do ensino médio anunciada no último dia 22 de setembro pelo Ministério da Educação que, caso seja aprovada pelo Congresso, será implantada de forma gradual a partir de 2017. [16]

Sabe-se onde o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses se iniciou. Sabe-se, inclusive, que as ocupações se proliferaram, ultrapassaram os limites de São José dos Pinhais e da região metropolitana de Curitiba, tomaram mais de 1000 escolas. Mas, como isso tudo começou? Quais as reais razões para essas ocupações e como elas se efetivaram? Que atividades ocorriam dentro das ocupações? Como se deu o fim do movimento?

Todas essas perguntas, ao momento da ocupação, tiveram respostas eivadas

[16]Reportagem do Jornal "Gazeta do Povo" de 04 de outubro de 2016. Disponível em http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/alunos-ocupam-escola-em-sjp-em-protesto-contra-reforma-do-ensino-medio-a1w3v5fr4edc1gpxcu9scixu8. Acessado em 01/10/2017

por narrativas contrárias ou, pelo menos, pouco afeitas ao movimento. O que se quer, por isso, neste momento da análise, fugindo de maniqueísmos, é objetivar os discursos de quem esteve dentro do movimento.

Porquanto, esta grande categoria tentou entender o movimento de ocupação em si, desde seus procedimentos de início até os de desocupação, passando pelas atividades desenvolvidas durante a ocupação. O que fazemos aqui é um exercício de abstração que desloca a ocupação de sua luta, da repressão sofrida, da resistência tentada e, inclusive, da política contra a qual se lutava. Somente num texto isso é possível, mas fazemos questão de deslocar esses elementos, mesmo certos das incompletudes que serão geradas, pois entendemos necessário criar uma narrativa do movimento a partir dele próprio. Muito se contou do movimento por quem o conheceu. O que tentamos aqui é, mesmo com o prisma de um olhar externo, dar voz aos sujeitos para que narrem, eles próprios o movimento de ocupação.

Em páginas contrárias ao movimento de ocupação das escolas, percebia-se um argumento contrário ao movimento que era o de que, supostamente, os ocupantes nem sequer saberiam contra o que estavam lutando. Dito de outro modo, argumentava-se que se lutava contra uma política sem que a conhecessem. Pareceu-nos, pelas respostas coligidas, o oposto. Desde a indicação de razões para o surgimento do movimento de ocupação até a descrição do conteúdo da política, os sujeitos pesquisados demonstraram ter largo conhecimento acerca da política de Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016) e, também, da Proposta de Emenda Constitucional que limitaria os gastos públicos (PEC 55/2016). Trataremos adiante do conteúdo da política, especialmente da Reforma do Ensino Médio. Aqui, como auxílio à narrativa do movimento, apenas trazemos as políticas quando indicadas pelos sujeitos como razões ou motivos para ocupar.

TABELA 1 – MOTIVOS[17]

MOTIVOS DA OCUPAÇÃO	GRUPO / RESPOSTA	Reforma do Ensino Médio (ou MP 746)	PEC do teto dos gastos públicos (ou PEC 55)	Situação da escola
	Ocupação Alfa (8 participantes)	✓✓	✓	
	Ocupação Ômega (4 participantes)	✓✓	✓	
	Ocupação Fênix (5 participantes)	✓	✓	
	CAOS (5 participantes)	✓✓	✓✓	✓

Percebamos que em todos os grupos há a indicação, tanto da Reforma do Ensino Médio, quanto da PEC de limitação dos gastos públicos. A frequência de respostas entre as duas também é pequena, pois a pergunta feita era direta sobre as razões do movimento. No grupo da "Ocupação Fênix" esta pergunta nem foi realizada já que se obteve a resposta sem precisar enunciar tal questionamento. Por isso, independentemente do tamanho do grupo focal, os sujeitos costumavam concordar a resposta inicial e, raramente, havia repetição da informação. Dito de outro modo, mesmo sendo poucas as respostas, os fatos de elas estarem presentes em todos os grupos e de haver um silêncio de consentimento por parte dos sujeitos que não responderam evidenciam que, sim, as escolas foram ocupadas por jovens que sabiam contra quais políticas lutavam.

> A MP da reforma do Ensino Médio, a MP 746, e depois entrou a PEC 55, que depois a galera foi estudar o que era a PEC, e entrou também nas reivindicações. (G1P1F1 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")
>
> Não podemos esquecer, também, que ocupamos contra a PEC, também. [duas falas paralelas confirmam… "É!"] A PEC 55 que retira os poucos

[17] NOTA METODOLÓGICA: Para leitura das tabelas contidas neste capítulo, entenda-se que cada "✓" refere-se à ocorrência de uma fala equivalente àquela resposta. Utilizando esta primeira tabela como exemplo, ao questionamento quanto aos motivos para que ocorressem as ocupações, os sujeitos indicaram "Reforma do Ensino Médio (ou MP 746)" num total de 7(sete) falas, sendo 2 (duas) falas no "Grupo Focal Ocupação Alfa", 2 (duas) falas no "Grupo Focal Ocupação Ômega", 2 (duas) falas no "Grupo Focal CAOS" e 1 (uma) fala no "Grupo Focal Ocupação Fênix". A opção pela manutenção do símbolo gráfico "✓", ao invés da sua conversão em número, foi utilizada para que o leitor se aproximasse, também, da forma com que o pesquisador realizou a coleção dos dados, buscando na totalidade da transcrição a ocorrência de falas e as registrando, uma a uma, numa tabela com um símbolo gráfico como o que se apresenta.

> recursos que a educação, *né,* já tem. É contra a MP e a PEC. (G2P2F5 – Grupo Focal “Ocupação Ômega”)

Houve, contudo, no grupo focal “CAOS” uma solitária indicação de que as condições dos colégios também pudesse ter sido motivo de ocupação. Essa indicação, também, já havia aparecido nas entrevistas individuais. Vejamos isso na fala abaixo, que, mesmo indicando essa condição, reforça àquelas políticas anteriormente citadas como razão para a ocupação:

> Outra coisa que levou também, foi as estruturas de colégio… uns oito meses antes, o governo do estado do Paraná queria fechar 28 colégios [citação de alguns nomes de colégios]. Teve vários colégios que eles queriam fechar. Os alunos já *tavam* com a consciência dos ataques do governo, *daí,* tipo, os ataques do governo federal foi só o estopim mesmo. E *daí* a gente foi por causa da MP e da PEC, mas o que levou mais, eu acho que foi por causa do notório saber. (G4P2F2 – Grupo Focal “CAOS”)

A partir de dados das entrevistas individuais, já se havia percebido a importância que o momento inicial da ocupação teve para a sua realização posterior. Isso foi confirmado pelos grupos focais. Houve grande diversidade procedimentos iniciais para a ocupação, que não foram repetidos ou espelhados em todas as ocupações. O que tentamos aqui é contar o início da ocupação, respeitando, justamente essa diversidade.

A “Ocupação Alfa” foi escolhida como amostra de pesquisa por ter sido uma das precursoras de todo o movimento, bem como por ter sido estruturada e por ter durado muito tempo. Os dados que o grupo focal trouxe confirmam que, justamente, o zelo que os ocupantes tiveram com os procedimentos iniciais foram fundamentais para que essa realidade acontecesse. Antes do procedimento de ocupação em si, os ocupantes realizaram uma espécie de audiência pública numa praça, envolvendo toda a comunidade, para que fosse debatido o conteúdo das políticas em questão.

> A gente marcou um debate sobre a reforma do Ensino Médio na praça [cita o nome e a localização], a gente marcou esse debate na praça para o dia 30 de setembro, foi numa sexta-feira, foi numa sexta-feira o debate… tinha bastante gente no debate. A gente conseguiu juntar cerca de 900 estudantes nesse debate, assinando lista de presença [inaudível] mas, claro, foi em praça pública – a gente ligou a caixa de som, microfone e fez o debate. Todo mundo teve o direito de falar. Primeiro eu expliquei a MP, *né,* pra galera e depois teve o debate de verdade. E *daí* quando acabou, isso era uma sete horas já da noite, *tava* escurecendo e a gente resolveu sair em um ato, pra finalizar o debate – a gente saiu numa passeata. *Aí* a gente foi pela XV, veio pelo Shopping, desceu a rua do terminal, a gente chegou no terminal e trancou a

> saída dos ônibus, e *daí* nós saímos do terminal já. *Aí* a gente subiu numa parte mais alta do terminal e falou assim - "a gente *tá* pensando em ocupar, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê". *Aí*, todo mundo (tinha cerca só de quarenta estudantes nesse momento) - "*vamo* ocupar, *vamo* ocupar, *vamo* ocupar!". (G1P2F1 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

Somente depois disso, eles resolveram ocupar e, ainda assim, depois da voz de ocupação, realizaram assembleia para ratificar a decisão.

> *Aí,* a gente falou "então, vamos esperar até a entrada da segunda aula!", que era 7h50. E *daí* foi chegando e deu um total de umas trinta e cinco pessoas. *Aí,* a gente desceu pra frente do colégio, a [citação de nome] chegou e bateu no portão - "Oh, tia, abre pra eu entrar!", porque a gente estudava de noite, *chegamo* atrasado, né, "abre o portão pra entrar!". Na hora que a tia destrancou o portão, a gente puxou o portão e todo mundo entrou. *Aí,* a gente já foi nas salas, já fechou as câmeras, já tirou todo mundo da sala, e fez assembleia [ruído de sinal sonoro] … a gente fez assembleia e foi deliberado, mesmo, que ia continuar ocupado e, assim, tinham três turmas – só metade do terceiro ano foi contra a ocupação, todo o resto foi a favor da ocupação. (G1P2F1 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

Percebamos, com base nos dados da Tabela 2 que esse procedimento de ocupação pautado em discussão inicial com a comunidade foi relatado por todos os grupos focais. Reparemos, também, a forte frequência dos discursos quanto à realização de assembleia. Isso se explica pela necessidade sentida pelos sujeitos de mostrar que o movimento se esforçou por ser abrangente e utilizar do expediente democrático de ouvir os envolvidos antes da ocupação.

TABELA 2 – QUESTÕES RELATIVAS AO INÍCIO

INÍCIO DA OCUPAÇÃO	GRUPO / RESPOSTA	Discussão do conteúdo da política com a comunidade	Assembleia	Resistência dos profissionais da escola	Resistência de pais e alunos	Voz de ocupação	Grêmio estudantil não foi decisivo para ocupação
	Ocupação Alfa (8 participantes)	✓	✓✓✓	✓✓		✓	✓
	Ocupação Ômega (4 participantes)	✓✓		✓	✓✓		✓ (não havia)
	Ocupação Fênix (5 participantes)	✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓	✓		✓✓
	CAOS (5 participantes)	✓✓✓	✓	✓			✓✓✓✓✓

Esses elementos de procedimento inicial – discussão com a comunidade e realização de assembleia – ficam percebidos, também, nas falas abaixo:

> Bom, não eram todas, mas na maioria, na grande parte das ocupações foi feito assembleia com os estudantes pra se ocupar. Ou seja, os estudantes concordaram em ocupar o colégio. E se você for ver, na maioria dos casos, também, quem reclamava que não estava tendo aula, eram os pais dos alunos. Os alunos, a maioria das vezes, pelo menos aqui em [citação de município], não vou dizer em outras cidades porque não convivi, a maioria das vezes, eram os pais dos alunos que faziam a reclamação de que não estava tendo aula. (G1P8F1 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

> Pelo menos, eu pensei assim: eu queria que todo mundo se manifestasse pra gente poder fazer a ocupação. Mesmo que a gente tivesse que fazer de qualquer forma, entendeu? Pra não... pra depois não ter esse discurso de que, tipo, "vocês foram autoritários". Mas, também, porque eu achei que fosse necessário, pelo menos pra promover o conhecimento que a gente *tava* tendo, tanto sobre a PEC, tanto sobre a MP. Que era coisa que a gente *tava* passando pros outros, *né*!? (G3P2F32 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> A gente até fez aquela história "quem quer ocupar vem pro meio da quadra e quem não quer vai pra arquibancada". Muito pouca gente foi pra arquibancada e muita gente que ficou no meio da quadra ficou "ah, quando que a gente vai ocupar? Quando que vai acontecer?". [FALA PARALELA: E tinha muita gente] Sim! Muita gente! […] Nosso colégio é um colégio que tem muita gente, muitas turmas. Dá mais de mil pessoas, tipo, na parte da manhã. Tipo, cada sala com, no mínimo, trinta e cinco pessoas. Então, era muita gente, a parcela que não *tava* concordando, que não estava nem aí pro que a gente *tava* falando era muito pequena. (G3P2F24 e G3P2F25 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> *Daí,* elas falaram assim "você acha certo os professores fazerem greve, passeata, essas coisas com todos os funcionários públicos e conseguirem o direito de todo mundo?". Eu falei "não, não acho!". "Então, porque tantos colégios estão lutando pelo nosso direito, e nosso colégio não *tá* ocupado ainda?". Eu levei um tapa bem levado. *Daí,* eu falei "como eu represento vocês, eu tenho que fazer o que vocês querem, porque eu represento todos os estudantes aqui". A gente foi lá e fez a assembleia estudantil. Primeiro, a gente fez com os representantes de turma no colégio inteiro, pra não dar aquela confusão. *Daí,* os representantes de turma, foi bem dividido, mas 60% dos representantes de turma, concordaram, mas falaram "isso tem que ser uma pauta levada pro colégio inteiro". A gente pegou o que era MP, o que era PEC, vídeo, um monte de coisa, e passou pro colégio o que *tava* acontecendo. Isso foi em questão de 24 horas, assim. Um dia, eu recebi, no outro dia já *tava* ocupado o colégio. A gente fez a assembleia e por mais de 60% dos estudantes aderiram à ocupação e *daí* a gente ocupou, já com o trabalho de base, sabendo porque *tava* ocupando, pela PEC e pela MP. (G4P1F3 – Grupo Focal "CAOS")

O exercício de tentar elucidar as políticas contra as quais se queria lutar, a prática de conscientização da comunidade foi maior do que a existência de uma assembleia. Pareceu-nos que, quando realizaram assembleia, os estudantes já objetivavam deliberar pela ocupação ou não, ou no caso de ela já ter ocorrido, pela sua manutenção ou não. O trabalho de conscientização acerca das políticas em algumas ocupações, por assim dizer, "transbordou" as assembleias e, por algumas

falas, pode-se perceber que isso pode ter sido decisivo, inclusive, para a reação da comunidade à ocupação. Sobre o fato de que nem todas as ocupações tomaram esses cuidados iniciais e que essa atitude pode ter ajudado a conduzir uma reação mais forte da comunidade contra a ocupação, observemos as falas abaixo:

> Quando a gente ocupou, como eu já falei pra você, a gente fez aquele debate pra todo mundo ficar sabendo o que era a Reforma do Ensino Médio. Então, quando a gente ocupou, pelo menos aqui no [citação de nome de colégio] - **claro que teve muitos colégios que ocuparam compulsoriamente porque tinha outros ocupando** – mas, quando a gente ocupou, a gente sabia o que era a reforma do Ensino Médio. (G1P9F1 – Grupo Focal "Ocupação Alfa" - grifos nossos)

> Eu acho que os colégios que tiveram assembleia, eu acho que facilitou, porque não teve repressão da parte dos alunos e da comunidade, tanto! Foi mais da parte, assim, de MBL, essas coisas. Agora, os colégios que eu percebi, assim, não só os do bairro, que não tiveram assembleia, que chegaram com a cara e a coragem lá ocupando, teve mais repressão dos alunos. (G4P1F4 – Grupo Focal "Ocupação CAOS")

> Então, esses colégios que não tiveram a assembleia foi muito mais difícil de manter a ocupação. Todo dia, era muito estresse, porque todo dia ia aluno. E além de aluno, ia MBL, Gazeta do Povo que ia todo dia no portão do colégio, perguntando por que a gente tava fazendo aquilo. [inaudível – 5 segundos]. Ah, eu não vejo a assembleia como solução disso! Tipo, porque teve assembleia não teve repressão dos alunos. Porque eu acho que a assembleia, ela por si própria não vale de nada. O que faz a galera não querer reprimir é o conhecimento. Tipo, eu acho que a falta de trabalho de base [inaudível] da galera que fez a repressão. (G4P1F7 e G4P1F8 – Grupo Focal "Ocupação CAOS)

Destacamos este dado expresso por essas falas, também, porque essa necessidade de se conhecer as políticas e de estudá-las perpassou fortemente as ocupações, o que ficará melhor evidenciado ainda em outras categorias desta análise.

Deriva-se, contudo, um dado de complexidade para a análise. A alta frequência de respostas sobre a assembleia em dois grupos focais e o número próximo a zero em outros dois (na "Ocupação Ômega" não há resposta, no "CAOS" houve apenas uma citação quanto à assembleia). Explica-se: no primeiro caso, de fato, o movimento não realizou assembleia para ocupar. Esta foi a opção dos ocupantes. No segundo caso, os sujeitos eram de diferentes ocupações e duas entrevistadas pertenciam a uma escola que, também, não fez assembleia, mas segundo seus relatos, não porque não quiseram, mas porque foram impedidos pelas ameaças da direção da escola.

> Como a gente já tinha conversado em relação a isso, deixamos bem claro pros pais que não era uma assembleia pra decidir sobre a ocupação.

> Ninguém ali *tava* pra votar. A ocupação ia acontecer e nós só estávamos informando. A assembleia mesmo era só em relação à greve dos professores, *né!* Nós nos aproveitamos dessa reunião, dessa assembleia pra conversar um pouco sobre a ocupação, pra avisar os pais que nós ocuparíamos. Mas não era, não estava aberto pra discussão. Pra votar. Nós já tínhamos decidido, porque assim, foi constitucional, a gente podia fazer essa ocupação. Então independente do que as pessoas falassem, era direito nosso e nós optamos por ocupar. Então, a gente não deu essa brecha. A gente não abriu pra que as pessoas discutissem e nos dissessem o que a gente podia fazer ou não. (G2P1F3 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

> A gente começou a conversar e falar, *aí*, *tá*… a gente combinou de ir na pedagogia, pra conversar com as pedagogas pra gente conseguir conversar com o resto do colégio sobre isso, pra ver se eles concordavam com a ocupação, se a gente fazia algum movimento, alguma coisa assim. Elas só escracharam a gente, falaram que a MP e PEC eram boas e essas coisas assim e *daí* a gente não pode fazer nada, só que *daí,* nesse meio tempo já tinha uma turma da tarde que já *tava* querendo ocupar o colégio, já tinham feito um grupo, e… quando viu o colégio já *tava* ocupado. Eu fui tentar procurar ajuda no [citação de nome de colégio], porque tinha muitos alunos que *tavam* fazendo esse trabalho de base pra fazer no ato da ocupação mesmo, e eu fui buscar ajuda lá. Nesse momento que eu *tava* lá, o colégio foi ocupado. Mas, no nosso colégio não teve assembleia com os alunos, por que não teve… nossa direção ameaçou, falou que se tivesse ocupação, a gente não teria diploma no final do ano, terceiro ano não teria diploma, nem quarto ano teria diploma, e falou que ia chamar guarda pra gente, um monte de coisas assim. (G4P1F2 – Grupo Focal "Ocupação CAOS")

O dado acima nos remete a outra questão: a tentativa de impedir que os alunos, de fato, ocupassem. Pela coleção de dados, isso ocorreu sempre, mas é importante destacar da frequência das respostas que, na "Ocupação Ômega", que não aceitou fazer assembleia, a resistência foi maior dos pais e dos alunos, enquanto na "Ocupação Alfa" que tanto se preocupou com a conscientização inicial, pais e alunos não demostraram oposição ao movimento, ou pelo menos não agiram para impedir o seu início. Ademais, fica exposto, de modo claro, a forte resistência que os profissionais da "Ocupação Fênix" empreenderam, lançando mão de muitas estratégias para impedir a ocupação.

> A gente sabia que se deixasse pro final de semana, ela ia colocar policial, ela ia colocar o que ela quisesse lá na frente, porque ela é desse jeito. (G3P2F23 – Grupo Focal "Ocupação Fênix". "Ela" faz referência à diretora)
> E assim, até coisa que não foi a gente que fez, culparam a gente. Quando a gente ocupou, eles cortaram todos os fios de todas as câmeras de todas as coisas… todas, todas… eles que cortaram. […] O portão eletrônico, também, eles que cortaram o fio. (G3P5F7 e G3P5F8 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")
> É porque a gente tinha espiões. Tinha professores que moram no prédio lateral da escola. Tanto que eles tiravam foto da gente. Às vezes, a gente *tava*, sei lá, em um momento de lazer (claro que não era pra brincar lá), *daí* tinha que distrair, porque senão todo mundo ficava sobrecarregado… *aí* tinha pessoas que ficavam andando de bicicleta ali no estacionamento, tiravam foto. Tinha um policial dentro da escola, também… (G3P2F38 – Grupo Focal

“Ocupação Fênix”)

Isso se refletirá – veremos melhor adiante – na forte repressão que esta ocupação sofreu durante o movimento.

Outro fato que chamou a atenção sobre este momento inicial das ocupações foi o papel do Grêmio Estudantil. Pode-se afirmar, sem medo de errar, que, na amostra pesquisada, nenhum[18]! Ou, pelo menos, nenhum papel decisivo. Numa das escolas sequer havia Grêmio constituído ao momento da ocupação. Nas demais, frisou-se que este órgão, mesmo atuando na escola, não foi o promotor das ocupações.

> Eu puxei a ocupação junto com uma galera, *aí,* mas eu puxei a ocupação sem o Grêmio. O Grêmio nem sonhava que a gente ia ocupar. Claro, tinha mais duas ou três pessoas do Grêmio que sabiam que a gente ia ocupar, porque é a galera que, realmente, fazia o movimento estudantil. Já o nosso Grêmio, hoje, pelo menos, hoje não… mas até o ano passado, até o momento da ocupação, ele era um Grêmio de festa, que faz festa no final do ano, faz festa não sei o quê, faz lá os jogos do futebol e não sei o quê… só faz isso. (G1P4F1 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

> A maioria dos colégios não teve a participação do Grêmio. O Grêmio era, tipo, contrário. Na nossa escola nem grêmio tinha. Então, o Grêmio era tipo um pombo dentro das ocupações. (G4P3F4 – Grupo Focal “CAOS”)

> Como a gente não tinha Grêmio, não tinha nada, eu e ele começamos… tinha uma escola perto da nossa que tinha sido ocupada fazia um dia, fazia nem 24 horas. Eu falei assim “viu, vai lá trocar uma ideia no *migué*, e dando *migué* nos outros pra descobrir como que é a ocupação, como que funciona, na real, pra ocupar. Quando nós chegou lá, nós falou “nós é de tal escola”. A menina “ah, só, *cês* são do Grêmio!?”. Eu olhei pra ele “mano, que é isso!?”, *tá* ligado!? Nós… “aham, aham”. Eu falei “que que você é mesmo do Grêmio!?” Ela disse “eu sou diretora de esportes”. Eu “só!”. *Daí* veio uma outra menina que era do Grêmio, e disse “vocês são do Grêmio?”. Eu - “aham, sou diretor de esportes!”, porque a outra menina já tinha vazado. Ela “só! Então, pode entrar!”. *Aí* nós entrou e tal, *mó* zoeira. Essa *mina* é do CAOS hoje em dia e, tipo, hoje nós racha o bico disso. *Aí* ela falou do Grêmio e tal, e eu boiando, nem sabia que fita que era aquela. Comecei a fazer as perguntas que eu tinha sobre a ocupa, que a gente já tava *afiadão* nessa fita, não tinha experiência prática, só teórica. [...] E *daí* nós meteu o *migué*, descobrimos tudo que nós queria saber. Então, tipo assim, pra chegar no estado de ocupar, pra essa conscientização nossa, foi tipo, por livre e espontânea vontade de meter o *migué* nas escolas… eu não vejo o Grêmio como uma organização que ajudou porra nenhuma, porque quem você via dentro da ocupação não era a galera estrelinha da escola, *tá* ligado!? Era um mano que você nunca falou na tua vida, que você nunca imaginou ter amizade e o mano virou teu parceiro de peito, assim, *tá* ligado!? (G4P3F1 – Grupo Focal “Ocupação CAOS”)

[18] Talvez, a forma utilizada para a mobilização estudantil esteja sendo transformada e organizações como o Grêmio Estudantil estejam deixando de ter a importância que tiveram no passado. Mais do que uma conclusão desta pesquisa, esta é uma indicação que dela deriva.

Mais do que um elemento narrativo inicial, esse dado sobre o papel dos grêmios estudantis nos indica elementos que serão bem discutidos adiante – a horizontalidade do movimento e o seu descolamento de instituições representativas tradicionais. Talvez, esse nascedouro do movimento não preso a quaisquer lideranças, mesmo que as de seu próprio colégio, tenha sido fundamental para que o movimento se mantivesse horizontal até o final.

Uma vasta gama de atividades pode ser produzida num movimento político[19] como o de uma ocupação. Isso porque, mais do que uma simples manifestação, como uma passeata de rua, por exemplo, a ocupação ocorre numa outra lógica espacial e temporal. O local que se ocupa precisa ser mantido (ou, como veremos, até melhorado), as pessoas continuam com suas necessidades individuais de alimentação e higiene, por exemplo, e a permanência dessas pessoas nesse espaço cria possibilidades de atividades que as envolvam.

É importante isso que escrevemos para que se perceba como o movimento de ocupação, mesmo que político, foi um movimento que propiciou diversas atividades aos seus participantes, conforme podemos analisar na Tabela 3. Pela forma com que as entrevistas foram guiadas aos grupos focais – de maneira semiestruturada – talvez, algumas atividades não tinham sido citadas, mas pode-se deduzir que tenham ocorrido. Assim, compusemos um itinerário de atividades comuns que, mesmo não sendo atividades-fim do movimento, eram essenciais para a continuidade das ocupações: (1) Limpeza do prédio; (2) Alimentação e preparo desses alimentos; (3) segurança da própria ocupação. Observe-se que, ao momento da ocupação, a questão do zelo com a estrutura era uma questão sempre posta. Duvidava-se que os sujeitos jovens que ocuparam suas escolas pudessem manter a estrutura minimamente organizada. O esforço que eles tiveram para a manutenção fica evidenciado pela recorrência maior das falas (apenas atrás as atividades educativas do movimento) que se referem a essas atividades.

[19] A assunção desta expressão para caracterizar o movimento de ocupação que investigamos, está ancorada na ideia de que "'movimento se distingue especificamente de partido e indica a não institucionalização de uma ideia, um grupo, uma atividade. 'Político' se refere aos objetivos do movimento, à sua atuação na área das decisões coletivas, ao seu empenho em questionar os detentores do poder de Governo e em influir nos processos decisórios". (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1997, p. 786). Por isso, assumimos a expressão movimento político como sendo caracterizadora do movimento que investigamos.

TABELA 3 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA OCUPAÇÃO	Aulões e oficinas	Discussão de política	Reuniões para distribuição de tarefas	Limpeza e manutenção	Ajuda a outras ocupações	Alimentação	Segurança	Lazer
Ocupação Alfa (8 participantes)	✓✓✓✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Ocupação Ômega (4 participantes)	✓✓✓✓✓✓		✓	✓✓		✓	✓	
Ocupação Fênix (5 participantes)	✓✓	✓		✓✓			✓	✓
CAOS (5 participantes)	✓✓✓			✓✓✓		✓	✓	

Dessas atividades de manutenção do prédio, da ocupação em si e até mesmo de melhorias na estrutura escolar, percebamos sua expressão nos seguintes excertos de falas:

> Tinha a equipe da limpeza, também! [FALA PARALELA: higiene! Porque se a [citação de nome] ouve você falando limpeza, dá briga.] Sendo que todo mundo ajudava essa equipe porque o colégio é muito grande. Tipo, a gente mantinha o colégio o mais limpo possível, porque a gente sabia que depois que desocupasse, se tivesse uma pedrinha fora do lugar, a culpa ia ser nossa. (G3P5F6 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> É, e, tipo, por exemplo - "ah, quem vai cozinhar e tudo mais?". Eles não chegavam e falavam - "você vai cozinhar!"… eu me disponho a fazer isso… eu me disponho a fazer a primeira ronda à noite, porque, tipo, a gente tinha medo também… (G2P6F4 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

> Assim, eu era da equipe da segurança… tinha que ficar um menino e uma menina no portão, pelo menos um menino e uma menina pra abrir portão e revistar. A gente revistava todo mundo que entrava. (G3P5F6 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> Até os banheiros nós pintamos. […] Ao contrário – o das meninas de azul e o dos meninos, de rosa. […] Pra quebrar um pouquinho os tabus [inaudível]… de gênero e tudo mais. Ela apagou muitas das nossas frases, não tendo esse direito, porque não pode, *né*!? Um fato histórico e ela não pode apagar. (G2P3F13, G2P3F14 e G2P3F15 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

Frisamos esta última fala, pois ela, mais do que mostrar o esforço dos sujeitos em manter e melhorar a estrutura das ocupações, mostra também que isso pouco foi

respeitado e valorizado pela institucionalidade das escolas. Trataremos melhor o tema da organização da ocupação, contudo, dê-se relevo ao fato de que as atividades eram pensadas e organizadas coletivamente pela ocupação e divulgadas ao restante do coletivo escolar.

> Toda noite, tínhamos reunião, porque toda noite era o único horário em que todos se encontravam. Nós sentávamos no sofá… até… [RISOS… nós não tínhamos sofá cara, tínhamos colchonetes]. É verdade, nos colchões lá no auditório. Até, puxando pro lado pessoal, que as discussões internas, a gente resolvia, também, toda noite nessa conversa, entendeu!? Tudo era resolvido à noite nas conversas, em relação aos professores, tudo! Em relação à ocupação, era resolvido, praticamente, à noite naquelas reuniões que nós fazíamos. Era organizado e nada, tipo, era liderado. [FALA PARALELA: ninguém decidia nada por si só] Quando votado, assim todos - "Vocês acham que é legal?", "ah, então é legal!". (G2P6F2 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

> Então, se ele queria estudar, que era grande parte da galera que *tava* na ocupação, eles vinham pra ocupação porque a gente divulgava "ó, tem aulão de português pra vestibular tal dia!". Vinha pra ocupação! "Tem aulão de não sei o quê tal dia, tem isso aqui, tem isso aqui!". Os que realmente queriam estudar estavam no colégio. (G1P8F1 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

O elemento de maior destaque na análise é, indubitavelmente, aquele que se refere às atividades educativas que foram desenvolvidas durante a ocupação. Há dois elementos que se pode perceber, seja nas entrelinhas dos discursos, seja até nas próprias falas dos grupos pesquisados. O primeiro diz respeito a uma outra relação de pertença com a escola – cansados da escola convencional, eles queriam provar que outra escola com atividades mais interessantes era possível. Era como se, lutando contra uma política que era também curricular, eles quisessem, na prática, propor algo novo.

> Nós fizemos uma oficina de Física, uma de Química, um aulão de Matemática, aulas de Capoeira, aulas de Dança… dança através de sentimentos, a gente teve também, que foi uma professora de dança e arte contemporânea veio (muito boa, inclusive), veio trazer a arte através de sensações pra gente. Então, sensações corporais, *né*!? Foi bem legal. Mais alguma? [RESPOSTA: De gênero.] Ah, de gênero que eu pedi, eu falei que era muito importante a gente ter um pouquinho de aula sobre feminismo, gênero e uma aula sobre… ai meu deus… ditadura. *Daí* a gente conseguiu organizar essas aulas. Também tivemos uma aula de música [FALA PARALELA: É!] que era *hip hop* e *punk*. (G2P4F15 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

O segundo elemento tem a ver com o fato de que os sujeitos da ocupação se esforçaram para que o movimento fosse aberto aos demais alunos e que, por isso

mesmo, fosse um movimento que, respeitando o fato de ocorrer em escolas, fosse um movimento educativo. Tanto era perceptível a necessidade dos sujeitos em demonstrar o caráter educativo da ocupação que apenas uma fala (diga-se, envergonhada) em todos os grupos fez referência a atividades de lazer. O movimento foi um movimento educador, tanto que isso fez surgir a necessidade de uma categoria própria para pensar esse dado da empiria. Trataremos dela melhor adiante. Aqui, entretanto, apenas destacamos algumas das falas que reforçam essa profusão de atividades como aulões e oficinas que eram utilizados como substituição às aulas convencionais.

> A gente tinha uma agenda com aulas. Todo dia, a gente tinha ao menos cinco coisas pra fazer, pelo menos! Tinha aula pra ajudar no ENEM, teve aula de Física, se eu não me engano [FALAS PARALELAS: de matemática/ biologia e química… história, também], redação. (G3P8F4 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")
>
> […] Mas, em relação de os alunos estudarem mesmo, os professores se dedicavam, iam lá, davam aulão pra ENEM, vestibular. Então, isso não foi uma coisa que os alunos podem falar, tipo "eu perdi aula"… não foi estudar quem não quis, porque as ocupações *tavam* abertas pra ter aula normal… teve aulas melhores que num dia normal, assim, você aprendia bem mais, era bem mais construtivo. (G4P6F2 – Grupo Focal "CAOS")
>
> O cronograma continuou certinho. E a gente sempre teve essa questão de chamar as pessoas, convidar, tipo assim "ah, hoje a gente vai ter aula de matemática, de redação e de sociologia, depois a gente vai ter uma oficina de, sei lá, cinema com produção curitibana mesmo, as pessoas vão estar aqui, a gente vai poder debater a questão racial...". Sempre a gente fazia um cronograma dessa forma e postava no Facebook, e convidava a galera, tipo assim, "vem conhecer, vem ter uma aula com a gente, vem sei lá..." (G3P8F8 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")
>
> Teve muita gente que não podia *vim* porque os pais não deixavam, que ficavam o tempo todo mandando mensagem "grava o aulão pra mim assistir em casa! Grava o aulão!". A gente gravava e mandava pelo *whats* pra pessoa assistir em casa, entendeu!? Então, tipo, quem realmente queria estudar e não podia *vim* porque os pais não deixavam, eles pediam, a gente gravava e mandava. Mandava nos grupos, também, em alguns grupos, e a galera estudava em casa. (G1P8F4 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

Se não começou igual, se não foi igual durante a realização, também o final do movimento de ocupação foi diverso. As escolas que mais resistiram foram desocupadas quase sempre através de mandados de reintegração de posse. Algumas, inclusive, tentaram permanecer depois da expedição destes mandados.

TABELA 4 – PROCEDIMENTOS DE DESOCUPAÇÃO

PROCEDIMENTOS DE DESOCUPAÇÃO	Mandado de reintegração de posse	Medo de ameaças	Cansaço / Esgotamento
Ocupação Alfa (8 participantes)	✓		
Ocupação Ômega (4 participantes)		✓✓✓✓	
Ocupação Fênix (5 participantes)	✓		
CAOS (5 participantes)			

Quando analisamos a frequência das falas, destacamos que: (a) a resposta *a priori* "cansaço e esgotamento" foi estabelecida, pois ela apareceu em uma das entrevistas individuais e, além disso, mesmo não sendo razão exposta textualmente nos grupos focais, pode-se entender que a resistência após os mandados de reintegração de posse foi sendo diminuída e a razão pode também ter sido essa; (b) no grupo focal "CAOS" não foi feita pergunta direta sobre a razão para desocupar – razão pela qual não se cita qualquer resposta[20]; e (c) a "Ocupação Ômega", com sua fragilidade e seu baixo número de participantes, sucumbiu às pressões – não havia mandado, mas mesmo assim eles desistiram de ocupar por medo.

> […] quando eles começaram a ver que a gente não ia desocupar, eles começaram tentar formas de manipular a gente, pra que a gente desocupasse. Eles tinham meu *WhatsApp*, têm até hoje, tanto que esse professor agora dá aula pra mim, ele tinha o meu *WhatsApp* e ele mandava

[20] NOTA METODOLÓGICA: Nas falas G4P5F6 e G4P5F7, ficou evidenciado que os participantes do Grupo Focal "CAOS" sabiam que foram emitidos mandados de reintegração de posse para que se realizasse a desocupação das escolas. Entretanto, nessas mesmas falas, evidencia-se que os sujeitos tentaram resistir à desocupação por mais tempo além daquele exarado pelo mandado judicial. Por essa razão, não se verbalizou no discurso que esta era a razão principal para a desocupação, por isso não a quantificamos na tabela de análise. Contudo, a contextualização desse discurso nesse grupo (que era conhecedor de boa parte do conjunto das ocupações) nos indicou, ainda ao momento da entrevista, que os mandados de reintegração de posse configuraram um meio importante utilizado pelo Estado para dissolver o movimento. Como percebemos isso ainda ao momento da entrevista, e como o uso do roteiro semiestruturado propicia conceder dinamicidade à entrevista, seja para incluir novos questionamentos quando estes forem necessários para a elucidação de pontos até então não esclarecidos, seja para excluir perguntas com respostas já evidenciadas, entendemos que não precisaríamos de uma pergunta específica para tratar da questão da desocupação como realizamos em outros grupos.

> assim “e *aí*, já sabem se vão desocupar, hoje, ou não!?”. *Aí*, eu explicava pra ele “não é assim que funciona, tem que ter uma assembleia uma conversa pra gente decidir! Se todo mundo decidir, desocupa! Se não decidir isso, a gente não vai desocupar”. E era uma pressão muito… foi uma semana, praticamente, eles pressionando [FALA PARALELA: Na última semana]. No último dia que foi o maior ato de desocupa que teve, que o MBL *tava* junto, que teve caixa de som e tudo mais… (G3P6F26 – Grupo Focal “Ocupação Fênix”)
>
> Foi só por isso [reintegração de posse]. (G3P7F1 – Grupo Focal “Ocupação Fênix”)
>
> Por medo. A gente teve que desocupar por medo. [FALA PARALELA: E pressão.]. A gente *tava* recebendo muita ameaça. [FALA PARALELA: Os ataques] Inclusive, a maior ameaça que a gente pensou “chega, a gente tem que desocupar”, foi pela ameaça da diretora. [FALA PARALELA: Foi.]. Ela disse que ia colocar vinte PM's lá fora no dia seguinte de manhã pra tirar a gente arrastado. E que ia ter aula, a gente querendo ou não. (G2P11F1 – Grupo Focal “Ocupação Ômega”)
>
> Logo depois que a gente desocupou, saiu o nosso nome pro mandado de reintegração de posse. Porque a nossa escola, ela não foi tanto pra mídia. Não apareceu tanto na mídia. Então acho que foi por isso que nós não recebemos tão cedo a reintegração de posse. (G2P11F7 – Grupo Focal “Ocupação Ômega”)

O fato da desocupação por medo na “Ocupação Ômega” ter sido citado por quatro falas diferentes, também nos traz um indicativo importante. Quando questionados sobre a razão de desocupar ou de ocupar, as respostas costumavam ser diretas e a concordância dos outros sujeitos fazia com que as falas sobre o tema cessassem. Diferente disso, a lembrança do medo sentido por esses alunos, fez com que essa razão de desocupar tivesse sido tão destacada. Perceberemos isso melhor quando tratarmos, especificamente, da repressão.

Há, por fim, um elemento que não se percebe nas falas, mas que era visível nos grupos – o pouquíssimo interesse em tratar da desocupação. Orgulhosíssimos que estavam em poder contar sua história, parecia que não queriam falar de seu fim. Era perceptível que preferiam tratar de suas lembranças e dos resultados do movimento, mas sempre demonstrando isso no tempo presente, querendo demonstrar o movimento ali, vivo, corporificado neles.

2.2 O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Havia um ponto da entrevista com os grupos focais em que, propositalmente, nós utilizávamos um argumento contrário ao movimento e que circulava ao momento

da ocupação, qual seja: os jovens que ocupavam sequer conheciam a política contra a qual lutavam. Havia ainda, como em propagandas do governo federal sobre a reforma, aqueles que dissessem que, se conhecessem, os jovens não se oporiam à reforma. Reconstruímos essa argumentação para que eles pudessem demonstrar o conteúdo da política e, especificamente, o que eles eram contrários, já que, demonstrando os pontos de contrariedade, eles deveriam demonstrar ou não correção quanto ao conhecimento do conteúdo da política.

TABELA 5 – O QUE ERAM CONTRA?

O QUE ERA CONTRA DA REFORMA DO E.M.	Possibilidade de contratação de professores sem licenciatura (notório saber)	Aumento de carga horária / Ensino Médio Integral	Retirada da obrigatoriedade de algumas disciplinas	Formato como a política foi feita (através de Medida Provisória)	A escolha precoce do itinerário formativo
Ocupação Alfa (8 participantes)	✓	✓✓	✓	✓	✓
Ocupação Ômega (4 participantes)		✓✓✓	✓✓		
Ocupação Fênix (5 participantes)	✓✓		✓✓✓✓		
CAOS (5 participantes)	✓✓	✓✓	✓		✓✓✓

Destaque-se que nos discursos empreendidos pelos jovens nos grupos focais, a ênfase dada circulou ao redor de questões curriculares, mesmo sendo a Reforma do Ensino Médio, também, uma política de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (apenas uma das falas citou, claramente, questões relativas ao financiamento do Ensino Médio Integral). Percebamos isso em algumas falas:

> Sim e agora qualquer um pode entrar numa sala de aula. Não precisa ter a licenciatura. Digamos se a gente faz curso de Administração, os nossos professores pra dar o curso de Administração pra gente, ele tem que ter formação pra… ele tem que ter a licenciatura, ele tem que ter a formação naquela área específica pra *daí* ele dar aula. Agora, se ele só tem a parte técnica e não tem a licenciatura ele pode chegar lá e dar aula pra gente. Então, qualquer um agora vai poder chegar lá, sabendo um pouco ou o mínimo sobre o assunto e vai falar pra gente. Isso é um retrocesso, que não pode ser assim. (G3P9F9 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")
> [SOLICITO: Citem os pontos que mais discordavam] A retirada das matérias. [...] Isso foi o *Top. […]* por mais que agora tenha mudado, porque, tipo, torna…

> fala que o conteúdo… o que é obrigatório agora!? O conteúdo, mas o que deixa de ser obrigatório é a disciplina, ou seja, um professor de Química pode falar de História. É complicado, sabe!? (G3P9F5, G3P9F6 e G3P9F7 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> [PERGUNTO: Em linhas gerais, o que vocês não concordavam com a MP?] Eu acho que, assim, o que mais chocou os alunos foi o corte de matérias, das matérias não obrigatórias e o aumento da carga horária. Porque a escola não tem capacidade pra [FALA PARALELA: não tem estrutura] … não tem estrutura pra tanto tempo, *né*!? A escola hoje é dividida em três turnos… é manhã, tarde e noite. [FALA PARALELA: E é muita gente no colégio]. É muita gente. Nosso colégio, entre manhã, tarde e noite, tem pelo menos quatro mil pessoas. É muito grande. (G2P13F3 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

> […] com três anos, aprendendo três anos dessas matérias, você já fica, tipo, muita coisa você já não aprende, com um ano e meio você vai aprender o que? Nada! Você vai aprender o quê? No máximo um conceito de alguma coisinha ali. Você não vai aprender tudo. E você precisa aprender, tipo, por exemplo, eu não sabia o que eu queria. Eu prestei vestibular e eu não sabia o que eu queria, agora eu já mudei de ideia. E como que eu vou decidir isso com 15 anos de idade? Não é fácil. Você teria que mudar toda a sua vida. Esse é um dos pontos. O outro ponto que já foi falado é o notório saber. Se você já não aprende com um professor licenciado que estuda tantos anos pra ensinar, você não consegue, muitas vezes, aprender porque ele não consegue explicar de certa forma, não consegue passar o conhecimento completamente, conhecimento que ele tem, como que você vai aprender com uma pessoa que não foi ensinada pra isso, que não foi ensinada a te ensinar? Você não vai conseguir! (G4P9F1 – Grupo Focal "CAOS")

Essa prevalência de falas acerca de questões curriculares se explica, ao nosso entender, pois é sabido que não há concordância nem nos meios escolares quanto à participação dos jovens alunos em discussões curriculares. Professores e equipe pedagógica das escolas costumam centralizar essas discussões, reivindicando o direito de determinar conteúdos e formas de avaliação, por exemplo. Normalmente, nega-se a alunos, pais ou até mesmo ao corpo de funcionários da escola, o direito de participar ativamente dessas discussões curriculares no seio da própria instituição de ensino. Se já é assim nas discussões feitas na escola, pensemos então a dificuldade de participação dos jovens nas políticas enquanto essas ainda estão sendo pensadas, nos seus momentos mais iniciais dentro do Estado. Nesse estágio, a correlação de forças definida pela hegemonia política nega espaço até a atores que se esperaria que nele deveriam atuar, como professores, sindicatos de educadores, etc. Em resumo, o que queremos afirmar é, sim, os jovens que participaram das ocupações tinham, de modo claro e correto, um entendimento sobre os impactos curriculares propostos pela reforma do Ensino Médio, desde conteúdos e disciplinas ameaçadas, escolhas que deveriam ser feitas, seja de áreas, seja a escolha entre trabalhar e estudar, quem poderia ser professor e "executar" esse

currículo, por exemplo.

Além disso, é importante destacar também que se, diferentemente do argumento contrário, os sujeitos pesquisados demonstraram conhecimento sobre a política contra a qual lutavam, a ocupação também serviu para lhes ensinar sobre essa política. Ou seja, houve casos – especialmente nas primeiras ocupações – em que o conteúdo da política quando foi conhecido foi o motivador da ocupação, mas também houve casos em que a ocupação serviu para que pudessem conhecer a fundo aquela Medida Provisória.

Quanto ao conteúdo de crítica das falas, assevera-se uma clara preocupação com a qualidade do Ensino Médio. Quando estabelecem crítica ao Ensino Médio em tempo Integral, fazem tal ponderação por perceber que as escolas não possuem estrutura para isso; ao demonstrarem contrariedade à retirada de disciplinas, sabendo quais são elas, preocupam-se com a lógica que sua formação possa assumir; ao momento de destacar a divisão desta etapa em uma obrigatória a todos e outra de escolha entre os cinco itinerários formativos, criticam a diminuição de uma carga horária que já seria baixa para aquilo que seria básico que soubessem: “com três anos, aprendendo três anos dessas matérias, você já fica, tipo, muita coisa você já não aprende, com um ano e meio você vai aprender o quê? Nada!” (G4P9F1 – Grupo Focal “CAOS”) Preocupam-se, também, com a qualidade da aula de um professor não-licenciado, mesmo sendo esta uma questão que aparece nas falas com certa imprecisão – a questão do notório saber. Ela ficou evidente com a recorrência de cinco falas em três dos quatro grupos – o que a fez um discurso relevante, conforme se observa na tabela 5. Contudo, as falas davam a entender que o exercício da docência sem licenciatura poderia ser feito em qualquer área, diferente do que está previsto na Reforma do Ensino Médio, desde a edição da Medida Provisória 746/2016, que limita essa possibilidade à formação técnica – profissional. De todo modo, destaca-se que, de fato, esse discurso errôneo circulou durante as ocupações e, por isso, pode ter sido absorvido com essa imprecisão pelos ocupantes. Mesmo assim, ressalte-se que a preocupação dos sujeitos pareceu estar alicerçada na possibilidade de se “abrir brechas” legais para que a docência fosse exercida por profissionais não licenciados.

TABELA 6 – O QUE QUERIAM?

O QUE QUERIAM COMO REFORMA DO E.M.	Participar das discussões / iniciar as discussões com os alunos	A garantia da existência de disciplinas que estavam ameaçadas	Melhorar a estrutura das escolas	Melhorar a formação dos professores	Outros métodos de avaliação	Condições financeiras para estudar e trabalhar
GRUPO / RESPOSTA						
Ocupação Alfa (8 participantes)	✓✓		✓		✓✓	✓
Ocupação Ômega (4 participantes)	✓	✓				
Ocupação Fênix (5 participantes)	✓✓		✓✓✓	✓		
CAOS (5 participantes)		✓	✓✓			✓✓

A análise inicial desta tabela complementa a primeira e evita uma contradição em relação à baixa frequência dos discursos na Tabela 5 quanto ao fato de que a reforma foi feita através de Medida Provisória. Há, conforme percebemos naquela tabela, apenas uma fala que se pôs contrária à política por essa razão. Contudo, ao analisarmos outros dois pontos das entrevistas, poderemos ver que, sim, essa era uma questão de relevo aos jovens. Quando eles dizem que queriam incomodar o governo (veremos isso melhor adiante), eles expressam a vontade de que o governo parasse para ouvi-los. A edição de uma Medida Provisória, com toda a sua velocidade de tramitação congressual e com sua aplicabilidade imediata, não zela por esse princípio democrático. Ademais, e verificamos isso na tabela 6, quando instigados não a dizer o que eram contra, mas o que queriam, os sujeitos destacam o fato de que queriam ter sido ouvidos.

A frequência das falas da Tabela 6 coloca duas questões nevrálgicas e que complementam o entendimento depreendido da tabela de análise 5: os jovens queriam ser ouvidos e, também, queriam que fosse melhorada a estrutura das escolas. Sobre o primeiro ponto, percebamos que poderia ser de esperar que, como suas contrariedades se focavam em questões curriculares, os seus anseios também percorressem esse trajeto. Contudo, aqui eles mostram coerência ao revelar que, mesmo achando necessária uma reforma, eles não poderiam determinar o seu conteúdo, pois este não poderia ser construído senão pelo coletivo de forças “de baixo

para cima", como aparece em algumas falas.

> Eu acho que… respondendo e fechando a pergunta dele… a reforma… não tá dizendo que o Ensino Médio não precisa de uma reforma, mas não é somente o Ensino Médio que precisa de uma reforma. Todo o ensino, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Só que *daí* a gente precisa de uma reforma que venha de baixo pra cima, primeiro os estudantes, professor, diretor, estado e governo… quem escolha a reforma seja quem vai sofrer, quem vai usufruir dela, vamos dizer assim. Eu acho que é basicamente isso, assim, ter uma discussão, primeiro, dentro da escola – o que o estudante quer pro ensino dele, sabe!? E, depois, ir elevando os níveis e chegar, fechar numa Medida provisória que reformule o Ensino Médio, ou senão num projeto de lei, feito por todos os estudantes, que reformule tanto o Ensino Médio, quanto o Ensino Fundamental. (G1P10F7 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

> Então, a gente sabe que a gente precisa de uma melhora. Então, acho que a reforma devia começar pelos alunos… uma conversa com os alunos, depois com os professores, e não a medida como foi implantada. Foi muito rápido. Foram três meses. [FALA PARALELA: E não tirando matérias.] E não tirando matérias, acrescentando. Na verdade, a gente tinha que ter mais matérias e não diminuir. Quer colocar o curso técnico junto? Legal! Pode colocar! Mas, porque não só o curso técnico como opcional, *né*!? Vamos abrir um novo… como se fosse um liceu… pra abrir novas oficinas que as pessoas possam ter uma nova área de estudo, mas não é todo mundo que tem disponibilidade de estar na escola o dia todo. (G2P14F1 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

Além disso, mostravam-se conscientes de que, ou se melhora a estrutura das escolas, ou quaisquer reformas poderiam estar estranguladas, pois não teriam espaço para a sua efetivação.

Esse foi o discurso preponderante. Os demais dados, não só pela baixa frequência das falas, mas pela forma com que foram postas, construíram-se mais como propostas que os sujeitos fariam, caso tivessem voz. O que queremos dizer é que, quando instigados pelo pesquisador a dizer o que queriam, os jovens ressaltaram que queriam ser ouvidos e queriam que as escolas fossem melhoradas em sua estrutura. A partir disso, e somente a partir disso, eles ensaiaram expor algumas ideias. Ensaio mesmo, porque a realidade só lhes permitiu isso e eles não puderam ter suas vozes ouvidas pela hegemonia política, tamanha a velocidade com que a Reforma do Ensino Médio foi aprovada.

2.3 O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO, O ESTADO E A POLÍTICA

Ao pensarmos esta grande categoria, o que queríamos era entender o movimento não em si, mas em sua posição relacional junto ao Estado. Dito de outro

modo, entender o movimento de ocupação como um movimento político. Logo de início, por causa das peculiaridades do movimento no que concerne à sua organização, percebemos que, somente entendendo como as ocupações estavam organizadas interna e coletivamente, conseguiríamos entender o movimento nessa posição relacional. A forma horizontal que o movimento assumiu não só foi importante para mostrar às forças populares uma forma possível à sua organização, mas, também e principalmente, foi decisivo para determinar a reação do Estado (ou pelo menos de sua hegemonia).

Compreendamos, primeiramente, o movimento em sua horizontalidade:

TABELA 7 – A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO MOVIMENTO – HORIZONTALIDADE

A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO MOVIMENTO	Horizontalidade dentro da ocupação com comissões e/ou grupos de trabalho	Horizontalidade dentro da ocupação sem comissões e/ou grupos de trabalho	Horizontalidade entre as diversas ocupações	Horizontalidade como contestação à representação feita pelas organizações estudantis, criando novos coletivos de organização	Redes sociais fundamentais para a horizontalidade do movimento
Ocupação Alfa (8 participantes)	✓✓		✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓
Ocupação Ômega (4 participantes)		✓		✓✓	✓✓✓
Ocupação Fênix (5 participantes)	✓		✓✓		✓✓✓✓✓✓
CAOS (5 participantes)	✓✓	✓✓	✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓	

Destacamos as duas primeiras respostas, pois mesmo com baixa frequência, ela é uma resposta direta e demonstra a escolha de organização interna da ocupação. Mesmo que todas advogassem ser horizontais, havia aquelas em que se organizavam comissões para a execução de tarefas. Isso não ocorreu em ocupações pequenas, como a da “Ocupação Ômega”, por exemplo, ou mesmo em ocupações grandes que, por advogar uma horizontalidade mais radical, preferiram não ter comissões, como é o caso de uma ocupação descrita por uma pessoa do grupo focal “CAOS”. Percebamos essas formas de organização interna nas seguintes falas:

> Mas eu acho que pelo fato de terem sido poucas pessoas, isso foi, na

> verdade, mais fácil. Isso, pra nós, foi difícil, mas eu acho que se fosse mais gente, seria muito mais difícil. Isso é a experiência que eu falo que eu queria ter: eu não sei se teria, com tanta gente, teria a mesma possibilidade de ter uma liderança horizontal, entendeu? […] [DISCORDÂNCIA] Nós duas presenciamos isso, porque nós participamos do CAOS, nós já fomos pra Brasília juntos. É sempre um movimento horizontal e, quando nós estamos lá, é sempre duzentas pessoas em Brasília todos juntos. Ou dentro do coletivo, a gente *tá* em cinquenta pessoas e é um movimento completamente horizontal. Do mesmo jeito que a gente trabalhava dentro do colégio, a gente trabalha dentro do coletivo, ou em Brasília, nas manifestações. Então, funciona super bem. Eu até me impressionei. Eu nunca achei que um movimento completamente sem liderança fosse dar tão certo. E é muito bom! (G2P6F10 e G2P6F11 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

> E a gente podia ver nas ocupações, por exemplo, muitas ocupações, eu acho que a maioria, foi organizada em comissões, assim. E, por exemplo, na minha que eu posso dizer com propriedade porque eu *tava* lá todos os dias, nas comissões, por exemplo, se era juntar todo mundo, não era "eu sou o líder da comissão tal!". Não! Era todo mundo! Todo mundo precisa ver, precisa falar pra todo mundo! E, por exemplo, "essa comissão precisa estar comprando tal coisa", as outras comissões ajudavam. Tipo, não era uma coisa separada em grupinhos. Todo mundo se ajudava […] (G4P5F2 – Grupo Focal "CAOS")
> No meu colégio, a gente, tipo, toda semana - "gente, temos que resolver comissões!". A gente nunca resolveu comissão! Até o final da ocupação, não teve uma comissão. "Gente, precisa cozinhar! Eu vou cozinhar! Precisa limpar! Eu vou limpar!". "Gente, tem reunião do [citação de nome de organização]! Quem vai? Eu vou!". "Gente, tem isso, isso e isso! Ah *tá,* a pessoa vai fazer! Eu vou fazer isso, eu vou fazer aquilo!". Todo mundo pegava… tinha o seu lugar, sabe!? É uma coisa que, pô, se ele *tá* fazendo aquilo, eu preciso fazer isso pra ajudar ele. Então, foi mais coletivo, assim, sabe!? Teve essa horizontalidade porque a gente era um coletivo, uma família, entendeu!? Porque numa família não tem um líder, tem pessoas que fazem, que tem os seus lugares ali dentro. Eu acho que foi isso que aconteceu. (G4P5F3 – Grupo Focal "CAOS")

> Então, a gente separou assim: a gente fez uma escala, onde todo mundo fazia tudo e ninguém mandava em nada. Por exemplo, segunda-feira, eu – a gente separou por grupos de quatro pessoas – o meu grupo fazia tal coisa, o grupo tal fazia tal coisa… na terça-feira, o meu grupo fazia outra coisa… e cada dia, as pessoas faziam coisas diferentes. Por quê? Primeiro, porque não ficava enjoativo, todo dia você ter que ir lá lavar a louça, ou todo dia, você tem que ir lá limpar o banheiro. Segundo porque não sobrecarregava só uma pessoa, assim, sabe!? Você fazia de tudo, então você não podia reclamar, porque "ah, o meu trabalho é mais difícil que o dela!". "Não, porque no dia tal ela vai fazer o mesmo que você *tá* fazendo!". Então, acho que essa era mais a organização aqui dentro da ocupa. (G1P6F2 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

O que concluímos com a contagem das falas e com a análise de algumas delas é que havia um esforço nítido dentro das ocupações para que não fossem criadas e destacadas lideranças. Também, não se podia esperar de um movimento tão repentino que se escapasse, totalmente, de uma lógica tão em nós impregnada, qual seja, a necessidade de organização pautada em hierarquia vertical. O que queremos destacar é o esforço dos jovens em não resvalar nessa hierarquização, por

isso, algumas ocupações radicalizam em não ter nem comissões de trabalho e, da mesma maneira, no coletivo das ocupações, veremos adiante, fugiu-se sempre que se pode da tutela das organizações estudantis tradicionais.

A horizontalidade que se via dentro das ocupações foi tentada também entre elas. Isso vai se perceber em uma grande frequência de falas, em três dos grupos focais pesquisados – a única exceção é a ocupação mais frágil que, pelo seu isolamento, talvez não tenha dado destaque a esse elemento. Mas aqui há um detalhe importante que precisaria ser melhor investigado: pareceu-nos que a horizontalidade ocorria entre grupos próximos de escolas, entre escolas de um município, por exemplo, ou de bairros, no caso de Curitiba. Os dados não revelaram se essa horizontalidade foi possível em todo o movimento de ocupação. O que há certo, a partir dos dados, é que, discordantes da atuação das organizações estudantis, se não se pode afirmar da horizontalidade no movimento com um todo, também não havia organização que pudesse tê-lo liderado totalmente. Contudo, uma ressalva: longe da tutela de alguma organização que os quisesse liderar, o movimento não foi fechado às organizações sociais que lhes pudessem ajudar. Isso fica claro, por exemplo, nesta fala: “Ah, sim! Mas eles eram de um sindicato, eles eram da APP. As pessoas que ofereceram ajuda eram da APP, não eram de entidades estudantis.” (G2P7F13 – Grupo Focal “Ocupação Ômega”).

No primeiro ponto que se refere ao fato de as escolas, dentro de seus municípios, se articularem de modo horizontal, pode-se perceber que isso foi fundamental para a dimensão e para a duração do movimento, pois com essa articulação, as escolas resistiriam à repressão.

> Em questão de comunicação com os outros colégios, a gente separou dois representantes por colégio e a gente fez um grupo. Só que *daí,* não era só uma pessoa que tinha administração desse grupo, ou senão, a pessoa parava de ser o representante do colégio, e colocava outra pessoa pra ser representante daquele colégio, só que ficava três pessoas daquele colégio no grupo. E começou uma bagunça nos grupos, mas ainda tinha dois representantes por colégio. A gente – chegava semanas que chegava ser cansativo, porque aqui em [citação de município] quase 100% dos colégios ficaram cerca de um mês ocupando, então tinha semanas que a gente chegava a ter três, quatro reuniões com todos os colégios juntos. (G1P6F2 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

> Legal colocar uma prática que o [citação de nome] colocou. Essa parte da horizontalidade entre escolas. Chegou um nível, depois do NOC que, tipo, eu era representante da ocupação, mas eu não vivia minha ocupação, quem vivia eram os outros. Chegou um nível que não é o seu colégio que é a sua

> ocupação, todo dia você *tava* em um colégio diferente [FALA PARALELA: Verdade!] e ali era sua ocupação. (G4P5F5 – Grupo Focal “CAOS”)

Mais do que uma estratégia de resistência política, a horizontalidade das ocupações – pelo menos daquelas que investigamos – era uma forma de contrapor-se às organizações estudantis oficiais. A grande frequência de falas (novamente apenas um grupo não apresenta falas a respeito, enquanto os outros três apresentam duas ou mais citações sobre essa temática em cada um deles) quanto a esse dado mostrou, tanto uma decepção inicial com as organizações estudantis, quanto um sentimento posterior de não serventia das mesmas. Dito de outro modo, de início até houve tentativas de aproximação com essas organizações estudantis, mesmo que não tivessem sido elas as promotoras das ocupações. Contudo, o fortalecimento da horizontalidade nas ocupações criou um fosso entre elas e as organizações estudantis. O mais importante é destacar que, pelas falas coletadas, o que se percebeu foi que os jovens não se sentiam representados pelas organizações por essas duas razões, quais sejam: (a) as organizações estudantis não ajudaram nas ocupações; e (b) quando o fizeram, na realidade, estavam tentando assumir a liderança de um movimento que não queria ser liderado.

> [...] teve um momento lá, depois que a gente já tinha marcado o debate lá na praça, eles chegaram no dia do debate com a bandeirinha amarrada no ombro, assim… eu cheguei pro representante, (porque eu já tive muitas brigas com ele, inclusive dentro do Grêmio, antes de ocupar. Dentro do Grêmio por causa desse tipo de atitude)… eu cheguei nele e falei assim “você poderia tirar sua bandeira, fazendo o favor, porque aqui é um movimento independente. Se você quer participar, participa! Quer participar como movimento, participa como movimento aqui. Mas, não precisa chegar e falar assim – 'ai, tal movimento *tá* participando!'”. [...] (G1P5F2 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

> O que acontece nas reuniões das entidades, mesmo, é assim. O CAOS tem um sistema assim que todos se reúnem e debatem, leva fala representando um coletivo como estudante. As entidades *é* diferente. Eles… às vezes a gente foi lá numa ocupação do Núcleo regional de Educação [inaudível 1”]. Os estudantes foram lá, declararam “ah, vai ocupar, não sei o que lá...”, simplesmente chegou o representante da UJS e da UPES lá, *daí* três alunos falaram “não, vocês não podem falar com a mídia, porque quem nos representa é eles”, mas eles não *tavam* na ocupação, entendeu!? Eles não *tavam* na ocupação e queriam falar o que a gente fez, entendeu!? Muitas das vezes é isso, a gente vai numa assembleia, numa coisa, as entidades chegam só na hora da fala deles, falam o que eles escreveram e falam que representam todos os estudantes. No CAOS não é isso que *tá* acontecendo e eu acho que é isso que tem que quebrar das entidades pra eles serem, de verdade, representativos. (G4P4F8 – Grupo Focal “CAOS”)

Dessa organização horizontal, surgiram coletivos (foram citados dois) que se

contrapõem às organizações estudantis oficiais, não reconhecendo nelas a real representação estudantil e fazendo, sem elas, um trabalho de base junto à comunidade.

Foi inserida uma questão no roteiro semiestruturado somente quando se teve como pista que a horizontalidade do movimento era, realmente, muito grande. A tentativa era identificar se as redes sociais seriam a chave para entender que um movimento pudesse tomar essa dimensão, com esse formato – sem grandes líderes. A ênfase do discurso obtida pela frequência das respostas confirma essa ideia inicial. Os sujeitos advogam que a ocupação teria ocorrido, porém em dimensões menores. Além disso, mesmo sem ter um discurso exposto, parece-nos óbvio que as redes sociais são ferramentas fundamentais para uma comunicação horizontalizada, de modo a evitar que surgissem líderes responsáveis pelo comando de tarefas. Afora isso, as redes sociais, na visão de alguns sujeitos, quebrariam a hegemonia da informação. Ou seja, elas deram ao movimento a possibilidade de se mostrar à sociedade sem o viés imposto por qualquer corporação midiática, ou mesmo pelo Estado.

> [PERGUNTA SOBRE O PAPEL DAS REDES SOCIAIS NA DIMENSÃO DO MOVIMENTO] Eu acredito que, se não tivesse as redes sociais, claro que a gente conseguiria ocupar [citação de município], porque a gente tinha contato com todos os colégios, mas a gente não conseguiria fazer o Paraná parar com esses novecentos e tantos [FALA PARALELA: o Brasil, né!?] colégios ocuparem no Paraná, e espalhar essas ocupações no Brasil inteiro. A gente não conseguiria se não tivesse a rede social. Se tivesse a televisão, só, por exemplo, se a gente só tivesse a televisão hoje, a gente, também, não conseguiria isso. A gente precisava, necessariamente, da rede social, porque a televisão "ah, não *vamo* divulgar que o colégio ocupou porque vai espalhar pros outros colégios que iam ocupar [inaudível]", entendeu!? Então, eu acho que a rede social foi fundamental, assim… (G1P6F3 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

> E já foi difícil, assim! Eu não consigo imaginar como seria se a gente não tivesse essa ajuda, porque foi uma ajuda de uma importância que, nossa, não tem nem como explicar, sabe!? Não sei como seria a divulgação, também, porque a gente teve muito apoio de vários outros colégios e, enfim, eu não sei como que a gente ia conseguir conversar, sabe, com as outras pessoas dessa forma, porque… (G3P4F22 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

Não é correto afirmar, por fim, que a horizontalidade do movimento eliminasse, totalmente, a existência de figuras assemelhadas a líderes. Dentro das ocupações, ou mesmo entre elas, existiam quem, no mínimo, fosse capaz de "puxar" ações, incentivar, comandar, etc. Percebe-se isso pela própria atitude dos sujeitos nos grupos – havia aqueles que falavam mais, que demonstraram terem sido "puxadores" de

ações dentro das ocupações. Ressalte-se que, mesmo com esses “puxadores” (preferimos esse termo), o que não se construiu foi a necessidade de líderes, pessoas que representassem o movimento e assumissem pra si a responsabilidade por ele. Ele existiu coletivamente. As figuras que se assemelhavam a líderes assim o eram por suas características pessoais de maior iniciativa, nunca por assumirem um poder sobre o restante do movimento.

Além disso, ficou evidente que algumas ocupações foram promotoras do movimento, auxiliando e fazendo crescer o restante das ocupações. Vejamos isso nessa fala:

> […] porque a gente tinha a ocupação inteira pra organizar. Isso foi o dia inteiro, assim… na verdade os três primeiros dias, quatro primeiros dias, que foi quando começou explodir as ocupações, assim, aqui de [citação do nome da cidade] porque foram vinte e sete colégios ocupados e a gente tem trinta. Então foi quase 100% dos colégios ocupados, a gente passou em todos os colégios, a gente recebia muita coisa, a gente distribuiu pra todos os colégios, a gente foi em todos os colégios, a gente ajudou a ocupar todos os colégios. Então, foi uma coisa assim… foi muita correria, muita correria, muita correria. (G1P2F1 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

O entendimento do movimento em sua horizontalidade é fundamental para que compreendamos como se deu seu movimento dentro do Estado. A reação ao movimento, se inicialmente foi pensada como a reação a uma greve, ou a qualquer outro movimento que possuem líderes claros, teve que ser logo mudada, pois essa forma de agir não obteve os resultados desejados.

Parece-nos claro que o movimento de ocupação se constituiu de força contra-hegemônica da sociedade civil que, nos espaços privilegiados para o embate político, não havia sido ouvida e que, por isso, ocupou os espaços que podia para tentar ter voz. Aliando este ao primeiro fato – o da horizontalidade do movimento – entenderemos que, quando o Estado percebe essa dimensão do movimento, ele compreende que a reação ao movimento não poderia ficar centrada em ações da sociedade política. Assim, a hegemonia estatal lança mão de forças que vão além do jogo político oficial, ou mesmo do seu poder jurídico, articulando esses dois elementos à ação de parte da sociedade civil que compusesse aquela hegemonia. Dito de outro modo, mais do que uma ação única do Estado através da justiça, por exemplo, ou da ação dos gestores educacionais, a repressão ao movimento de ocupação se fez com articulação junto à sociedade civil e usou das mais variadas formas de violência.

Quando construímos a tabela de análise da subcategoria “Repressão” optamos por apenas uma, mas ela poderia ser transformada em duas: quem reprimiu e que tipo de violência empregou para reprimir. Detalharemos a análise, separando esses elementos, mas optamos por manter uma única tabela, a fim de revelar, visualmente, aquilo que havíamos percebido nas falas dos grupos e nas suas ênfases – as memórias coletivas dos grupos que ocuparam referem-se fortemente à repressão. Não há subcategoria em que a frequência de falas tenha sido tão expressiva.

Havia apenas um questionamento no roteiro sobre a repressão. Mesmo assim, em vários outros pontos das conversas, essa questão da repressão sofrida foi destacada, e não somente pela “Ocupação Fênix” que havia sido escolhida, justamente, pela forte repressão sofrida, mas por todos os grupos focais, o que evidencia que a repressão não se preocupou pontualmente com uma escola ou com outra, mas com o movimento como um todo.

TABELA 8 – A REPRESSÃO

A REPRESSÃO AO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO	Repressão por organismos da sociedade civil	Repressão por pais e alunos da escola	Repressão de profissionais da escola	Repressão policial	Repressão articulada	Violência física	Violência verbal	Violência psicológica
GRUPO / RESPOSTA								
Ocupação Alfa (8 participantes)	✓✓✓✓✓✓✓	✓✓✓		✓✓✓✓	✓✓	✓✓✓✓	✓✓	✓
Ocupação Ômega (4 participantes)	✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓	✓✓✓			✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓	✓✓✓
Ocupação Fênix (5 participantes)	✓✓	✓✓✓	✓	✓	✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓	✓✓	✓✓✓✓✓
CAOS (5 participantes)	✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓		✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓

A frequência de falas é tão expressiva que começaremos a explicar a repressão ao movimento pelas ausências de falas.

Diferentemente das outras ocupações, na “Ocupação Ômega” não foi feita referência à articulação de atores para reprimir. O que se percebeu pelas falas deste grupo e pelo fato de sua ocupação ter sido mais frágil é que a repressão se deu pela

sua comunidade mais próxima, especialmente, por pais e por alunos. Eles sabiam que havia repressão por movimentos de sociedade civil, mas o impacto da violência causada pelos próprios pais foi, sem dúvida, o maior.

> Foi a primeira bomba. Houve um rojão e nós, desesperados, a gente só *tava* em quatro pessoas lá dentro e eu liguei pro [citação de nome] "não tem como você vir pra cá a gente *tá* em pouca gente e a gente precisa muito de ajuda. E *aí* a mãe dele surtou. Deixou ele em casa, não contou pra ele que ia pro colégio, pegou o carro e bateu o carro no portão da escola. Enfiou o carro no portão e começou a gritar lá na frente, berrar! [FALAS PARALELAS: "Eu quero ver meu filho/ O filho dela em casa e ela querendo ver ele]. […] E ali que xingou por parte pessoal, apelou pro lado pessoal com o [citação de nome] aqui e tudo mais. E foi pesado pra ele, tanto é que o momento que ele mais pendeu a desistir de toda a ocupação foi nisso. (G2P9F19 e G2P9F20 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

Não foi a única ocupação que sofreu com repressão de pais ou alunos. Isso possui referência em outras ocupações também.

> Dos alunos e dos pais. Nossa, a gente recebia pais todo dia. E *daí* teve um dos pais que ia lá no colégio que era policial militar. E *daí* também teve um vereador, ele foi lá no colégio e tentou comprar a gente, era pai de um aluno. Ele tentou subornar a gente, pra que a gente saía. Até a quinta-feira vocês saem, eu dou isso, isso, isso pra vocês. A gente "oi!?". (G4P1F5 – Grupo Focal "CAOS")

Na "Ocupação Alfa", por seu turno, não se cita a repressão por profissionais da escola, justamente, pela razão oposta à "Ocupação Ômega". Na "Alfa" houve trabalho de base antes, discussões e assembleias envolvendo a comunidade como um todo. Desse modo, a força da ocupação estava, justamente, na grande dimensão alcançada de apoio da própria comunidade, ou seja, se os profissionais reprimissem, estariam reprimindo toda a comunidade.

Nessa mesma ocupação, citou-se, com razoável frequência, a repressão policial. Mas, devemos perceber que eles fizeram salientando que não seria uma repressão oficial. O que, inclusive, justifica o fato de essa repressão quase não ser citada além desse grupo. A polícia – órgão do aparato coator oficial do Estado – em si não agiu sempre de modo oficial.

> Lembrando, também, que a polícia quando a gente… porque a gente sofreu muita pressão na rua, *né,* as pessoas tentavam agredir a gente, tiravam fotos… e teve uns casos, também, eu não sei se aqui também aconteceu, mas ali no [citação de nome de colégio], uma vez a gente *tava* ali na frente conversando e um cara passou e tirou uma foto. A menina falou "gente, aquele cara tirou uma foto minha!". *Aí* o cara voltou e tirou uma foto minha.

> Ele passava toda hora e tirava foto. As meninas foram atrás e "ô, porque você tá tirando foto da gente, você não pode fazer isso sem nosso consentimento...". Ele pegou uma arma e apontou pras meninas e falou bem assim "eu sou polícia seus vagabundo!". E falou "vaza daqui seus vagabundo, vaza, vaza!". E acelerou, os meninos voltaram pra trás, ele acelerou o carro e saiu. Mas, oh, ali foi um mês e quatro dias… um mês inteiro… (G1P7F14 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

O fato inegável pela coleção de dados diz respeito à profusão de formas e de atores atuantes na repressão. Contudo, o que mais parece ter marcado os alunos que ocuparam foram aqueles empreendidos por movimentos da sociedade civil[21], seja pelo grau de violência, seja pelo medo empreendido por ameaças que iam até aquelas contra a vida dos ocupantes.

> Várias noites, tinha um carro que ficava rondando, *aí*, sempre tinha um senhor que vinha ajudar a gente. Um dia ele foi embora e disse "cuidado com esse carro que *tá* rondando!". *Aí* quando ele *tava* entrando no carro, o carro parou e foi lá no carro, bateu na janela e perguntou "Quem que são vocês?". Eles falaram bem assim "A gente é do MBL e a gente vai desocupar esse colégio hoje e não sei o quê!". Começaram a ameaçar. Todo dia, sempre, os mesmos carros rondando e eles sempre se identificavam "nós somos do MBL e a gente vai desocupar esse colégio e a gente tem mais força que você". (G1P7F2 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

> A gente se preocupava com a integridade física do próximo, tipo dos colegas, porque a gente se preocupava muito. Na real, mesmo que, tipo, a gente tudo uma família, um cuidava do outro. [...] eles machucaram o menino lá com barra de ferro, agrediam mesmo. **[FALA PARALELA: Eles chegavam com barra de ferro e metiam na canela, na frente do colégio]. E a gente tinha que entrar em confronto com eles pra se defender, porque se não fosse isso, a gente ia, sei lá… ia *tá* todo mundo esticado, porque foi bem feio mesmo. Ela foi ameaçada de morte, [citação de nome] foi ameaçada de morte… várias vezes. Eu fui ameaçado de morte, fui perseguido aqui no centro, tentando chegar na ocupação.** (G1P7F12 – Grupo Focal "Ocupação Alfa" -grifos nossos)

> *Daí* o que que ele fez? Ele passou com o carro bem devagar e falou assim, olhou na direção minha e da mãe da [citação de nome] e falou assim - "de hoje vocês não passam, hoje todo mundo vai morrer!". *Aí* começou a jogar as pedras. Na hora a mãe da [citação de nome] que já ia embora, o que ela fez? Ela voltou pra dentro, porque ficou com medo, porque o cara olhou na direção

[21]Foi bastante citado o Movimento Brasil Livre – MBL. Mas, uma ressalva: por parte desta pesquisa, não se obteve comprovação científica de que, de fato, este movimento ordenou ataques às ocupações. O que se sabe, por base em textos jornalísticos e por publicações do próprio MBL, é que eles eram contrários ao movimento de ocupação e que tentaram desocupar as escolas. Deixamos isso claro, pois, entendemos que, justamente, por essa declarada contrariedade às ocupações por parte do Movimento Brasil Livre, outras pessoas podiam se passar por membros desta organização, sem que, de fato, fossem. Esta pesquisa, por opção metodológica, limitou-se ao testemunho dos ocupantes. Em suas afirmações, ora eles citam repressão pelo MBL, ora por pessoas que se diziam ser do MBL, sem, necessariamente, apresentar documentos ou fotos que comprovem sua identidade. O que, contudo, não nos traz limite à pesquisa, pois sendo ou não daquele movimento, ficou-nos claro e, neste caso, provado que o Estado lançou mão de articulação com organismos da sociedade civil para promover a repressão. Este dado, sim, importa à tese.

> da gente, tipo, eu olhei nos olhos do cara e o cara falou sério, assim: "começou o ataque!". (G2P8F1 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")
>
> **Teve um colégio que era do lado do nosso, que era o [citação de nome de colégio], ele foi, mano, o diretor foi lá na frente e ele abriu o portãozinho da lixeira e colocou um monte de gente do MBL, gente do "desocupa" lá dentro pra bater em aluno.** A polícia que *tava* lá apoiando o diretor teve que tirar os desocupantes de dentro do colégio e proteger os ocupantes, porque o diretor sem noção, colocou gente pra bater nos alunos lá dentro, entendeu!? Adulto, velho! Velho lá dentro pra bater em adolescente. (G4P7F19 – Grupo Focal "CAOS" - grifos nossos)

Como pesquisadores, é difícil adjetivar objetivamente o que foi grifado na última fala. Isso é, indubitavelmente, o que mais nos chamou a atenção: não o fato de movimentos da sociedade civil terem agido, afinal especialmente, nos últimos anos no Brasil, proliferaram-se movimentos da sociedade civil amplamente contrários a pautas e ideologias populares ou de esquerda. Aturde, contudo, saber da articulação das escolas com eles que, por vezes, solicitaram sua ajuda ou incentivaram sua ação.

A fala anterior, bem como as que expomos na sequência corroboram aquilo que anunciamos no início desta seção – não capaz de dissuadir o movimento como faz em outras situações, o Estado (em sentido estrito, sociedade política) lançou mão de uma articulação com setores da sociedade civil para consegui-lo.

> **Então, foi assim, a direção e o pessoal da "desocupa" pediu ajuda pro pessoal do MBL pra desocupar a escola, só que eles não imaginavam que, se eles invadissem a escola, eles iam depredar tudo, eles poderiam machucar quem *tava* lá dentro.** Então, quando eles perceberam que alguém poderia sair machucado, realmente, esse professor me mandou mensagem bem assim "vamos parar com tudo isso, porque pode acontecer alguma morte". Na hora que o professor falou isso, eu me senti super ameaçada e eu senti que a gente corria muito perigo, porque eles chamaram alguém que eles não tinham controle sobre aquela pessoa. Tipo, eu falo pessoa, mas é o movimento. (G3P6F28 – Grupo Focal "Ocupação Fênix" - grifos nossos)
>
> [PERGUNTO SE ELES ACHAM QUE ESSAS AÇÕES ERAM ARTICULADAS] Na minha opinião, sim, eram organizadas. Porque, eu acho assim, impossível, impossível ser tamanha coincidência a cada dia ser um carro, a cada dia ser uma outra pessoa cuidando. As ameaças no mesmo lugar, as mesmas ameaças, eram, com certeza, coisas totalmente combinadas. **Como eu disse, anteriormente, que eles trocavam informações. Então, não tinha quem a gente confiar, porque eles informavam um ao outro, vazavam informações que eles sabiam.** (G1P7F18 – Grupo Focal "Ocupação Alfa" - grifos nossos)

Estas falas, mais do que apontar para o fato de a repressão ter sido articulada entre diversos atores, nos revela um dado relativo à violência sofrida pelo movimento.

É difícil determinar quando uma violência é somente física, ou somente psicológica, ou verbal. Por isso, na recorrência das falas, mais do que preocupados em classificar o tipo da violência empreendida, queremos mostrar o quão aterrorizante foi o sentimento dos alunos que ocupavam diante da repressão. O medo sofrido era forte porque: (1) eles não sabiam, exatamente, quem estava fazendo, ou quando fariam os ataques; (2) estabeleceu-se o sentimento de não saber bem em quem podiam confiar; e (3) configurou-se inquietação quanto à possibilidade da violência física e de suas consequências. Desse modo, o que queremos dizer é que, mesmo tendo ocorrido fatos registrados e narrados de violência física e ameaças verbais, o pânico psicológico foi importante inimigo contra o qual os ocupantes lutavam.

> Nesse mesmo momento quebrou o vidro desse auditório, porque o som foi muito alto. Na hora – acho que esse foi o momento mais tenso, porque ninguém sabia o que *tava* acontecendo. Ninguém tinha certeza se iam desocupar ou não… invadir a escola! […] Desse dia que quebrou o vidro, foi até de tarde. Uma amiga nossa *tava* perto do vidro da porta… é uma porta enorme de vidro, sabe… e quebrou nela, e cortou aqui na região do braço. (G3P6F18 e G3P6F20 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")
>
> Circulava muito num grupo da direção, se não me engano era com os professores e pais que eram contra a ocupação. Eles arranjaram formas de saber de tudo que *tava* acontecendo, até por meio de pessoas que *tavam* no nosso meio, que se diziam que *tavam* a favor da ocupação, iam lá, ajudava na comida, ajuda em tudo e depois a gente descobriu que era do movimento contra, *né*!? Só pra saber o que *tava* acontecendo mesmo. (G3P2F45 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")
>
> Porque, assim, era uma questão muito psicológica, sabe!? Ocupar pra gente foi muito fácil. Conseguir entrar no colégio foi muito fácil. O problema era a gente se manter lá dentro, porque era pai que não apoia, professor que não apoia, direção, *nazi* querendo, sei lá, invadir o colégio [FALA PARALELA: tanto que tacaram bomba…] MBL tacando bomba, rojão… (G3P6F12 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

Mas, como resistir a essa ação tão forte e tão articulada? Como jovens, aparentemente, sem qualquer preparo para combater ações violentas, conseguiram resistir? A chave, novamente, está na horizontalidade do movimento e no poder de articulação das modernas redes sociais. A "Ocupação Fênix" escolhida por ter sofrido forte repressão mostra isso em várias falas do seu grupo focal, conforme observamos na Tabela 9.

TABELA 9 – A RESISTÊNCIA

A RESISTÊNCIA À REPRESSÃO AO MOVIMENTO	Uso de violência para resistir	Articulação por meio de redes sociais	Articulação com outras ocupações	Auxílio de organizações estudantis / sindicais	Estratégias não violentas de defesa – vigia, tampar o rosto, camuflagens, apitaços, rodas de conversas, etc.
Ocupação Alfa (8 participantes)	✓	✓	✓✓		✓
Ocupação Ômega (4 participantes)		✓		✓	✓✓
Ocupação Fênix (5 participantes)		✓✓✓✓✓	✓✓✓✓	✓	✓
CAOS (5 participantes)	✓✓				✓✓✓✓

A articulação por meio das redes sociais tinha, na maioria das vezes, a intenção de unir as ocupações contra a repressão. O que faz coerente que, na "Ocupação Fênix", a articulação por redes sociais e a articulação de ocupações tenha sido tão citada. No caso da "Ocupação Alfa", a articulação entre as ocupações foi citada, especialmente, porque aquela ocupação era responsável, justamente, por articular as ocupações de seu município. Interessante perceber ainda que essa articulação era usada para se evitar os ataques da seguinte maneira: articulavam-se as ocupações para aumentar, momentaneamente, o número de ocupantes naquela escola que estava sofrendo ataques. Desse modo, os atores da repressão, percebendo sua inferioridade numérica, dissipavam-se.

> A mesma coisa, a gente juntava um monte de gente e ia pra aquele colégio. Tanto que saíram, várias vezes, boatos que o MBL *tava* vindo pra cá, *daí* juntava dez pessoas de cada colégio e vinha pro [citação de nome de colégio]. Eram dias que lotava o [citação de nome de colégio] … ficava um fervo, ninguém dormia. Juntava, tipo [inaudível]… e como todos os colégios funcionavam, praticamente, da mesma maneira, não tinha muito problema na hora de eu ir dormir em tal colégio, porque eu sei que naquele colégio vai ser a mesma coisa que no meu colégio, sabe!? E foi assim que a gente organizou os outros colégios. (G1P6F2 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

> E tinha grupo também de *WhatsApp* de pais, junto com professores e funcionários que eram a favor da ocupação. Então, a gente mandava pra algum pai que *tava* nesse grupo, ele mandava "ó, o [citação de nome de colégio] *tá* precisando de ajuda..." […] e a gente fez um grupo com cada representante estudantil de cada colégio, tipo, duas pessoas, por exemplo, pra conseguir ter essa ligação direta, sabe!? O [citação de nome de colégio] *tá* precisando de reforço porque o MBL *tá* pretendendo atacar. *Aí,* vinha pelo

> menos… eles iam passando pros próprios grupos, assim, cada um no seu determinado grupo… e ia correndo a notícia. Quando a gente via já tinha mais de trezentas pessoas… (G3P4F8 e G3P4F10 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")
> E ainda bem que todo mundo foi. Ninguém se cansou, porque assim, eles falavam, assim, o pessoal da desocupa "18 horas, vai ter um ato aí na frente!". A gente reunia todo mundo, chegava na hora, não tinha, não tinha ato nenhum. *Aí* no outro dia, eles falavam assim "18 horas, vai ter um ato aí", chegava 18 horas, a gente reunia todo mundo, não tinha ninguém. Eles queriam cansar a gente. (G3P6F32 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

Contudo, a união e a criatividade internas também foram capazes de buscar soluções não violentas para a resistência. Esse foi o único dado que foi citado em todos os grupos focais. Tentando manter a ocupação como uma ação política, mas educadora e não violenta, os alunos ocupantes lançavam mão dessas estratégias mais criativas para evitar ataques.

> *Aí* a gente começava a tampar o rosto, eles falavam "ah, *tá* com medo do quê?". Era medo da reação que eles tinham perante o movimento. Além da gente ser *de menor*, a gente não *tava* liberando a nossa imagem pra qualquer pessoa que viesse tirar foto. A gente preferia nos proteger, basicamente isso, nos proteger. (G3P6F4 e G3P6F5 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> Nós fizemos muitas armadilhas, assim, para que, se alguém tentasse pular o portão, ia cair na armadilha, a gente ia ouvir, ia se arrebentar lá em baixo. Não tinha como não cair. […] Nós fizemos uma estratégia muito boa que eu achei interessante no seguinte: colocar as mesas e cadeiras no centro, várias mesas e cadeiras, como se tivesse muita gente ali, entendeu? (G2P8F11 e G2P8F12 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

Um dado, mesmo não nos parecendo majoritário, merece referência. Os ocupantes também usaram de violência na reação à repressão. Foram apenas três falas dispersas em dois dos quatro grupos focais. Uma delas, inclusive, fazendo referência ao fato de que eles estariam apenas se defendendo. Mesmo assim, por não ser nossa intenção criar juízo de valor sobre o movimento de ocupação e sua forma de ação, é nossa obrigação narrar, objetivamente, o que ocorreu e esse fato não pode ser negado.

> E lógico que teve coisas que foram feitas erradas sim, porque quebraram a câmera dele porque ele *tava* filmando… um dos meninos, ele deu um mata-leão no cara, porque ele *tava* lá e ele tentava entrar e ele já tinha assediado uma menina, coisa que… é um assédio! E *daí,* tipo, não tem como defender, entendeu!? A gente não fez nada certo naquele dia, não foi batido direito nele, não foi quebrado, só quebraram as coisas e ainda não pegaram o cartão de memória, e também ninguém entrou pra dentro, ficou gente lá fora. (G4P7F9 – Grupo Focal "CAOS")

Dos fatos de que: (a) o movimento de ocupação das escolas secundárias foi horizontal, (b) sofreu uma repressão articulada que tentava dissuadir o movimento a partir dessa horizontalidade, (c) apesar dessa repressão, resistiu por até um mês ou mais, e (d) mesmo assim, viu ser aprovada a política contra a qual lutavam sem que grandes alterações nela houvesse, ou mesmo que tivessem, de fato, sido chamados a dialogar sobre ela, depreende-se com fundamental uma questão: de que serviu todo esse movimento? Talvez a resposta possa ser revelada quando prismamos nosso problema central a uma das questões de pesquisa, qual seja, "tendo em vista o contexto brasileiro que, ao reorganizar sua hegemonia política, desprezou sua democracia e tentou escorraçar do Estado as forças populares, que significados políticos o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses ocorrido em 2016 foi capaz de construir para os jovens que dele participaram?". Pensamos que, além de entender o que queriam e o que pensavam em relação à política contra a qual lutavam, fugindo de uma noção utilitária de ação e resultado, podemos depreender importantes significados deste movimento que são, no limite, como veremos adiante com o filtro da teoria, lições políticas para as juventudes e para as classes trabalhadoras.

TABELA 10 – LIMITES DA DEMOCRACIA E A OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS POLÍTICOS

LIMITES DA DEMOCRACIA E A OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS POLÍTICOS	GRUPO / RESPOSTA	O movimento de ocupação como resistência democrática	Movimento foi democrático	Ocupação estratégia de luta política mais potente que outras			
	Ocupação Alfa (8 participantes)	✓	✓	✓✓✓✓			
	Ocupação Ômega (4 participantes)		✓	✓✓✓			
	Ocupação Fênix (5 participantes)	✓✓		✓✓✓✓✓			
	CAOS (5 participantes)		✓	✓✓✓			

Antes de trazermos os dados da tabela 10, é preciso retomar que o movimento possuiu uma significância destacada na sua organização horizontalizada. Não só por

dificultar a reação da hegemonia do Estado, mas por mostrar às forças contra-hegemônicas que é possível uma organização popular que supere os erros cometidos recentemente por essas forças que, ao se articularem com grupos que, tradicionalmente, compõem a hegemonia, cometeram os mesmos equívocos que, por longo tempo, combateram e que, por essa razão, distanciaram-se de suas bases. Mesmo sabendo que esse foi um movimento estudantil que aconteceu, sobremaneira, num único estado da federação, o sentimento emanado pelos sujeitos pesquisados de que é possível uma mudança social real, a partir das bases, merece ser destacado.

Quando tornamos nossa análise para a tabela 10, percebemos que não há clareza quanto ao caráter democrático do movimento de ocupação. Pareceu-nos que essa ideia estava muito ligada ao fato de a coletividade daquela escola ter ou não votado e concordado com a ocupação. Assim, como se sabia que nem todas as ocupações foram precedidas de uma assembleia, talvez os sujeitos não se sentissem confortáveis em afirmar que seu movimento foi democrático. Este fato denota que eles estavam entendendo a democracia naquela concepção minimalista e formal de decisões tomadas por maioria de votos. Contudo, o movimento pode ser considerado democrático, justamente, por querer recolocar atores no palco privilegiado para o embate político.

> [PERGUNTA: Por que ocupar? Por que não outro tipo de manifestação?] **Porque a gente precisava de uma coisa naquele momento [FALA PARALELA: Visibilidade. A gente precisava de visibilidade] … visibilidade. […] Porque se a gente tivesse feito, talvez, de outra forma o Estado não teria parado do jeito que parou.** […] Na verdade a gente até tenta. A gente pode pegar o exemplo dos professores, sabe!? A gente pode fazer um ato tranquilo, assim. Vai aparecer na TV, vai! E vai se dar por isso. [FALA PARALELA: E vai sumir] A maioria das vezes é isso. **A gente queria uma forma que as pessoas ficassem, tipo "nossa! Eles têm força! O estudante, o jovem tem voz!".** E é uma coisa que a gente nunca teve, sabe!? "Ah, vocês são muito novos! Vocês não sabem o que estão dizendo!". (G3P8F16, G3P8F17 e G3P8F18 – Grupo Focal "Ocupação Fênix" - grifos nossos)
>
> Assim, como no meu colégio, a gente já tinha feito manifestações, já tinha feito atos que juntou, tipo, um monte de gente, muita gente mesmo! E mesmo assim, a gente não *tava* conseguindo nada. A mídia não mostrava. Não passou, tipo, nem um segundo na mídia. Então, é uma forma de chegar ao resto da população. […] **Assim, a gente precisava fazer alguma coisa e a gente decidiu ocupar, que era a forma que *tava* ali no momento e que ia dar mais visibilidade pro movimento estudantil. E era uma forma de mostrar nossa indignação e tentar alguma coisa.** (G4P8F1 – Grupo Focal "CAOS" - grifos nossos)
>
> Acho que foi mais pelo impacto mesmo, pra chamar mais atenção, porque

> nas ruas, pensa, a última manifestação agora contra a PEC da previdência, nós estávamos lá… 55 pessoas na rua. Qual foi o impacto disso? Houve um grande impacto, mas não houve mudança. **E a gente achou que com uma manifestação com duas mil pessoas na rua, durante a nossa luta, não ia ser tão eficaz quanto ocupar colégios e chamar a atenção de grandes mídias.** (G2P12F20 – Grupo Focal "Ocupação Ômega" - grifos nossos)

Essas falas corroboram a maior frequência de discursos da Tabela 10, mostrando e justificando que a ocupação seria uma boa – senão a melhor – estratégia política para a situação e o contexto em que eles se encontravam, qual seja, aquele que suprimiu as possibilidades de sua efetiva participação política. Especialmente os excertos de fala grifados mostram o quanto, para além do aspecto formal, foi democrático o movimento, tendo em vista que, no limite, não foi apenas um movimento de ocupação das escolas, mas do Estado em si, tentando estabelecer nele um jogo democrático mais amplo.

A democracia sugere que todos os atores sociais sejam postos no Estado, de maneira igual, a decidir. O contexto brasileiro de ruptura da institucionalidade democrática com vistas a reorganizar a sua hegemonia política expurgou alguns atores e não permitiu a entrada de outros no embate político. Ao ocupar as escolas para "incomodar" o Estado, como disseram os alunos, eles estavam usando as escolas como o espaço possível naquele momento, mas sua intencionalidade era a de ocupar o Estado para que fossem ouvidos, numa clara reação contra-hegemônica. Esse entendimento foi exposto, também, de modo claro em duas entrevistas individuais. Vejamos as falas:

> Então… a gente *tava* vendo que negar a importância da ocupação, nunca! A gente sabe o quão foi importante todo esse movimento de ocupação. Tanto que foi o maior movimento de ocupações da história, foi maior que o movimento de ocupação do Chile. As ocupações incomodaram, sim, o governo. Dizer que não incomodou? Incomodou, sim! Dizer que, tipo, não teve importância? Não dá pra falar! Mas, que eu acho que poderia até ter durado um pouco mais, sabe? Só que a gente viu que a gente precisava de mais, entende? A ocupação, na minha opinião, durou o que tinha que durar. Poderia ter durado mais? Poderia, eu acho que poderia! Mas, foi bom esse tempo! Foi bom esse tempo e a gente viu que a gente poderia ocupar outros lugares que, assim, a gente ocupou o núcleo de educação, o núcleo regional... e ocupar as ruas de fato, sabe? A gente entende que a escola é como se fosse uma escadinha, assim: a gente não começa o movimento já, tipo, "nossa, vamos ocupar o Senado!". A gente tem que começar… todo movimento começa do pequenininho, não tem como eu me juntar com você, por exemplo, e vamos reunir mil pessoas e vamos ocupar o Senado. Não! A gente começou com escola porque a gente queria incomodar mesmo o governo. A gente queria mesmo ocupar o Senado. **A gente sabe que é difícil, mas a gente sabe que, *né*, é uma coisa realmente difícil. Mas é assim**

> **uma escadinha, sabe!? A gente começou com atos – *trancaço*, *catracaço… aí,* a gente ocupou o colégio, *aí* a gente ocupou o Núcleo Regional de Educação, *aí* a gente até tentou uma vez ocupar a assembleia, não deu certo, mas nós tentamos o que *tava* a seguir nessa escadinha: escolas, Assembleia Legislativa, câmaras de vereadores e, tipo, Senado. Então a gente viu que, realmente, ocupar escola *tava* abaixo de outras coisas que a gente poderia fazer e abaixo de outros órgãos que, por exemplo… o Colégio Estadual é do estado, então, a gente começou do estado pra incomodar o estado, e, realmente, a água bateu na bunda do Beto Richa. Agora, vamos fazer a água bater na bunda do Temer. Então… que era nosso objetivo, *né*!? O que, realmente, a gente conseguiu fazer, *né*!?** (ENTREVISTADO[22] 1 – grifos nossos)

> Outra coisa que mudou foi a nossa visão política. **Antes das ocupações, a gente tinha uma outra visão que política a gente não deveria se interessar, porque eles roubam mesmo. Depois das ocupações, a gente teve - "não! A gente pode se unir e quebrar com esse sistema!".** Por isso que a gente foi muitas vezes pra Brasília pra tentar negociar com o governo mesmo. A primeira vez foi na assembleia… lá no Senado! […] Eu acho que base foi essa, nossa consciência política que foi gerada depois disso, que a gente pode lutar, que a política não é só esse sistema de roubo que a gente nunca vai quebrar. (ENTREVISTADO 4 – grifos nossos)

Se não está clara para todos a consciência de que este foi um movimento de ocupação do Estado, num jogo de forças políticas no qual a contra-hegemonia reagiu à reorganização de forças em curso, isso não impede que ele assim o tenha sido. Ademais, importante salientar que a consciência desse movimento e de sua importância política vai se fazendo construir aos poucos nos sujeitos envolvidos. É o que se observa nessas falas.

> […] Eu falei… *daí* eu até chegava e falava na escola "se a gente não *tá* valendo de nada, porque será que a gente parou uma eleição, mudou os lugares de uma eleição e mudou a data do ENEM". [FALAS PARALELAS: Aham!] É, se as ocupações não valiam de nada… […] (G4P6F2 – Grupo Focal "CAOS")

> Eu acredito que, hoje, a gente sabe que a passeata de rua não funciona mais, que o ato de rua ele não faz muita força contra o governo, não pressiona o governo em nada. "Ah, eles *tão* andando na rua, o que isso interfere na minha vida!". [FALA PARALELA: E se você for fazer um ato, eles mandam o CHOQUE]. "O que que interfere na minha vida!?". Então, a ocupação, a gente viu como um meio de saída. [...] **O que a gente precisava? O que a gente precisava pra que desse certo!? Que, realmente, tivesse nacionalizado essa luta e não ficado somente no estado. Porque se fosse no estado só com Curitiba e [citação de nome de município] ocupado, a gente já teria muita pressão em cima do governo. Então, pra que esse movimento de ocupação, realmente, tivesse funcionado e barrado a MP, eu acredito que a gente precisaria que tivesse nacionalizado as ocupações. Infelizmente, não nacionalizou da forma com que deveria.** Nacionalizou, mas não da forma como deveria, igual aconteceu aqui no Paraná. Então, não

[22] "ENTREVISTADO" se refere a jovem ao momento da entrevista individual. A coleção de dados deste momento da pesquisa se encontra no Apêndice 1 desta tese.

> teve tanta utilidade nesse caso. Mas, nos outros casos, tem. Então, foi por uma tentativa. (G1P8F5 – Grupo Focal “Ocupação Alfa” - grifos nossos)

2.4 O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO E AS JUVENTUDES

De início, pensamos em entender o movimento de ocupação das escolas, seus anseios quanto à política contra a qual lutavam, bem como seu significado político junto ao Estado. Contudo, ao analisarmos os dados chegamos a consideração de que, além disso, a luta vivida, a resistência tentada e a organização ensaiada tiveram influência junto às vidas dos sujeitos que participaram do movimento. Não tínhamos a intenção de apreender esses dados ao início da pesquisa. Entretanto, eles se mostraram de fundamental importância para compreender o próprio movimento, não em si, nem em situação de relação com o Estado, mas sua influência na formação da subjetividade dos próprios sujeitos.

TABELA 11 – O JOVEM COMO INTELECTUAL DOS JOVENS

O JOVEM COMO INTELECTUAL DOS JOVENS		
GRUPO / RESPOSTA	Sentimento da necessidade de estudar para compreender o momento e, especialmente, a política	O movimento de ocupação como educador de si e dos jovens que não participaram da ocupação
Ocupação Alfa (8 participantes)	✓✓	✓✓✓✓✓✓✓
Ocupação Ômega (4 participantes)	✓	
Ocupação Fênix (5 participantes)	✓✓✓	✓✓✓✓✓
CAOS (5 participantes)	✓✓	✓✓✓

Na contagem de falas, percebemos a recorrência de um discurso que mostrava o movimento como educador de si e dos outros jovens. Os sujeitos não chegaram ao movimento sabendo tudo da política contra a qual lutavam. Mas, o movimento lhes criou a necessidade de se educarem para que pudessem educar.

> E que foi algo surpreendente o nosso conhecimento, assim. Porque na hora que a gente ocupou, que todo mundo começou a entender melhor a MP, a PEC, iam lá no portão da escola falar “ah, vocês não sabem de nada! Vocês nem sabem porque estão ocupando...”. A gente chegava, independente de quem fosse, chegava, conversava com a pessoa, mostrava que sabia o porquê *tava* ali, o porquê de estar ocupando, e a pessoa saía apoiando, ou não apoiando, mas querendo ajudar, ou querendo defender a gente. (G3P2F33 – Grupo Focal “Ocupação Fênix”)

Também não se fecharam dentro do movimento. Pelo contrário, tentaram atrair mais pessoas e ensinar o que aprendiam, conscientizar os outros acerca de sua luta. Os sujeitos da ocupação sentiam a necessidade de fazer um trabalho de base que articulasse aos demais sujeitos de sua comunidade a sua luta, ultrapassando os limites de sua escola.

> Acho que uma das principais coisas que funcionou, pelo menos aqui em [citação do município] é que pros alunos, os que não podiam estar na ocupação, ou se não, começavam a participar de algum movimento contra, é a gente mostrar onde eles deveriam se informar sobre a ocupação. A gente fez a página “De estudante pra estudante”, *aí* tinha… mostrar “Mídia Ninja”, todas essas páginas assim mais alternativas. Assim… “Ó, você quer saber sobre a ocupação, entra nessa, nessa, nessa página! Não assiste Globo, porque realmente só vai falar mal, não assiste não sei o quê, porque só vai falar mal”, entendeu!? Então foi mostrar pra eles onde pesquisar informações sobre a ocupação, onde ver informações sobre as ocupações que, no caso, são informações mais reais das pessoas que estavam na ocupação. (G1P3F3 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

> […] com a rede social, com as páginas que a gente criou, que vários colégios criaram [citação de nomes de páginas], a gente conseguiu mostrar a realidade do que *tava* dentro de uma ocupação. Tipo, com a realidade que *tava* nas páginas das redes sociais, a gente conseguiu chamar mais pessoas. Não era aquilo que a mídia mostrava. Talvez, as pessoas nem soubessem… (G1P6F4 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

> … “vem conhecer a ocupação, passear um pouco aqui por dentro”. Era uma pergunta que a gente fazia frequentemente, né, “será que quem não vem aqui, fica pensando o quê?” Porque é uma forma diferente de você ver a tua escola, porque quando você vai lá todo dia, você vai por obrigação, você não vai lá pra conhecer realmente a atua escola. Porque na ocupação a gente teve a oportunidade de conhecer realmente a escola, e ver a escola de uma forma diferente. (G3P8F9 – Grupo Focal “Ocupação Fênix”)

E esse papel educador do movimento não se esvaiu. A ocupação, mesmo findada em sua materialidade espacial, continua a partir de coletivos criados que perpetuaram aquela mesma organização horizontal, bem como a perspectiva de que o movimento possui um papel fundamental de conscientização de suas comunidades.

> E também eu vejo que… a gente criou o CAOS, *né*!? Que nem eles falaram

> que gente briga muitas vezes na reunião e tudo mais, mas, tipo, a gente precisa fazer um trabalho de base - "ô, *vamo* lá no meu colégio, porque isso e aquilo!". *Daí,* já monta o negócio, já faz uns textos pra ir lá e conversar e fazer o trabalho de base com o pessoal que não… que precisa fazer o trabalho de base, não pro pessoal que já conhece, porque a gente precisa trazer pro movimento as pessoas que não sabem, que estão largadas lá. Seja pelas entidades, por tudo que se dizem ajudar as pessoas, mas realmente não *tão* lá. (G4P12F12 – Grupo Focal "CAOS")

Quando realizamos os grupos focais, pudemos perceber o grau de empoderamento dos sujeitos pesquisados. Para nós, esta foi uma experiência gratificante. Num dos grupos focais, encontramos os alunos numa das rampas do Prédio Dom Pedro I da Universidade Federal do Paraná. Eles a subiam com uma alegria que não sabemos explicar – talvez por se sentirem importantes por participarem de uma entrevista para uma tese, talvez por estarem num *rolê* no centro da cidade, talvez só por estarem juntos, já que muitos não estavam mais na escola. Noutro grupo focal, ouvi eles tratando do *rolê* com os amigos, com a mesma seriedade que tratam do trabalho de base que fariam. Esse foi o grupo mais difícil de ser marcado, por tantas atividades que eles se envolviam, muitas delas de militância. Ainda num dos grupos focais, num sábado de manhã, realizamos a entrevista num banco de praça no bairro em que as meninas (eram somente meninas) moravam. Impressionou-nos a altivez com que elas se portavam, conscientes e felizes. Quatro delas eram negras e se mostravam orgulhosas de sua negritude. Algumas vegetarianas ou veganas. Tudo isso era emanado, pela fala ou pelo corpo, com um poder que, raramente, se vê nos sujeitos.

Narramos tudo isso, pois entendemos que a tabela abaixo, mesmo que potente em explicar o quão empoderados se sentem os jovens que participaram das ocupações, o que foi por nós sentido não poderia se perder ou se curvar diante de uma contagem aritmética.

TABELA 12 – EMPODERAMENTO JUVENIL

EMPODERAMENTO JUVENIL	GRUPO / RESPOSTA	Consciência do seu papel político e de seu poder quando organizado	Aceitação e respeito à diversidade / combate à discriminação	Descoberta / aceitação de sua individualidade
	Ocupação Alfa (8 participantes)	✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓	✓
	Ocupação Ômega (4 participantes)	✓✓✓✓✓✓	✓✓✓	✓
	Ocupação Fênix (5 participantes)	✓✓✓✓✓✓✓✓ ✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓
	CAOS (5 participantes)	✓✓✓	✓✓✓✓✓✓	✓

As meninas da “Ocupação Fênix” foram aquelas que mais citaram a aceitação de suas individualidades como uma consequência positiva do movimento. A frequência de falas sobre este dado neste grupo é bem superior à dos outros, em que pese o fato de ter aparecido em todos os grupos.

> É muito engraçado porque a ocupação foi muito louco, porque muitas pessoas se descobriram, assim na ocupação. [FALAS PARALELAS: Foi ótimo! / Muitas pessoas]. Muitas… geral, assim! Eu já ouvi falar que a ocupação era feita de sapata e viado… já ouvi falar… e eu fiquei, tipo “é mesmo, tá!” […] Porque, assim, na ocupação tinha os bi, as lésbicas, os viados, tinha trans, tudo! E as hétero – hétero entre aspas, *né... [*RISOS] (G3P12F16 e G3P12F18 – Grupo Focal “Ocupação Fênix”)

O respeito e a aceitação do diverso, elemento muito lembrado em todos os grupos focais, demonstra uma visão de mundo diferenciada após a ocupação. Essa visão está pautada na necessidade de se compreender o universo alheio, antes de julgá-lo. Num mundo capitalista que prioriza e incentiva o individualismo e a sobrevalorização do próprio ego, este é elemento de destaque porque nos revelou como possível uma contradição improvável: jovens que, mesmo nessa sociedade, foram capazes de desenvolver profunda empatia pelos outros.

> Foi uma chuva de empatia que a gente teve, de respeito, de aprender a viver. (G1P11F3 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)
> E, tipo, depois da primeira semana, acho que todo mundo viu que *tava* todo mundo em prol de um bem maior, *né,* que era derrubar esses rolê… e, tipo, em um mês e quatro dias e algumas horas, eu acho que aprendi muito mais sobre política, sobre a vida, sobre pensar no próximo, do que uma vida dentro

> do colégio, sentado em uma carteira [FALA PARALELA: Do que os 12 anos que a gente já passou aqui no colégio!] Que é uma vida, né, doze anos! (G1P11F9 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

> Os preconceitos que a gente tinha, a gente foi quebrando na ocupação. […] Todos eles foram se rompendo e gente começou a pensar assim "poxa, isso não tem sentido, por que eu era uma pessoa assim!?" É horrível ser uma pessoa assim. Dá nojo de uma pessoa dessas. Pesado, né, mas verdade, porque, antes, você julgava a pessoa assim ao olhar ela assim, tipo, eu nem sabia que a [citação de nome] era da escola. A gente se descobriu na ocupação. [FALA PARALELA: e ela é do lado da minha sala, sempre!] Sim! Ela é um ano de Administração a mais que o meu! E eu olhei ela e falei assim "nossa, você entrou esse ano na escola!?" E não! A gente pode se conhecer melhor e ver que o colégio é mais que só a nossa bolha. (G3P12F23 e G3P12F24 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> É! E eu vi lá na ocupação, não tinha essa de, tipo "ah, você não pode isso, você não pode aquilo!". Todo mundo é igual! Tipo, você não pode mais falar "ah, você não pode fazer aquilo!". "Por que eu não posso fazer aquilo? Todo mundo pode fazer aquilo! Todo mundo pode fazer! Ninguém manda mais que o outro… é todo mundo igual!". Tipo, é uma coisa… tipo, igual! E tinha o respeito ali. As pessoas não ultrapassavam. Tipo… era respeito! As pessoas pensavam no outro, antes de fazer… tipo, eu, que nem a gente fala no CAOS "porque a sua individualidade vai se dobrar diante do coletivo!". E dentro da ocupação era isso que acontecia. O nosso maior bem-estar era quando todo mundo *tava* bem, quando todo mundo se ajudando. Isso era legal! (G4P12F15 – Grupo Focal "CAOS")

Não deixamos para o final este dado propositalmente, mas poderíamos. A consciência política de seu papel na sociedade surgida com as ocupações é elemento a se destacar. Houve muito discurso de que os jovens não eram conscientes e que estavam numa "onda" política. Claramente, todos os dados apresentados – até mesmo pelas ocupações que disseram terem sido levadas por certa onda – reforçam a consciência que tinham de seu papel político.

> […] A gente aprendeu a apanhar, mas a gente também aprendeu a bater. A gente chegou lá em baixo, mas a gente também subiu lá em cima, entendeu!? A gente aprendeu a reagir, tipo, eu era *mó* covarde [RISOS] *mó* bundão, mas… cara, eu sei que quando a gente… porque eu sozinho, eu não ia fazer tanta coisa que eu fiz, eu não ia chegar num nível assim de enfrentar polícia, de enfrentar MBL… mas, tipo, quando a gente tem uma companhia do lado que *tá* lutando, *tá* em prol de um bem maior, *tá* lutando com você com objetivo, a gente enfrenta qualquer coisa, entendeu!? Igual a gente… a gente quase morreu em Brasília, eu e a [citação de nome]. E não foi uma vez só… foram várias vezes. A gente levou tiro [FALA PARALELA: levou bomba]. Eu segurava na mão dela, tipo, eu *tava* desesperado...a gente *tava* desesperado, tipo, todo mundo *tava* desesperado! Quando eu olhava pra ela, eu via ela desesperada. Só que eu sabia que ela *tava* comigo. Eu sabia porque a gente *tava* lá. Então, a gente levantava a cabeça e corria pra frente… ela me carregou, na verdade, algumas quadras [RISOS]… foi muito difícil! Ela levou um tiro de bomba nas costas. (G1P11F13 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

> Foram formados dois coletivos. A gente pretende que venham a ser mais e

> mais, mais participativos dentro dos coletivos. Eu acho que deu pra perceber, assim, que não só voz, mas que os alunos, os secundaristas, eles se uniram muito dentro dos movimentos. Tanto nas manifestações em Brasília, quanto as aqui em Curitiba, dentro das ocupações, dentro dos coletivos… todos são muito unidos. E é um pelo outro, sempre. Eu acho que, também, acho que foi a liberdade que a gente conquistou nisso tudo, sabe!? Poder ter liberdade de ser quem nós somos perante a sociedade. Não ficar tão presos a rótulos e poder se libertar mesmo. Eu me orgulho muito da nossa ocupação, por mais dramática que tenha sido. [RISOS] Por mais difícil que tenha sido, mas foi incrível [FALAS PARALELAS CONFIRMANDO QUE FOI] e eu entendo o papel de cada um lá dentro e a gente viu que, sem qualquer um deles aqui dentro, a gente não teria ido pra frente. Cada um ajudou de uma maneira positiva. (G2P16F5 – Grupo Focal “Ocupação Ômega”)

São conscientes de sua condição de sujeitos que precisam da escolarização pública, filhos, em sua maioria, de trabalhadores, sujeitos postos fora da hegemonia política. Mesmo assim, totalmente conscientes de sua luta, das dificuldades dela, mas da necessidade de que ela exista.

3 OS SUJEITOS E A POLÍTICA CONTRA A QUAL LUTAVAM: JUVENTUDES E REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016) NO CONTEXTO DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DE ESCOLAS PARANAENSES DE 2016

Textos produzidos no campo das ciências humanas e sociais não são neutros, pois há sempre uma posição social de onde fala o pesquisador. Ele não pode jamais se colocar como um espectador distante, isso é impossível. Desse modo, toda escolha de termos e expressões é, em si, carregada de sentidos e pode demarcar posicionamentos. O cuidado, portanto, reside justamente em que essas escolhas entre opções que se colocam diante do pesquisador resguardem a maior objetividade possível do conhecimento que se veicula.

O introito feito no parágrafo anterior serve para revelar as nossas opções quanto a duas escolhas de exposição textual.

Ao referenciar a Reforma do Ensino Médio empreendida recentemente no Brasil, durante toda nossa exposição, nos valemos da Medida Provisória 746/2016, mesmo sabendo que sua tramitação no Congresso Nacional já cessou e ela se tornou a Lei nº 13.415/2017, alterando a LDB 9394/96. Há duas razões para isso: a primeira (e esta já seria suficiente) é a de que, ao momento das ocupações das escolas em 2016, o texto da política ainda possuía como elemento central a Medida Provisória 746/2016, ou seja, no tempo da ocupação, a política contra a qual se lutava era identificada por esta Medida Provisória; ademais, acrescentamos uma segunda razão para esta escolha, que remonta à preocupação com a maior objetividade possível do conhecimento revelado neste texto – é preciso frisar o caráter pouco democrático desta mudança tão profunda no Ensino Médio de todo o país, porque foi feita através de uma Medida Provisória. Deixar de dar relevo a este segundo dado, inclusive, seria não dar ênfase a uma das principais razões de as ocupações terem existido. Pelas razões expostas, durante todo este trabalho, tratamos da reforma do Ensino Médio, referindo-nos à Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, destacando a Lei 13.415/2017 apenas para relevar as alterações (que foram poucas) em relação àquela Medida Provisória.

Além disso, quando utilizamos o termo “reforma” do Ensino Médio, fazemos com uma ressalva que respaldamos em Ferreira (2017) que, por seu turno, apoia-se em Behring (2003). Não é adequado que usemos o termo reforma para “processos

regressivos", como é o caso da política implementada através da Medida Provisória 746/2016. Neste caso, o termo mais adequado seria o de "contrarreforma". Contudo, nas falas dos sujeitos pesquisados, este termo não é utilizado, mesmo que eles entendam a "reforma" como sendo uma política que trará prejuízos ao Ensino Médio, pelo menos, do seu ponto de vista. Assim, para evitar qualquer confusão na exposição do texto, em que esta autoria usaria um termo e a empiria apresentaria outro, padronizamos o discurso, ressalvando, desde cedo, que concordamos com o fato de que a política em questão não se apresentou como uma reforma no sentido de progresso, especialmente, para as juventudes das classes trabalhadoras.

É mister esclarecer que, neste capítulo, tentamos trazer ao leitor as discussões e análises que esta pesquisa empreendeu na relação específica do movimento de ocupação das escolas secundárias do Paraná ocorrido em 2016 com a política de reforma do Ensino Médio empreendida pela Medida Provisória 746/2016. Reafirmamos isso com o intuito de observar que o movimento de ocupação era constituído por jovens que resistiam a uma determinada política. Assim sendo, este é o campo com o qual dialogamos – a relação do jovem com a política – e, dentro dele, evidenciamos o nosso objeto, qual seja, o papel do jovem no embate em torno de políticas educacionais. Entendemos que este caminhar que vai do campo ao objeto é necessário para melhor delimitar o nosso recorte já enunciado no tópico deste parágrafo. Somente depois de empreendido esse percurso, é que nos sentimos capazes de realizar uma análise mais aprofundada – aquela na qual coamos os dados a partir de grandes categorias teóricas.

Diante do exposto, este capítulo será aberto por uma breve revisão das pesquisas que se inserem no campo da relação do jovem com a política para que, a partir desse mapeamento, melhor se releve e se justifique o nosso objeto. Em seguida, e desde então estabelecendo diálogo com pressupostos teóricos, apresentaremos o nosso recorte empírico, retomando o que foi o movimento de ocupação, quem são os jovens que dele fizeram parte e o que foi a política de reforma do Ensino Médio contra a qual lutaram. Por fim, empreenderemos, a partir da categoria do direito à educação, análise da política em questão, evidenciando e contrapondo os objetivos e justificativas governamentais, com os anseios demonstrados pelos jovens e que os levaram a empreender ação de resistência à política.

3.1 DO CAMPO AO OBJETO

> Eu acho isso lindo, eu acho isso muito lindo. **É um reconhecimento que a gente teve, não só em questão de política, principalmente, política e cidadania – legal, foi ótimo pra gente, foi ótimo mesmo!** Mas, você poder ser quem você é e não ficar se reprimindo é uma coisa tão boa, sabe!? Você consegue viver de uma forma tão diferente. Você consegue viver, realmente, sabe!? (G3P12F21 – Grupo Focal "Ocupação Fênix" - grifos nossos)

Entendemos que este momento do trabalho, especialmente pela originalidade que se exige de uma tese e, sobretudo, para os pesquisadores que tanto perseguem essa característica, precisa ser tratado com a máxima cautela. Por isso, ao tentarmos dar relevo ao nosso objeto no campo das pesquisas em que ele se insere, algumas explicações prévias se fazem necessárias. Estamos entendendo como **nosso campo, para efeito desta tese, o da relação do jovem e das juventudes com a política no sentido mais amplo deste termo** – desde as relações políticas nos micro espaços em que o jovem se insere, até sua atuação na política que ocorre dentro da sociedade política (elemento de composição do Estado), passando, inclusive, por sua atuação na sociedade civil (também elemento do Estado). Disso, depreende-se a importante informação de que não compreendemos como parte de nosso campo, aquelas pesquisas que versam sobre políticas para a juventude, sem que haja análise da **participação dos jovens** em algum momento ou algum espaço de sua realização. Compreendemos, por fim, que, alocado naquele campo, **o nosso objeto delimita seu espaço na atuação dos jovens na sociedade civil e no movimento desta junto ao Estado, especificamente, no que concerne ao contexto das políticas públicas educacionais,** ou seja, aquelas que, no limite, deveriam garantir a efetivação do direito à educação.

A intenção do texto, neste momento, é a de revelar o que se tem pesquisado no campo para que, então, possamos melhor perceber o nosso objeto, delineando-o como uma célula de um tecido maior. Ressalve-se que não será feita aqui uma longa exposição ou um capítulo de revisão de literatura. Pelo nosso objetivo, de melhor delimitar nosso objeto, mostrando elementos de sua originalidade e justificando a pertinência de pesquisá-lo, faremos um texto conciso em que tentaremos mostrar, em linhas gerais, o que se tem pesquisado no campo em questão.

Os bancos de dados utilizados para a coleta de material foram a plataforma Scielo e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Os descritores utilizados e aqui

apresentados de maneira articulada foram: “juventude e participação” e “juventude e política”. O uso separado destes descritores e sua combinação somente *a posteriori* se deveu ao fato de que alguns trabalhos sobre “participação” em nada versavam sobre “participação política”, do mesmo modo que pesquisas sobre “política” não necessariamente empreendiam percursos sobre a “participação” que os jovens fazem nela. Além disso, com o descritor conjugado “participação política”, perdiam-se trabalhos que se apresentavam por palavras-chaves como “cidadania”, “participação civil”, “participação social”, etc.

Por se tratar de uma revisão do campo, entendemos que aqueles descritores seriam abrangentes o suficiente para o objetivo desta empreitada, qual seja, trazer à luz o que se tem pesquisado naquele campo. Frisamos isso para justificar que não utilizamos descritores que versassem diretamente acerca do recorte empírico de nosso objeto como “movimentos de ocupação de escola”, ou “ocupação de escola”, por exemplo[23]. Entendemos que para a função objetivada por esta revisão, mesmo os trabalhos que tiveram base empírica semelhante ou igual à nossa, poderiam não compor o nosso campo, se não tratassem, exclusivamente, da participação política das juventudes.

Como critérios de filtro, assim limitamos os resultados:

a) Tempo: em ambas plataformas, somente publicações a partir de 2001;

b) Pertinência com o campo de pesquisa: pela leitura de títulos, resumos, palavras-chave e, quando necessário, sumários, desprezaram-se os trabalhos que não tratavam da ação/participação do jovem na política[24];

c) Especificamente para a Plataforma Scielo, pelo excessivo número de publicações: artigos completos publicados no Brasil, em língua portuguesa, nas áreas

[23]A hodiernidade do movimento de ocupação que pesquisamos, como o de outros ocorridos no Brasil e na América Latina fez surgir algumas publicações durante o percurso da escrita da tese, em outras plataformas que não as usadas para esta revisão de literatura. Alguns destes textos foram incorporados em outros pontos da análise.

[24]Destaque-se deste critério, ainda, que se percebeu um número expressivo de trabalhos que versavam sobre Políticas para os jovens ou políticas para a juventude, mas que desprezavam o papel das juventudes, dos jovens nestas políticas. Estes trabalhos também não foram incorporados. Ademais, ao incorporarmos os trabalhos acerca dos jovens e da participação política, o fizemos observando as noções aqui apresentadas sobre Estado como sendo sociedade política + sociedade civil. Deste modo, não somente trabalhos que tratem da atuação dos jovens na sociedade política e em seus processos institucionais, mas toda a gama de pesquisas que buscaram evidenciar a ação dos jovens desde ações políticas comunitárias e locais, mais corporativas, inclusive, até a ação no Estado em sentido estrito, seus movimentos de engajamento, aproximação, distanciamento, resistência, luta, apatia, etc.

de Ciências Humanas e Ciências Sociais.

Do que foi pesquisado, observemos a quantificação dos dois descritores em questão.

TABELA 13 – REVISÃO DE LITERATURA "JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA[25]"

PLATAFORMA	TIPO DA PRODUÇÃO	DESCRITORES			
		Juventude e participação		Juventude e política	
		Encontrado	**Incorporado**	Encontrado	**Incorporado**
CAPES	Teses	4	**3**	3	**3**
	Dissertações	9	**9**	6	**3**
SCIELO	Artigos	26	**14**	51	**10[26]**

Portanto, de um total de 70 artigos (ver nota 24), 7 teses de doutorado e 15 dissertações de mestrado, incorporamos e discutimos a seguir 6 teses, 12 dissertações e 24 artigos publicados em periódicos indexados.

Pensando na necessidade de uma exposição mais concisa e que cumpra o objetivo central desta seção, mesmo cientes das limitações e falhas que este tipo de empreitada pode apresentar, fizemos uma primária categorização dos trabalhos em dois grandes grupos, de acordo com a percepção de se aquela pesquisa evidenciava a participação política dos jovens **(a) na sua base social** ou **(b) em elementos da política em sentido mais estrito, como eleições, representação, etc.**

No primeiro grupo, o da participação política dos jovens que, mesmo através de organismos da sociedade civil, como ONG's, movimentos sociais, etc., insidia sobre a sua realidade imediata, sua base social, encontram-se: as teses de Arruda (2012), Perondi (2013) e Maximiano (2015); as dissertações de Barrouni (2012), Almeida (2009), Mendonça (2008), Williams (2007), Borgo (2015) e Pasquali (2014); além dos artigos publicados por Iriat e Bastos (2007), Zibas, Ferreti e Tartuce (2006), Dayrell, Gomes e Leão (2010), Martins e Dayrell (2013), Dlamini (2015), Mariz (2005), Moreno e Almeida (2009), Ferreira (2009), Facchini (2011) e Castro e Bicalho (2013). São, portanto, 3 teses, 6 dissertações e 10 artigos.

[25]Pelo intuito de utilizar a revisão de literatura como ferramenta para delimitar o objeto de pesquisa no campo em que ele se insere, a última busca nos bancos de dados foi procedida em dezembro de 2017, anteriormente ao exame de qualificação.

[26]Foram encontrados 7 artigos que já haviam sido incorporados a partir do descritor "Juventude e Participação" e, por isso, eles não constam desta quantificação. Além disso, 1 dos artigos encontrados era fruto de uma pesquisa que redundara numa tese já incorporada. Por isso, este artigo não foi considerado.

Evidencia-se o maior número de trabalhos neste grupo. Ou seja, percebe-se uma grande preocupação nas pesquisas em entender a participação política dos jovens voltada ao seu meio mais imediato, à sua base social. As pesquisas, contudo, não centram sua ação num único espaço. Evidenciaram-se trabalhos que versavam sobre a participação ou a atuação política dos jovens em (a) escolas, (b) organizações comunitárias, (c) organizações religiosas e (d) agrupamentos sociais de cunho artístico e cultural.

A tese de Arruda (2012), por exemplo, instigava-se por entender a participação política dos jovens da Universidade de Brasília no seio da própria instituição. Ainda no que concerne à participação política dos jovens em espaços educativos, cite-se o trabalho de Martins e Dayrell (2013) que intenta perceber a participação dos jovens por intermédio do Grêmio Estudantil. A tese de Maximiano (2015) trata de tema relacionado à participação de jovens indígenas em organizações da sociedade civil representativa. Também, talvez pela influência dos estudos culturais, algumas pesquisas evidenciaram os grupos surgidos e mantidos por laços artísticos e culturais. É o caso, por exemplo, de Moreno e Almeida (2009) que discutem o engajamento político de jovens do *hip-hop.*

No segundo grupo, aquele que perfaz pesquisas que tentaram evidenciar a relação do jovem com a política mais estrita, mais, por assim dizer, formal, encontram-se: as teses de Costa (2009), Rebello (2010) e Oliveira (2015); as dissertações de Faria (2010), Araújo (2007), Caldeira (2008), Bertollo (2008) e Okado (2013); e somam-se a estes trabalhos, os artigos de Aitken (2014) e Florentino (2008), totalizando neste grupo, 3 teses, 5 dissertações e 2 artigos.

Os trabalhos deste segundo grupo, sobremaneira, focaram seus esforços em tentar compreender se era verdadeira a noção de que o jovem tem se afastado, tem se desinteressado da política formal (eleições, representatividade, partidos políticos, etc.). Um trabalho de destaque neste agrupamento é o de Oliveira (2015) que buscou entender as representações e significados que os jovens constroem da política e, por esta trilha, entender o distanciamento que criam dela.

Note-se, contudo, que, em nenhum dos dois grupos que acabamos de apresentar há uma pesquisa que configure exatamente o mesmo objeto que o nosso: a atuação do jovem frente a uma política educacional e seu contexto. No segundo grupo, há um trabalho (AITKEN, 2014) que possui um recorte empírico semelhante –

uma das bases empíricas é a *Revolución de los Pinguinos* do Chile, também, um movimento de ocupação de escolas – mas, seu foco é a percepção do ativismo político dos sujeitos, sem se debruçar, de modo aprofundado, na sua relação junto ao Estado frente a uma política educacional. No primeiro grupo, encontra-se o trabalho com maiores semelhanças ao nosso objeto, especialmente, porque naquele trabalho, como no nosso, o recorte empírico levou a perceber a atuação política de resistência de jovens frente a uma dada hegemonia. Estamos tratando da dissertação de Almeida (2009) que, instigado pela percepção de algumas pesquisas que mostram o jovem como sendo um sujeito desinteressado pela política, mostrará que esse dado deve estar restrito à política em seus elementos mais formais. Para além disso, em outros espaços o jovem faz política. Para sua análise, empreende pesquisa etnográfica junto a um projeto social juvenil intitulado Cine-campinho que ocorria, ao momento da pesquisa, na região de Guaianases (Zona Leste de São Paulo), para a qual lançou mão de observação participante e entrevista em grupo. Conclui a pesquisa que, mesmo sendo aquele um projeto cultural, ele era, também, uma resistência política. Em seus termos

> Em meio à globalização da sociedade do consumo, com atenção especial da indústria cultural aos jovens como *fatia de mercado*, os coletivos juvenis de periferia organizam a resistência se *re-apropriando e re-significando* mídias, produções literárias, espaços públicos, filmes. Estas estratégias que se localizam no campo da cultura e da comunicação, neste contexto de globalização, tornam-se resistências políticas. (*idem,* pp.114-5)

As semelhanças deste trabalho, contudo, inserem-se mais no campo das conclusões e análises depreendidas, já que, quanto ao objeto e ao recorte, as diferenças são claras.

Como todo agrupamento se transforma, no limite, numa arbitrariedade do agrupador, chega-se a um ponto em que alguns itens não “cabem” em nenhum grupo. Havia três artigos que tratavam da participação política dos jovens no âmbito da sociedade civil, mas estes não tiveram a intenção de investigar nem a sua participação na política formal, nem alguma ação relacionada, diretamente, à sua base social. São eles: Zanetti (2011), Di Giovanni (2003) e Novaes (2012). Existiam dois artigos que realizavam revisão de literatura. São eles: Boghossian e Minayo (2009) e Trancoso e Oliveira (2014). Para este último, a revisão da literatura foi instrumento para, através de método de metassíntese, reconstruírem o conceito de juventude que se firma na

realidade acadêmica brasileira.

Alguns trabalhos, por perceberem o jovem como ser social, como totalidade interconectada ao território, configuraram-se como sendo trabalhos mais de conceituação do jovem, e, ao fazê-lo, evidenciaram-no como sujeito político. Neste grupo, estão os trabalhos (todos artigos) de: Dayrrel (2003), Weller (2005), Mortada (2009), Mesquita *et al* (2009), Castro (2009) e Takeutti (2012).

Por fim, no limite da análise, reconhecemos que nossa pesquisa dialoga com este campo, e este diálogo em muito a enriquece, mas que não há nele, ainda, pesquisas com objeto e recorte como os nossos.

3.2 DO OBJETO AO RECORTE

> Eu não esperava que fosse acontecer um movimento tão grande assim [...] Eu fiquei assustado! Mas, um assustado bom de surpresa. Eu achava que adolescente não se importava com nada, sabe!? Ah, que nem pensava nisso! Quando aconteceu as ocupações, aquela reação em massa foi uma coisa que me fez parar pra pensar e perceber que a gente tem um poder que a gente não sabia que a gente tinha. Foi surpreendente pra mim, sabe!? Eu não tinha… eu não acreditava na minha geração, sabe!? Achava que não ia dar em nada e a ocupação foi, principalmente, pra me mostrar que eu estava errado em questão a isso. (ENTREVISTADO 2)

Delimitado nosso objeto no seu campo de conhecimento, pergunta-se: qual recorte? E por que este recorte? A fala de uma das entrevistas individuais epigrafada nesta subseção ajuda a revelar o sentimento que nos moveu na busca de resposta a esses questionamentos.

Perfazendo um período de tempo que vai desde o início de outubro até o final do mês de novembro de 2016, o movimento de ocupação das escolas tomou dimensão que nunca um movimento deste tipo havia tomado no Brasil, chegando ao número de mais de mil instituições ocupadas ao mesmo tempo. O movimento tomou uma dimensão que, talvez, tenha assustado a sociedade da mesma maneira como assustou aquele entrevistado. Foi algo surpreendente, inclusive, porque, pelo menos localmente, ocupou parte do tempo dos noticiários e das discussões cotidianas.

Como dissemos na Introdução desta tese, entendemos que, como pesquisadores de ciências humanas e sociais, devemos estar atentos à nossa realidade e às mudanças que nela se operam. O nosso objeto, todo o tempo, visou investigar a atuação dos jovens no contexto das políticas públicas educacionais, e, de

repente, um enorme movimento realizado por jovens contrários a uma política educacional se mostrou diante da sociedade, inclusive, daqueles que operam no campo da ciência. Em conversa com nossa orientadora, mesmo cientes das limitações temporais impostas a quem já se encontrava no quarto semestre do doutorado, decidimos mudar o recorte empírico de nosso objeto a fim de dar conta daquele grande e interessante movimento que esse punha diante de nós.

Assim, se nosso objeto, inserido no campo da relação do jovem com a política, delineia-se pela análise da atuação organizada da juventude no contexto das políticas educacionais, nosso recorte empírico buscou entender o movimento de ocupação das escolas paranaenses ocorrido em 2016 frente à Reforma do Ensino Médio empreendida desde a edição da Medida Provisória nº 746/2016. Nesta subseção, por isso, sempre de maneira articulada com elementos de teoria, demonstraremos quem eram os jovens que compunham o movimento, bem como qual era a política educacional contra a qual eles lutavam.

3.2.1 Quais juventudes?

> […] E também pelo fato de serem jovens. Abriu a porta pros jovens… [FALA PARALELA: Aqueles que nunca tiveram voz]. (G2P16F2 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

Nosso caminhar na pesquisa sobre juventude, se não é extenso como gostaríamos, também não é iniciante. Desde o mestrado (STEIMBACH, 2012), mesmo não estando no campo da Política Educacional, discutimos aquela categoria. Por isso, ao conceituarmos juventude, há bom tempo por nós refletida, fizemos uma opção metodológica de não fazermos (como fizemos na seção sobre Estado) uma apresentação a partir de clássicos da temática. Com objetivo maior de oxigenar, elevar e trazer atualidade à discussão, reverenciaremos o que foi conceituado sobre juventude em pesquisas posteriores à publicação de nossa dissertação de mestrado. Somente depois disso, recortaremos dos conceitos apresentados aquilo que dialoga com o que apresentamos como teoria em 2012, revendo, enxugando ou ampliando o que for necessário, assim delimitando nosso conceito acerca da categoria juventude(s).

Nossa fonte de pesquisa principal foram os trabalhos incorporados à Revisão de Literatura, extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Delimitamos,

para apresentação deste texto, os conceitos sobre juventude apresentados em Teses de doutorado. **Talvez, outros textos trouxessem contribuições teóricas relevantes, mas optou-se por esta delimitação para saber o que se conceitua sobre juventude, por pesquisadores com objetos e recortes empíricos semelhantes aos nossos em trabalhos de semelhante envergadura.** Foram coletados e serão apresentadas as conceituações de 5 teses posteriores a março de 2012.

Além destas teses, encontramos, na Plataforma Scielo, 8 artigos publicados desde março de 2012 e que traziam conceituação sobre juventude. Queríamos poder discutir todos eles, mas para não tornar extenso demais nosso texto, selecionamos e apresentaremos dois desses materiais. Nosso critério para a escolha residiu no fato de que suas contribuições conceituais dialogavam com nosso estofo teórico, especialmente, nas suas incompletudes.

Quando dialogarmos esses conceitos com os que apresentamos na dissertação de mestrado em 2012, é importante relembrar que ela é oriunda de uma pesquisa maior chamada “Juventude, Escola e Trabalho: sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio” e financiada pelo Observatório da Educação da CAPES. Desse modo, não consideramos os conceitos que apresentamos como sendo nossos, mas como frutos de um diálogo com esta pesquisa maior e com todos os seus interlocutores.

Arruda (2012), em sua tese de doutoramento na área de sociologia, conceitua a categoria juventude com base em estudos da Sociologia da Juventude. Para tanto, faz releitura histórica daquilo que de principal se pesquisou e se escreveu na área da Sociologia da Juventude no mundo acadêmico, destinando seção destacada às pesquisas brasileiras na área. Interessante apontar que a pesquisadora deixa claro, no início de sua seção conceitual, que, longe de estabelecer um Estado da Arte de toda a pesquisa da Sociologia da Juventude, seu objetivo é trazer à luz, correntes de pensamento que desenvolveram conceitos que são, mesmo que parcialmente, de sua concordância.

No seu caminhar, Arruda (idem) dialoga, inicialmente, com a questão etária. Seu interlocutor privilegiado é Eisenstadt. De sua teoria, Arruda refuta a demarcação rígida de uma idade para a juventude, mas traz a importância de perceber a juventude

no tempo de vida do jovem. Ademais, apresenta que essa conceituação etária é dissonante até em órgãos governamentais ou de pesquisa, o que não a impede (diferentemente de nós) de fazer uma opção de demarcação etária em sua tese. Adiante, dialogará com autores da chamada "Escola de Chicago" que tentaram entender o comportamento jovem no seu contexto, como uma reação a este. Disto, ela assumirá a noção de que, a partir de diferentes posições sociais, os jovens se farão de acordo com seu contexto socioeconômico e, dentro destes diferentes contextos, conforme os espaços que ali frequentam.

> Essa consciência das localidades frequentadas por pessoas de determinadas faixas etárias propiciou novos modos e novos instrumentos de investigação. A percepção do impacto social que cada lócus proporciona e, consequentemente, as atitudes que esses lugares agregam levaram à consciência de relações e de peculiaridades fundamentais para uma análise sociológica dos períodos infantil e adolescente, e de suas imbricações. (ARRUDA, 2012, p. 27)

Desta noção, Arruda (*idem*) relativizará a influência da questão geracional. Ou seja, mais do que fruto de uma geração, a juventude é marcada por um contexto e por espaços. Assim, dizer que uma geração é mais apática politicamente do que outra, desprezaria entender em relação a que contextos econômicos e políticos cada uma se depara. Este aspecto está intercalado com a noção de culturas juvenis. Ou seja, a partir de relações estabelecidas em determinados contextos e espaços, os jovens vão construindo culturas que são próprias, ou de sua idade, ou do seu processo de escolarização, ou de sua relação com a política, com a família e com o trabalho, etc. Não se pode desprezar em estudos sobre juventude a multiplicidade de culturas juvenis existentes.

Dos conceitos trazidos e coadunados no bom texto de Arruda (2012), fechamos com outra noção com a qual concordamos: aquela que entende o jovem com um *"ser que ainda se permite alguns ensaios".* Longe de entendermos o jovem como um ser que ainda não existe (o que ocorre muito na adultocêntrica cultura escolar) nossa concordância com Arruda e seus interlocutores está no fato de que o jovem, ao se relacionar com o seu mundo, o faz como um ser em formação, em transformação. Isso reflete imensamente na não rigidez com que ele olha e conceitua o mundo. O que é correto hoje poderá não ser amanhã. Uma decisão importante de sua vida ou uma escolha poderá ser alterada no dia seguinte.

Um percurso semelhante ao de Arruda, é o empreendido por Oliveira (2015). Também numa tese da área de Sociologia, esta pesquisadora evidencia a juventude como sendo um problema da Sociologia. Analisa o percurso histórico desta área de conhecimento, desde a Escola de Chicago até a contemporaneidade, evidenciando, entre outros, o pensamento de Mannheim e a questão geracional, bem como a escola funcionalista com as questões de delinquência e rebeldia. Há um destaque, não comum em muitos textos, para o pensamento da sociologia brasileira sobre a questão da juventude: apresenta os estudos de Ianni e Foracchi.

Oliveira (2015) conclui sua conceituação lançando mão de noções empreendidas por Bourdieu e Pais:

> [...] o pesquisador português Jose Machado Pais (1993) concorda com Bourdieu (1983) em sua crítica de que a juventude é uma categoria socialmente manipulada e manipulável e ao tratá-la como um grupo que possui uma unidade social dotada de interesses comuns e de se referirem a esses interesses a uma faixa de idade. Pais (1993) aponta como questão central da sociologia da juventude a necessidade de se explorar não apenas as similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens, mas principalmente as diferenças sociais que existem entre eles. Oliveira (2015, p.37)

Com coesão e fluência textuais louváveis, a tese de Melo (2014) assume, como é comum na atualidade, a concepção plural: juventudes.

> […] as multiplicidades das juventudes são fruto das experiências socioculturais anteriores, [...]. É sob essa perspectiva de juventudes no plural que o presente estudo analisa os jovens que participam das políticas públicas voltadas para esse segmento. Apesar de se definir uma faixa etária como exigência para participação, se reconhece no próprio discurso dos gestores a existência de uma pluralidade de atores juvenis […] (MELO, 2014, p.72)

Para chegar a este construto teórico, e talvez pelo fato de ser da área de Sociologia como as pesquisadoras já referenciadas, a autora faz, em seu texto, passeio por grandes contribuições históricas da Sociologia da Juventude até que chega no pensamento atual. De toda essa viagem, fica claro em seu pensamento (muito próximo, diga-se, do pensamento de Oliveira (2015)): (a) a absorção da juventude em sua pluralidade; (b) a percepção de que juventude é uma fase da vida, mesmo que seja impossível demarcá-la, arbitrariamente, a determinada idade; (c) a questão geracional é relevante, porém não determinante, pois se assim fosse determinaria a juventude como massa amorfa; (d) por mais que o determinante da

juventude não seja a classe social, o entendimento de sua relação com a classe e a distribuição social que ela propicia é fundamental para o entendimento da multiplicidade de juventudes; e (e) não podem ser desprezadas, também, questões como gênero, etnia, etc., porque, transversalmente, vão contribuindo na formação do "ser jovem".

Uma leitura interessante é a da tese de Maximiano (2015). Sua pesquisa, inserida na área da Antropologia, tentou investigar a mobilização política de jovens indígenas da região do Rio Negro (Amazonas). Já seria interessante debater, como ela faz, as questões específicas da juventude e da adolescência indígenas, pois ela busca uma conceituação específica para este agrupamento social. Mas, focamos aqui num outro ponto, que não se percebeu em outras pesquisas. Ao pensar nos jovens que são considerados marginais ou excluídos dentro da realidade investigada, o Rio Negro, a autora estabelecerá diálogo com a obra "Os estabelecidos e os *outsiders"* de Norbert Elias. Ela o faz como complementação do mesmo diálogo que as outras pesquisadoras que apresentamos fizeram, a saber, Mannheim e Bourdieu.

> A partir da posição de Mannheim, Bourdieu e Elias, referente à categoria jovem/juventude, é possível inferir que a mesma é construída a partir de espaços sociais específicos, que envolve distinções de classe, posição social, relações sociais, assim como, é produzida a partir de relações de poder. A instituição "escola", pode ser considerada um elemento importante, no processo de afirmação de posições e classificações que acabam por determinar/reafirmar o status social de um determinado grupo. (MAXIMIANO, 2015)

A posição advinda das pesquisas até aqui demonstradas desemboca na percepção plural de juventude, fruto de determinantes que também o são, por assim dizer, plurais.

Na tese com a qual obtém seu título de doutor em Educação, Perondi (2013) se preocupa em retomar a discussão empreendida sobre a juventude, especialmente aquela que tentou mostrar as relações do jovem com a política, bem como outras formas dele participar na vida social. Para tanto, estabelece Estado da Arte a partir de outros trabalhos de revisão semelhantes. Por esta razão, acrescida do fato de construir conceituação sobre juventude muito pertinente ao seu objeto de pesquisa, o pesquisador apresenta de modo breve sua teorização sobre juventude, vincando-a à questão das culturas juvenis.

Concorda, desde o princípio, com a discussão atual acerca da temática que

tenta entender a juventude numa pluralidade. Por isso, assume, como outros autores com os quais dialoga, a expressão “juventudes” e, dessa pluralidade, depreenderá seu conceito igualmente plural de “culturas juvenis”.

> A maneira plural como os jovens vivem suas vidas depende de diversos fatores, como as condições sociais, as relações que estabelecem e as oportunidades que lhes são oferecidas. Por mais que existam diferentes juventudes, os jovens não vivem este momento de forma isolada, mas sim através de aproximações com seus coetâneos, que buscam respostas semelhantes às suas, ocasionando, deste modo, o surgimento das culturas juvenis. (PERONDI, 2013, p.22)

Perondi (2013) terá como seu interlocutor principal Carles Feixa. Dele, retirará a noção de que as culturas juvenis se constituem a partir de um amálgama complexo de inter-relações com as culturas hegemônicas e parentais, serão prismadas por questões geracionais e individuais, bem como pelos espaços e tempos em que convivem os jovens. Desse processo todo, serão desenvolvidas tanto macro culturas mais ligadas ao “ser jovem” em determinada época, quanto microculturas mais ligadas a grupos espacial, econômica e socialmente próximos.

Como complemento aos conceitos extraídos das teses apresentadas, selecionamos Mesquita et al (2016) que, ao realizarem pesquisa sobre a participação política dos jovens de Maceió, fazem uso de fontes semelhantes às que usamos ao tempo do mestrado como Dayrell e Sposito, entre outros. Importante destacar que os autores, ao compreender as juventudes como categoria que precisa ser entendida em sua pluralidade, transpõem tal noção ao entendimento que os jovens fazem da política, bem como sua relação com ela. Para nós, esta é uma complementação fundamental.

> Diante dessa multiplicidade de formas de ser jovem e vivenciar a juventude, entendemos que **haverá também uma diversidade de compreensões e vivências da política.** Compreender isso é de extrema importância para percebermos as distintas formas de contato com a participação política, tendo em vista as inserções em diferentes grupos e movimentos que demarcam especificidades individuais e identificações ao longo das suas trajetórias de participação.
> Assim, é importante reconhecer a existência de múltiplas formas de organização juvenil, que dialogam com distintos contextos e experiências de inserção na sociedade, nos grupos e movimentos, que se relacionam com modos específicos de compreender e vivenciar a política e o campo da participação. (MESQUITA et al, 2016, p.290 – grifos nossos)

Além deste artigo, buscamos o de Dlamini (2015), publicado no Brasil, com pesquisa empreendida no Canadá e que, mesmo não dedicando espaço específico

para conceituar juventude, dele se pode depreender duas noções apresentadas a partir de outros conceitos expostos. A primeira (que também aparece em Mesquista et al, 2016) diz respeito às falhas que a visão *adultocêntrica* da sociedade pode trazer ao conceito de juventude. Quando analisamos os jovens por outra perspectiva que não a sua caímos, invariavelmente, em cristalizações maniqueístas como aquelas que opõem, por um lado, os jovens como sujeitos predispostos ao engajamento político construtor de um mundo melhor e, por outro, os jovens como sujeitos rebeldes causadores de desordem. Por isso que, inclusive, a pesquisadora em questão sugere que jamais se estude a juventude por outra via metodológica que não aquela que assuma os jovens como os sujeitos da pesquisa. Outra contribuição que queremos ressalvar é aquela em que a autora demonstra que o contexto em que as juventudes se forjam (utiliza do conceito de capital social, para isso) determina formas e medidas do engajamento político dos jovens. Para Dlamini (*idem*) o não acesso a bens materiais e imateriais de uma dada sociedade modulará sua cultura, sua identidade e, por consequência disso, o conteúdo e a forma de sua participação política.

Indubitavelmente, há pelo menos um ponto de total congruência entre o que foi levantado nos trabalhos acima apresentados, nossa conceituação original acerca de juventude (STEIMBACH, 2012) e nossos interlocutores privilegiados (DAYRELL, 2003, 2007; SPOSITO E GALVÃO, 2004; ABRANTES, 2003) qual seja, o entendimento da necessidade de se entender a juventude em sua pluralidade. Por isso, mesmo que em alguns estudos não se realize a assunção textual do termo “juventudes”, é notório que desta forma plural derivam os argumentos capazes de compreender os jovens em sua complexidade, e é por isso que a assumimos como sendo nosso elemento conceitual primário (não o único) para compreender, de modo aprofundado, os sujeitos que objetivamos pesquisar.

A assunção desta pluralidade está muito vincada ao elemento da cultura juvenil, ou das culturas juvenis. Isso está evidenciado em Perondi (2013), mas já se encontra discutido em outros autores, como o próprio Dayrell (2003) quando usa a expressão “diferentes modos de ser jovem”. Contudo, uma ressalva. Ao entendermos a pluralidade de modos de ser jovem, quando assumimos que existam diferentes culturas juvenis, que não se perca de vista, sob pena de grande incoerência com outros postulados das ciências sociais aqui apresentados, que essa pluralidade se dá por determinação, ou, pelo menos, por influência de contextos materiais. Não

podemos esvaziar o elemento cultural das juventudes de seu lastro material. Dito de outro modo, as classes sociais ao distribuir a riqueza e determinar posições; as cisões entre campo e cidade, entre centro e periferia de uma cidade, ou mesmo entre regiões de um país que facilitam ou dificultam acesso a bens materiais e imateriais de uma sociedade; as questões de gênero, geracionais ou étnicas que, por vezes, criam e reforçam subalternidades dentro de uma mesma classe ou grupo social; etc.; todos estes elementos e muitos outros influenciam a construção desta gama complexa de culturas e de culturas juvenis, bem como, por elas são alimentados num processo que é dialético.

Com Dayrell (2003, 2007) aprendemos e concordamos com o fato de as juventudes viverem numa espécie de transitoriedade. É como se fosse uma passagem entre o mundo infantil e o mundo adulto. Já pensam, ensaiam, planejam a vida adulta sem, contudo, assumir a totalidade de suas responsabilidades.

> Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2003, p.42)

Um erro comum nas posturas *adultocêntricas,* acusadas por Dlamini (2015), precisa ser refutado. A transitoriedade pela qual passam os jovens não elimina a sua vida naquele momento. O jovem não será alguém somente no futuro. Ele é alguém no agora. A sociedade industrial moderna e, especialmente, a instituição da escola moderna forjaram a juventude como massa de sujeitos para serem preparados, formados para a sociedade adulta, como se, antes disso, a vida não passasse, meramente, de um ensaio. Mantemo-nos longe dessa compreensão para análise de nosso objeto, porque ela não somente limitou como estereotipou a compreensão das juventudes a partir de comportamentos do modelo cultural de uma adolescência escolar urbana, como a *teenage* norte-americana. Comportamentos estereotipados e modelos abstratos que não dialogam com a realidade, de fato, não colaborarão com a análise aqui empreendida. E, por isso, somado à noção de pluralidade juvenil, como segundo elemento conceitual, retomamos de nossa pesquisa de mestrado e assumimos para esta tese que

> […] ser jovem é, antes de tudo, ser humano que vive num contexto social que lhe construirá e, pelo jovem, será construído, mas também será entendido, percebido de acordo com a peculiaridade juvenil. Assim, não há como não pensar em juventude como um período da vida, mesmo pesando o fato de o mesmo não ser estanque ou padronizado para todos os sujeitos. Período esse em que as vivências e as convivências terão sim características que lhe são próprias, mas que não são um conjunto limitado de estereótipos que só servem para construir uma noção negativa de juventude, como uma categoria que nega a si própria, por seu caráter transitório. (STEIMBACH, 2012, pp.65-6)

A escola possui papel na vida dos jovens. Assumimos isso desde o tempo do mestrado. Naquele momento, vincamos nossa análise para esta temática em Sposito e Galvão (2004) e Abrantes (2003). Esse cuidado que tivemos derivava do fato de que aquela pesquisa (STEIMBACH, 2012), diferentemente desta, pensava em entender o jovem dentro do contexto escolar. Contudo, nunca concordamos com visões que resumem a figura do jovem à do aluno. Conforme Melo (2014) e Arruda (2012), correntes do pensamento moderno, especialmente da Sociologia da Juventude, debruçaram-se por entender o jovem como aluno. Fizeram isso até porque, em países centrais no período pós-guerra, há uma relevância do papel da escola na vida dos jovens, constituindo um espaço-tempo privilegiado de suas vidas. Contudo, isso tem se transformado e, mesmo nesses países, a gama de espaços para os jovens tem se tornado muito mais complexa.

No Brasil, a escola, que nunca foi de acesso universal e nem de tempo integral, tem visto seu fetiche de possibilidade de mobilidade social se desfazer, especialmente, em momentos como o atual de forte crise de desemprego. Os jovens brasileiros têm ressignificado o papel da escola[27], ao passo que têm reconstruído seus modos de ser, levados pelas constantes tensões com as quais se deparam no dia a dia. Por isso tudo, esta pesquisa olha o jovem também como aluno, mas jamais o resumirá a esta categoria. Esta escolha é feita, inclusive, porque o nosso recorte empírico, a exemplo de outros movimentos jovens de ocupação de espaços escolares, por mais ligado que esteve à escola, foi um movimento político feito por sujeitos

[27]SILVA E OLIVEIRA (2016) organizam a obra "Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar". Ela é fruto do trabalho de diversos pesquisadores ligados à pesquisa "Juventude, Escola e Trabalho: sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio", da qual fizemos parte por 2 anos. Sugerimos esta obra para quem se interessar em aprofundar sobre a relação do jovem com seu processo de escolarização.

políticos. Muito ganhamos se os olharmos como sendo muito mais do que alunos.

Por fim, se entendemos e assumimos a compreensão de que os sujeitos que ocuparam as escolas, mais do que alunos, são sujeitos políticos, faremos uma última indicação. Dlamini (2015) acusou, e com ela concordamos, o erro de pautar os jovens como sendo, ou o sinônimo de promotores de um mundo melhor, ou um grupo de rebeldes desordeiros. O que queremos dizer é que, se é correto que o jovem se faz dentro de seu contexto, que os contextos são inúmeros e possibilitam diversas juventudes, também está correto que o movimento de ocupação que investigamos existiu, tomou a proporção que tomou e envolveu quem envolveu, por razões objetivas que nada tem a ver com aquele maniqueísmo citado. Esse é o terceiro e complementar elemento de conceituação que assumimos para a análise dos sujeitos pesquisados. Dito de outro modo, não foi porque ocuparam, que os jovens eram conscientes ou rebeldes. Da mesma forma, os que não ocuparam talvez não fossem apáticos ou pouco conscientes das questões políticas. Percebamos isso não num excerto teórico, mas em falas de jovens pesquisados:

> [...] Por exemplo, assim, eu já participava, antes da ocupação eu sou do Levante Popular da Juventude, já participava antes da ocupação, sabe!? Eu tenho referências, assim, meus pais que já militavam e outras pessoas que eu conhecia que militavam, então eu cresci num espaço [inaudível], sabe!? Eu aprendi as coisas que eu posso fazer, que eu posso reivindicar meus direitos, eu posso ir pra rua manifestar e não vou abaixar a cabeça pra imposição que o governo *tá* fazendo, sabe!? [FALA PARALELA: Diferente de algumas pessoas que estavam na ocupação.] […] (G3P11F7 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> Eu aprendi muito assim, eu não era muito ligada à política, vivia na minha bolha. *Aí* eu comecei a ver, tipo, a realidade de outro jeito. Eu consegui, tipo, ver, sabe, tipo… foi muito choque! A minha mãe *tava* viajando, se ela estivesse em casa, ela nunca deixaria eu ir pra ocupação. E ela estava viajando, achando que eu estava, lindamente, em casa, e eu estava lá na escola aprendendo coisas que seu eu não estivesse na ocupação eu nunca ia aprender. Pra mim, foi uma mudança muito drástica. Eu fiz amigos – pessoas que eu via no colégio e eu zoava com as minhas amigas "nossa, eu nunca vou ser amiga dela!", "olha que metida, que menina metida!". Chegou na ocupação, lá, a menina sarrando, dançando, a gente brincando… "gente, essa menina é muito legal!". Tipo, foi um negócio que me completou muito, sabe!? (G3P12F6 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> E, assim, quando o movimento começou, eu sempre fui muito medrosa, muito cagona, meu deus do céu! E dentro do colégio, todo os dias eu chorando, chorando, chorando... e *daí*, de repente, vinha a desocupação, eu ficava desesperada, desesperada. *Aí* vinha alguém e falava "cara, a gente não pode arregar agora, a gente não pode sair [inaudível] porque a gente é uma família, se você se ferrar por causa disso, vai ter alguém pra te ajudar. (G4P12F1 – Grupo Focal "CAOS")

> […] E o zoado era que eu era Bolsonaro, *tá* ligado!? Eu ficava na cabeça "Bolsonaro e *pá" …* tanto que uma menina foi na Ocupa, feminista e tal, dar um estudo sobre feminismo e eu fiz ela sair de lá chorando, *tá* ligado!? Eu era tipo, bem direitona, entrar pro exército e polícia federal e tal. *Daí* a gente começou a fazer umas fitas e tal e estudar e viu "tem uma coisa errada com isso aí, com essa fita, não *tá* batendo". [...] (G4P3F1 – Grupo Focal "CAOS")

Então, quem são estes jovens do movimento de ocupação das escolas secundárias paranaenses? Para responder tal questionamento, apresentamos, de maneira sucinta, alguns dados obtidos nos questionários socioeconômicos, bem como nas entrevistas em grupo, que julgamos fundamentais para delinear o seu perfil.

TABELA 14 – IDADE DOS SUJEITOS

IDADE	Até 14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 ou mais	**TOTAL**
Nº DE SUJEITOS	1	3	4	7	8	**23**

Com base nos dados da Tabela 14, percebe-se uma pulverização de idades na amostra, concentrando-se em número maior na faixa etária que deveria ser própria ao Ensino Médio (15 a 17 anos). Neste grupo, estão 61% dos sujeitos da amostra. Esta pulverização aliada ao fato de que 66% da amostra possuía pelo menos 17 anos, pode nos deixar entendido que, com o passar dos anos e das séries escolares, os jovens podem ir assumindo posturas de maior engajamento em movimentos políticos. Contudo, defendemos a ideia de que o nível deste engajamento dependerá da política com a qual se envolve, bem como de seu contexto. Além disso, entendemos que este engajamento não os torna líderes natos daqueles que possuem menor idade. O que queremos dizer, enfim, é que, se a idade é um elemento importante neste processo, há relações mais complexas que os fazem engajar-se, ou não, em movimentos políticos.

O caminho trilhado pela pesquisa partiu de pessoas que exerceram papeis preponderantes na ocupação das escolas. Os grupos focais, mesmo que abraçando distintas realidades de ocupações, trouxeram para o debate jovens conscientes de seu papel político, pois não só participaram de ocupações em busca de seus direitos, como auxiliaram na pesquisa, o que por alguns foi relatado como importante para o próprio movimento.

> Já teve muitas obras, na verdade, de professores escrevendo… a [citação de

> nome] escrevendo livros, documentários, a sua tese de doutorado… pessoas que, realmente, não sei se todas, mas grande parte, se orgulharam do nosso movimento, viram que nós temos, sim, voz e que estão aí nos representando. Isso é muito legal, a gente saber que tem pessoas que se espelharam no nosso movimento. (G2P15F6 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

Os jovens da amostra demonstraram ser orgulhosos de seu movimento, mas, também, orgulhosos de si e de sua condição. Percebemos neles uma grande auto aceitação, um grande auto respeito. Isso também se evidencia nas questões de gênero. Trazemos este dado para apresentar a tabela abaixo, destacando dois pontos: o alto grau de participação feminina e a assunção da condição transgênera por um dos participantes.

TABELA 15 – SEXO E GÊNERO DOS SUJEITOS

SEXO E GÊNERO	Sexo e identidade de gênero masculinas	Sexo e identidade de gênero femininas	Sexo masculino e Identidade de gênero feminina	**TOTAL**
Nº DE SUJEITOS	8	14	1	**23**

Esta amostra não é capaz de confirmar se o número de participantes do gênero feminino foi tão alto assim (66%) em toda a ocupação. O que se quer aqui é destacar o papel de preponderância do gênero feminino no movimento de ocupação, conforme se expressa na fala abaixo.

> Vocês falaram das meninas, também!? Porque nas ocupações, as mulheres puderam mostrar quem elas são de verdade, entendeu!? Igual eu falo… lá no nosso colégio, 90% da segurança foi feito pela mulherada, entendeu!? Tipo, elas puderam se expressar, mostrar que, tipo, a mulher não é só pra ficar na cozinha e faxinar, porque quem mais ficava na cozinha era mais eu! *Daí,* foi isso, o movimento feminista, o movimento das mulheres mostrar que elas são alguém na sociedade, foi muito bom através das ocupas. (G4P12F14 – Grupo Focal "CAOS")

Assumimos esta fala esparsa como indicativo de três elementos de destaque no movimento das ocupações: as questões de gênero durante a ocupação, o empoderamento dos sujeitos a partir do movimento e a horizontalidade do poder na organização. Estes elementos serão melhor discutidos no capítulo posterior, mas cabe salientá-los para reforçar um dado da teoria com o qual concordamos: o "ser jovem" se constrói em diferentes espaços e, por isso, faz gerar diferentes juventudes. O movimento de ocupação teve papel fundamental no delineamento do "ser jovem" de

quem participou. Se não era um ambiente livre do poder adulto, visto que os ocupantes precisaram se relacionar com as direções, com os grupos civis, pais, etc., era um ambiente que eles tomaram para si. Dito de outro modo, a escola não era somente um espaço para eles, mas era, efetivamente, deles, pelo menos, enquanto durou a ocupação. Isso mudou a sua relação com aquele território e, principalmente, com os outros jovens com quem se relacionaram.

> Os preconceitos que a gente tinha, a gente foi quebrando na ocupação. […] Todos eles foram se rompendo e gente começou a pensar assim "poxa, isso não tem sentido, por que eu era uma pessoa assim!?" […] A gente pode se conhecer melhor e ver que o colégio é mais que só a nossa bolha. (G3P12F23 e G3P12F24 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

Queremos, também, com esta análise, retornar ao elemento de ligação que fizemos entre a teoria e estes dados, qual seja, não trabalhamos com maniqueísmos, porque os entendemos como limitadores das possibilidades de uma compreensão mais ampla. Os dados nos mostraram que não era porque participaram de uma ocupação que os jovens eram rebeldes, enquanto os outros que não participaram eram pacatos; não foi porque participaram que eram conscientes, contrastando com os que não participaram, desmotivados da política. Estas análises nada possuem de corretas. Pelo contrário, reafirmamos que os jovens vão se construindo e o espaço-tempo – o território das ocupações – foi um elemento nesta construção. Importante, mas não único.

Como pesquisadores das juventudes, estamos sempre atentos às relações que os sujeitos estabelecem com o mundo do trabalho. As interconexões entre juventude, escola e trabalho são muitas e complexas. No caso específico do recorte da pesquisa, os sujeitos também demonstravam preocupações quanto à reforma do Ensino Médio em suas implicações imediatas e futuras para o trabalho. Essa preocupação obteve destaque, pois a absoluta maioria dos sujeitos pesquisados (realidade não diferente da juventude brasileira como um todo) já estabelece diálogos diretos ou indiretos com o trabalho e o emprego.

TABELA 16 – OS SUJEITOS E O TRABALHO

SITUAÇÃO QUANTO AO TRABALHO	Trabalha ou já trabalhou	Nunca trabalhou	**TOTAL**
Nº DE SUJEITOS	19	4	**23**

Dos sujeitos pesquisados, 83% afirmou já ter trabalhado. Somente 17% nunca precisou trabalhar. Quando aliamos este dado ao exposto na Tabela 17, revelamos que, dentre os jovens das ocupações também estava expressa uma realidade tão presente entre os jovens brasileiros: a precarização das condições de trabalho.

TABELA 17 – OS SUJEITOS E OS TIPOS DE TRABALHO

QUAL TRABALHO?	Temporários ou "bicos" sem registro	Menor Aprendiz / Estagiário / CLT	Não identificado	Nunca trabalhou	**TOTAL**
Nº DE SUJEITOS	11	6	2	4	**23**

A experiência de trabalho de metade dos jovens restringiu-se a bicos, *freelancers,* como modelos, cuidador de idosos ou de crianças, artesão, maquiadora, etc. Pouco mais de um quarto dos jovens possuiu uma relação formal – seja menor aprendiz, estagiário ou mesmo emprego com carteira assinada, exercendo funções de auxiliares administrativos, em bilheterias de cinemas, ou estagiários em algumas áreas.

Conforme já se tem discutido nesta tese, uma das grandes queixas dos sujeitos da pesquisa quanto à Reforma do Ensino Médio estava na questão de cursar esta etapa em tempo integral. Uma das razões era a de que muitos jovens não poderiam cursá-lo, justamente, por já terem essa inserção, mesmo que em condições precárias, junto ao mundo do trabalho. O jovem deveria, já que o Ensino Médio não é senão etapa do nível básico de escolarização no Brasil, apenas estudar. O dado que concluímos é preocupante, pois os jovens não possuem, por razões as mais diversas, a condição de somente estudar e, na queixa deles próprios, a reforma do Ensino Médio, pouco esteve interessada em entender e se preocupar com este contexto.

> Uma coisa que poderia propor já que tem muitos alunos que têm essa dificuldade de trabalho, pra sustentar as famílias, tudo, é ter 50% do efetivo dos colégios no período integral do jeito que eles querem fazer… e o aluno poder escolher onde quer entrar, né!? [...] então porque eles aprovaram junto a PEC que corta vinte anos de gastos, sendo que vai ter que dar uma boa alimentação pros estudantes, vai ter que abrir mais laboratórios… [...] será que o governo ia dar esse suporte pra gente, sendo que a gente já *tá* precário nesse estilo de ensino? (G4P10F1 – Grupo Focal "CAOS")

Se os jovens já se inserem no mundo do trabalho e o fazem, por vezes, de

modo precarizado, também esta é a realidade de suas mães e/ou seus pais[28]. As mães dos jovens pesquisados se dividem numa gama profusa de trabalhos e/ou profissões. Mas, quase todas com um traço em comum – trabalhadoras assalariadas, ou em situação ainda pior, sem estabilidade qualquer e com renda variável como as que se disseram depiladora, manicure, diarista, artesã. Apenas três foram apontadas como empresárias (mas de pequenos negócios). Comparando as profissões das mães com as dos pais, mesmo que com profissões diferentes, há mais similitudes do que diferenças (professor, autônomo, logística, funcionário público, artesão, eletricista, etc.) – muitas profissões e quase todas circundando em trabalhos assalariados ou com menor estabilidade financeira que essa.

São famílias de trabalhadores. Pessoas que vivem, desde cedo, de seu trabalho e têm nele sua principal, quando não a única fonte de renda. Renda que, conforme se percebe na Tabela 18, não é elevada para a maioria dos casos. Pelo menos 56% das famílias dos sujeitos da amostra possuem renda inferior a 5 salários mínimos.

TABELA 18 – RENDA FAMILIAR INFORMADA

RENDA FAMILIAR	Igual a 1 salário mínimo (R$ 937,00) até três salários mínimos (R$2810,99)	Igual a 3 salários mínimos (R$2811,00) até cinco salários mínimos (R$4684,99)	Igual ou superior a 5 salários mínimos (pelo menos R$4685,00)	Desconhecida ou não informada	**TOTAL**
Nº DE SUJEITOS	6	7	5	5	**23**

As ocupações realizadas pelos jovens pesquisados ficavam em Curitiba ou em um município de sua Região Metropolitana. Neste, por ter uma ocupação pesquisada que se localizava na sua área central, percebeu-se a existência de sujeitos residentes no centro da cidade, totalizando 13% da amostra. A maioria absoluta (87%) residia ao momento da ocupação em bairros que, por conta de suas peculiaridades, configuravam-se, individualmente, em distintas realidades. Nem todas essas realidades puderam ser identificadas, visto que: (a) um sujeito do Grupo Focal

[28]44% dos sujeitos pesquisados moravam somente com a mãe. 48% moravam com pai e mãe. 4% somente com o pai. E 4% com tios.

"CAOS", não identificou o bairro onde se localizava sua ocupação – houve apenas a indicação de que era "periferia"; (b) um sujeito deste mesmo grupo focal estudava em colégio no Centro de Curitiba, mas morava em bairro que não foi identificado; e (c) a ocupação pesquisada em município da Região Metropolitana de Curitiba ficava na região central daquela cidade, mas os sujeitos residiam em diferentes bairros, não necessariamente indicados pelos mesmos. Das localidades que puderam ser identificadas, compilamos os seguintes dados:

TABELA 19 – Indicadores sociais do entorno das ocupações pesquisadas[29]

LOCAL / INDICADOR		Rendimento domiciliar médio (em R$)[30]	Taxa de alfabetização (pessoas com pelo menos 10 anos de idade – percentual)	Domicílios ligados à rede de esgoto (percentual)	Número de homicídios (por 100 mil habitantes)
Curitiba	Centro	2.392,70	99,39	99,75	209,07
	Batel	4.136,68	99,81	99,81	9,19
	Portão	1.860,90	99,34	96,08	32,82
	Xaxim	1.040,05	98,01	96,11	38,47
	Boqueirão	1.109,87	98,21	94,71	58,76
Município da RMC		832,85	96,6[31]	89,78	32,9

Fontes: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (para dados dos bairros de Curitiba); Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (para dados do município da RMC), com exceção taxa de homicídio, cuja fonte é o "Mapa da Violência")

Aliando este dado com os anteriores, temos a seguinte situação: famílias que não são ricas e que precisam que até mais do que uma pessoa trabalhe para manter sua renda; que convivem com distintas realidades sociais, típicas de um país desigual como o Brasil, que é capaz de possuir, numa mesma cidade, índices de violência urbana e de renda tão distintos como os verificados no bairro Batel e no Centro, ou mesmo no Boqueirão, todos de Curitiba; e que, ainda assim, precisam de serviços públicos como o da escola estatal. Pensamos que isso já trace um elemento bastante sério para que os alunos que ocuparam, pelas razões que o fizeram, justifiquem seu ato como uma luta por uma política pública que é de seu primário interesse.

[29]Com exceção do Número de Homicídos do Município da RMC, cuja taxa, refere-se ao triênio 2012-2014, todos os dados desta tabela referem-se ao último censo do IBGE – 2010.

[30]Para os bairros de Curitiba, o indicador leva em consideração apenas a população com 10 anos ou mais de idade. Para o município da Região Metropolitana de Curitiba pesquisado, o dado considera a população total.

[31]Neste caso, população de 15 anos ou mais.

Importante identificar esse conjunto dados, também, porque, para além do senso comum de que Curitiba e sua região metropolitana possuem indicadores sociais altos quando comparados com o restante do Brasil ou mesmo do estado do Paraná, queremos mostrar que, se há elementos que identificam e aglutinam os jovens, há, também, aqueles que os mostram em sua diversidade social, em sua condição plural, fazendo-os compor não uma juventude, mas, como defendemos anteriormente, diversas juventudes. Esta pluralidade, inclusive, ajudou a compor dinâmica própria para o movimento de ocupação, pois, mesmo verificada a constante luta dos sujeitos para mantê-lo coeso, é inegável que as realidades das escolas ocupadas eram muitas.

> […] Tipo, a grana era nossa pra arrumar porta, pra trocar lâmpada, pra pintar quadro, pra pintar arquibancada, *tá* ligado!? Tipo, papel higiênico, a gente ia na revendedora pedir de grátis. Mendigamos até pro cara que vende ovo na rua com o carrinho "ô, tio! Dá ovo pra nós!". Então, tipo assim, na época, um pouco antes da ocupa, minha mãe foi demitida. Nós era *fudido* na grana. *Aí,* mano eu sei até hoje da onde, ela era a favor da ocupa, mas ela era contra que eu participava. Tipo, pela galera da periferia não ter grana e os pais não ajudarem com grana, minha mãe deu quinhentão. Compramos botijão de gás, arrumamos o negócio do forno, comida… tinha dia que ela ia lá de tarde, trocar uma ideia com a galera. *Daí*, tipo "não tem carne, a gente nem almoçou!", ou "não tem nem arroz!", *tá* ligado!? Minha mãe ia lá comprava os bagulho, a mãe dos outros ia lá e comprava, *tá* ligado!? Pelo menos na periferia, a gente nunca teve ajuda. Era muito zoado. Na nossa ocupa, todo dia "ô… o que tem pra comer? Macarrão!". Chegava de noite... "o que que tem pra comer? Então, tem macarrão e macarrão!". No outro dia de manhã… macarrão. Trinta dias comendo macarrão. Até hoje, eu não chego perto de macarrão. […] (G4P4F1 – Grupo Focal "CAOS")

> […] mas tinha outros professores que, nossa, faziam de tudo, ajudavam, levavam comida, era bolo, era isso, era aquilo, o tempo inteiro! Sempre! Tipo, tinha professores que, como a gente ganhava muita, muita, muita comida e a gente precisava distribuir, tinha professores que ajudavam, iam lá, buscavam comida e levavam pros outros colégios. Ajudavam a gente. Iam lá fazer comida pra gente. Nossa, querendo ou não, por ser um colégio central, a nossa ocupação foi bem privilegiada, tinha de tudo. […] (G4P6F1 – Grupo Focal "CAOS")

Ainda cabem dois dados oriundos da realidade escolar dos sujeitos pesquisados que corroboram condições de diversidade ou mesmo de desigualdade percebidas na amostra pesquisada. Primeiro: algumas instituições, por serem centrais ou por abrigarem cursos de Ensino Médio Integrados à Educação Profissional, atraíam alunos de localidades distantes. Isso criava uma situação que havia sido percebida pelos dados dos questionários socioeconômicos, qual seja, 47% dos sujeitos residiam mais de 3 quilômetros distantes de sua escola, o que nega um pouco um argumento

contrário ao movimento de que seria, por assim dizer, fácil ocupar.

TABELA 20 – ETAPAS E MODALIDADES FREQUENTADAS PELOS SUJEITOS

ETAPA / MODALIDADE	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio Integrado	**TOTAL**
Nº DE SUJEITOS	2	16	5	**23**

Segundo: na amostra pesquisada, conforme se observa na tabela anterior, 91% dos alunos da ocupação estavam na etapa do Ensino Médio, sendo que 69% do total no Ensino Médio regular, enquanto 22% na modalidade que integra o Ensino Médio à Educação Profissional, o que totaliza 5 alunos dentre a amostra pesquisada. Destes, 4 cursavam Técnico em Administração e 1 Técnico em Secretariado. Não foi informada à pesquisa se os alunos frequentavam tais etapas da Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos.

> [...] teve escola indígena que veio aqui. A gente foi pra escolas periféricas. Eu, por exemplo, nunca tinha ido numa escola de madeira. Isso pode parecer absurdo, mas, eu, realmente, nunca tinha conhecido uma escola de madeira. A gente foi… como é o nome daquela escola… [citação de nome de colégio] … a gente foi no [citação de nome de colégio] que é uma escola de madeira. Na do [citação de bairro] menina não podia dormir na escola porque tinha traficante e recebia ameaça, entendeu!? Então, você viu outros pontos de vista, outras realidades que eu nunca imaginaria ter passado na vida. Por exemplo, teve um caso lá do traficante com uma arma na cabeça do piá, mandando o piá desocupar a escola. “Não, não vou desocupar!”, entendeu!? A gente teve experiência com outras realidades, assim que, provavelmente, se não tivesse tido a ocupação, a gente não teria tido essas experiências… de uma escola periférica, porque, por exemplo, eu *tô* terminando o terceiro ano no [citação de nome de colégio] – colégio central, um dos melhores colégios de [citação de município] e… terminei o terceiro ano e nunca mais… claro, tem eventualidades, mas nunca mais eu vou pisar dentro de um colégio estadual. Como que eu ia conhecer um colégio periférico, por exemplo? A gente pensa nas pessoas que saíram no ano retrasado do colégio. As pessoas saíram sem conhecer uma escola periférica e, realmente, não vão chegar a conhecer uma escola periférica, entendeu? Então, a gente chegou a conhecer outras realidades, assim, tanto da escola indígena, quanto da pessoa que a gente achava que a pessoa tinha uma vida super foda e a gente descobrir que vinha pra ocupação pra comer, porque não tinha comida em casa… a gente chegava a descobrir essas coisas. Então, descobriu realidades diferentes, de vidas diferentes. Acho que isso foi o principal fator pra gente poder desenvolver esse… essa empatia. (G1P11F12 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

Pensamos que se, numa amostra tão pequena como a empreendida nesta pesquisa, já se foi possível perceber uma gama tão difusa de realidades sociais,

econômicas e escolares, imaginemos se se tivesse acesso aos dados universais! Imaginemos se o governo ao invés de uma política imposta, tivesse ouvido esses sujeitos oriundos e conhecedores de uma realidade tão diversa, concreta e profunda!

> Então, tem que haver sim uma reforma no Ensino Médio. [...] Só que eu acho que a reforma tem que vir de baixo pra cima. Quem são as primeiras pessoas que a gente deve conversar pra ver o que é necessário numa mudança? Quem estuda, *né*!? Nós estudamos, nós prestamos vestibular e a gente sabe, exatamente, quais são as áreas que falta… que a gente não sente que tem tanta estrutura, que não é tão completo. [...] Então, isso vai de conversar com pais, professores, alunos, ministro da educação… e ver o que é melhor pros alunos e não o que é melhor pro governo. A gente tem que pensar na população, nos nossos alunos. (G2P14F1 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

Mas houve razões para não ouvir os sujeitos jovens. Essas razões são o que buscamos apresentar na sequência deste capítulo, bem como no capítulo final. Pensamos que, fazendo isso, conseguiremos responder ao problema e às perguntas de pesquisa.

3.2.2 Qual política?

> O que era a reforma do Ensino Médio!? Uma Medida Provisória que, dentre vários fatores, ela tirava Filosofia e Sociologia como obrigatórias, Arte e Educação Física… colocava o Ensino Técnico dentro das escolas, dividia o Ensino Médio em duas partes – a primeira de um ano e meio de todas as matérias e o outro um ano e meio de profissionalização. Tinha a questão do notório saber que o professor não precisava ter uma licenciatura pra dar aula, se ele tivesse notório saber sobre aquele assunto, ele poderia dar aula. A questão do ensino em tempo integral, por exemplo: hoje, aqui no colégio, por exemplo… todas as salas, só de manhã, todas as salas do colégio, inclusive o salão está sendo usado pra aula. Vamos colocar em tempo integral – juntar todas as salas da manhã inclusive essa, todas as salas da tarde e mais as turmas da noite, as duas turmas da noite. Onde você enfiaria aluno. Não tem estrutura pra isso. E *aí* tem outras questões, por exemplo, a escola que implantar o ensino integral, vai receber quatro anos de um dinheiro… vai receber dinheiro extra por quatro anos por ter implantado o ensino integral. *Aí* vem a PEC 55… vai receber que dinheiro se a PEC 55 cortou os investimentos e não vai deixar que o governo dê esse dinheiro pras escolas que receberam… assim, é uma coisa contraditória até certo ponto. As pessoas que trabalham, vai trabalhar como se vai ter o ensino integral? Então, as pessoas, por exemplo – claro não é o caso da maior parte da galera daqui – mas, muita gente a gente sabe, periferia, enfim, "n" lugares, inclusive aqui tem muito caso, da pessoa precisar trabalhar por necessidade. Pessoa precisa trabalhar por necessidade, ela vai trabalhar ou estudar? Ou ela come, ou ela estuda, o que ela vai escolher? Ela vai escolher comer! Então, eu acho que resumindo é isso. (G1P9F1 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

Impossível tratar de uma política, qualquer que seja, sem tratar de seu

contexto. Por isso, ao empreendermos exposição acerca da Reforma do Ensino Médio empreendida desde a Medida Provisória 746/2016 e que se efetivou na Lei nº 13.415/2017, fazemos, antes, breves esclarecimentos acerca do contexto político em que ela se processou[32].

O ano de 2016 foi para o Brasil um ano de ruptura da ordem democrática. Nominando ou não de golpe de Estado os fatos ocorridos em 2016, todos os autores que pesquisamos ao tentarmos aprofundar o entendimento sobre a política de reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória 746/2016 (POCHMANN, 2017; FERRETI E SILVA, 2017; MOTTA E FRIGOTTO, 2017; KUENZER, 2017; FERREIRA, 2017; e CUNHA, 2017) concordam que estes fatos que culminaram com a destituição da Presidente eleita Dilma Rousseff e a posse como Presidente de seu vice, Michel Temer, são parte de um processo não preocupado com os princípios da democracia e que visa uma adequação do Estado para que suas ações tentem superar a atual crise econômica brasileira através de um agressivo receituário neoliberal, que diminui o gasto social do Estado, sacrificando as camadas mais pobres da população, ao mesmo tempo em que aumenta a sua capacidade de capitalizar recursos para o pagamento de juros da dívida pública. Em suma, trata-se de reorganização da hegemonia política brasileira, com vistas a resguardar o fundo público aos interesses das frações burguesas hegemônicas, em detrimento dos direitos sociais de toda a população.

Concordamos com Pochmann (2017, p.319) que afirma que

> Entre os anos 1985 e 2016, por exemplo, o conjunto dos seis presidentes que sucederam a ditadura militar apresentou como importante elemento de sustentação política do regime democrático o predomínio da coalizão de classes e estratos sociais, que se mostrou incapaz de realizar reformas substanciais na economia e sociedade. Não obstante as importantes diferenças entre si, os governos se pautaram pela legitimidade democrática e pelo cumprimento da Constituição Federal de 1988, que representou um marco inédito na história do país, bem como moldou um padrão de políticas públicas ao longo do ciclo político da Nova República.

[32]Apesar da brevidade desta exposição, ao estudarmos o contexto do Estado e da política brasileiros, demoramo-nos o quanto pudemos. Tanto é verdade que dedicamos um capítulo inteiro com esse propósito. Justamente por isso, acreditamos que seria repetitivo e, por isso, enfadonho ao leitor tratar este temática aqui com riqueza de detalhes. Assim, com objetivo de dar maior fluidez ao texto, apenas elencamos os pontos acerca do contexto político que consideramos mais essenciais para a compreensão da reforma do Ensino Médio. O texto mais completo e denso sobre este assunto, encontra-se no próximo e derradeiro capítulo desta tese.

Ao momento da grave crise econômica que se fez evidente a partir do ano de 2015, o crescimento do PIB brasileiro passou a ser negativo, as taxas de desemprego subiram, caiu drasticamente a arrecadação federal. Havia uma "conta a ser paga". Por isso, a coalizão de classes sociais apontadas por Pochmann e, como veremos adiante, aprofundada pelos governos capitaneados pelo Partido dos Trabalhadores – PT, desestabilizou-se, e um rearranjo das forças políticas se fez necessário.

> A ascensão do governo de Michel Temer, a partir de 2016, tem representado, todavia, a compressão da alargada coalizão de classes sociais por meio de um conjunto de reformas institucionais — derrotadas sistematicamente nas quatro últimas eleições presidenciais — que desconstituem o padrão de políticas públicas conformado desde a transição da ditadura militar. (*idem*, p.319)

Indubitavelmente, essa "compressão da alargada coalização de classes" referenciada por Pochmann encontra capítulo especial com o envio ao Congresso Nacional, acelerada tramitação, aprovação e promulgação de Emenda Constitucional que limita os gastos públicos da União pelo prazo de 20 anos. Se a Constituição de 1988 enunciou direitos sociais e se, ao longo dos governos democráticos que tergiversaram todos com a lógica neoliberal, pode-se avançar na efetivação daqueles direitos, com a Emenda Constitucional 95/2016, reviu-se, desde o texto constitucional, a possibilidade de continuar e aprofundar este processo de efetivação de direitos sociais. No limite, ao rever o texto constitucional, tal emenda reviu o próprio Estado, negando ou limitando sua ação à parcela que dele mais precisa[33].

Importante destacar que todos esses fatos ocorridos na sociedade e no Estado brasileiros não foram possíveis apenas por determinantes internos, tampouco geraram consequências apenas na política interna. A mudança no posicionamento geopolítico brasileiro nos anos de governo do Partido dos Trabalhadores, priorizando o que se chama de política Sul-Sul (entendendo que o Norte seria o centro tradicional do capitalismo global, ou seja, a Europa e os Estados Unidos, principalmente,

[33]Alguns esclarecimentos: (1) Entendemos que a Emenda Constitucional 95 e sua tramitação congressual insere-se no contexto de reorganização da hegemonia política, porque mais do que propor um ajuste fiscal, ela rearranja o Estado. Por isso, detalharemo-na com mais profundidade no próximo capítulo. (2) Mesmo sabendo que duas políticas - Reforma do Ensino Médio e Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos – compuseram as razões motivadoras das ocupações, desde a elaboração do instrumental da pesquisa de campo, priorizamos entender a relação do movimento de ocupação com a política de Reforma do Ensino Médio, e, por essa razão, tanto o espaço que a ela dedicamos no texto é maior, quanto quando perguntarmos no título desta subseção "Qual política?", e a esta reforma, especificamente, que nos referimos.

enquanto o Sul seriam as potências “emergentes”, ou mesmo os países que não alcançaram largo desenvolvimento urbano-industrial), também parece ter sido revertida após os acontecimentos de 2016.

> Os acontecimentos políticos de 2016 alteraram a correlação de forças internas, bem como descortinaram outro horizonte de submissão externa, convergente com a posição dos Estados Unidos. A inflexão na política externa anterior parece levar ao realinhamento do país com a atual onda de globalização capitalista comprometedora da soberania nacional. (POCHMANN, 2017, p. 320)

Em suma, a ruptura da ordem institucional democrática, com vistas a consolidar um projeto de Estado despreocupado com os direitos sociais, mas empenhado na manutenção de privilégios especialmente à fração burguesa ligada ao capital financeiro, ruptura esta que foi forjada por determinantes internos e externos e que impactou a nossa política, também, interna e externamente representa o contexto em que foi gestada a Medida Provisória 746/2016. Isso em muito explica, inclusive, sobre o fato de ela ter existido desta forma, como medida provisória. No rearranjo de nossas forças, era premente que certos sujeitos da sociedade civil ficassem de fora da discussão, ou, mesmo que participassem dela, que tivessem contra si a pressa do tempo imposta por tal tipo de texto legal e, por consequência, vissem diminuída sua capacidade de organização.

> A reforma por MP, sem debate e “sem sociedade”, na verdade se deve, em grande medida, ao medo de que a luta exemplar dos estudantes secundaristas nas ocupações e de outros movimentos se amplie. E certamente se ampliará quando alunos, pais e cidadãos de bom senso perceberem que a reforma do Ensino Médio é uma traição às gerações atuais e futuras, interditando seu futuro. (MOTTA & FRIGOTTO, 2017, p.367)

Esta análise encontra eco naquilo que foi exposto no capítulo anterior, quando da análise das falas dos alunos. Forte razão para que as ocupações tenham ocorrido foi o fato de que a política ocorreu sem que se destinasse o devido tempo para o debate e o correto espaço a todos os atores interessados. Lembremos de uma fala:

> Então, eu acho que, assim, a gente… o que a gente ficava revoltado foi o governo não ter sentado com estudantes, assim, ter aberto um diálogo com a gente pra saber o que está ruim no Ensino Médio, o que pode continuar, mesmo que sejam poucas essas coisas, mas o que dá pra reformular, o que tá muito ruim que tem que melhorar, entende? Ele não fez isso. (G3P10F1 – Grupo Focal “Ocupação Fênix”)

Os estudantes que ocuparam eram cientes da necessidade de se reformar o Ensino Médio. Receavam, inclusive, em dizer que caminhos essa reforma deveria trilhar, mas eram contundentes em dizer que queriam ser ouvidos. A negação deste espaço-tempo aos jovens foi, indubitavelmente, razão para que as ocupações ocorressem.

Se o cerceamento democrático imposto por uma reforma de ensino feita por Medida Provisória foi razão para a reação dos setores populares, esta não era a razão principal do governo para fazer a política desta maneira. Esse contexto de ruptura das instituições democráticas era o elemento propiciador dessa ação. A forma de medida provisória tem muito a ver com o conteúdo da política e com seus objetivos. Como já foi dito, não se fez a ruptura para trocar pessoas, mas para mudar o direcionamento de políticas que impactam, diretamente, na própria organização do Estado e da sociedade brasileiras. Reviu-se, como disse Pochmann (2017), a lógica de um Estado democrático que buscasse alguma coalizão ou coesão social, lógica esta construída pós-constituição de 1988. Nesse processo, a educação tem um papel central, especialmente pela comum vinculação que fazem dela ao desenvolvimento econômico. Esse papel se faz preponderante para os proponentes da "Reforma do Ensino Médio", conforme observamos em alguns itens da Exposição de Motivos nº 048/2016/MEC, texto com o qual o Ministro da Educação Mendonça Filho encaminhou e justificou ao presidente Michel Temer o texto da futura Medida Provisória.

> 6. [...] A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país. […]
> 14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.
> 15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente.[…] (BRASIL, 2016a)

Fica evidenciada a vinculação forçosa entre as medidas econômicas lançadas ao momento da ruptura democrática e a necessidade (urgente, para o governo) de formação de pessoas que sirvam ao modelo econômico que se intentou estabelecer. Dito de outro modo, se se quer mudar a economia e o papel das políticas estatais naquela área, é preciso também reformar rapidamente a educação estatal, e desta, especialmente, aquelas etapas que são vinculadas mais diretamente à economia, como é o caso do Ensino Médio – campo de histórica divergência de interesses e, por isso mesmo, de grande disputa.

> Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo.
> Dessa perspectiva, a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio. (FERRETI & SILVA, 2017, p.400)

Nessa atualização histórica a que se referem Ferreti e Silva (*idem*), entendendo o contexto em que a política foi gestada, era necessária a sua implementação imediata, sobretudo, aos seus artífices, a fim de que fossem privilegiados os discursos hegemônicos, em detrimento daqueles que acabaram de ser expurgados dos lugares privilegiados da política nacional.

A Medida Provisória 746/2016 possuía dois grandes eixos, quais sejam: mudanças na estrutura curricular[34] do Ensino Médio e na sua disposição temporal; além de uma nova política de fomento a esta etapa da Educação Básica que, supostamente, visa estimular a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

No que concerne ao primeiro dos eixos, destacamos como alteração principal a divisão do Ensino Médio entre uma Base Nacional Comum Curricular que, das 2400

[34]Não entendemos currículo como sendo apenas os conteúdos, disciplinas, cargas horárias, etc., ou seja, não entendemos o currículo como sendo “um instrumental executável” de uma instituição ou mesmo de uma rede de ensino. Currículo é composto por processos sociais, interações, mediações, contradições muito mais amplos que ocorrem na instituição escolar de forma integrada ao seu contexto social, mas que inclui aqueles elementos anteriormente citados, que constituem um currículo em sentido estrito. Portanto, cientes da não possibilidade de uma discussão alargada sobre esta temática, apenas referenciamos o fato de que, quanto citarmos currículo, estamos nos referindo a ele em seu sentido estrito.

horas atualmente previstas como mínimas para esta etapa, deveria ser empreendida em no máximo 1200 horas (este elemento foi alterado no texto da Lei 13.415/2017 para até 1800 horas) e uma segunda etapa que se subdividiria em cinco diferentes itinerários formativos, a saber, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional (no texto aprovado pelo congresso, acresce-se a expressão “e suas tecnologias” aos três primeiros itinerários e a expressão “e sociais aplicadas” ao itinerário de Ciências Humanas), que seriam cumpridos no restante da carga horária. Tais itinerários formativos (não necessariamente todos) deverão ser ofertados pelos sistemas de ensino e, dentre eles, o estudante escolheria um. No limite, isso faz com que a noção de formação básica (lembre-se que o Ensino Médio é etapa da Educação Básica) obrigatória a todos seja extirpada antes do fim do Ensino Médio.

Ainda sobre as questões curriculares, no que concerne às disciplinas e aos conteúdos, a MP 746/2016, mantinha apenas como obrigatórias as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos de duração do Ensino Médio, e a Língua Inglesa em algum momento desta etapa. Causou polêmica a supressão da obrigatoriedade, prevista na LDB 9394/96, das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física. Após a citada polêmica e mesmo sob o argumento governamental de que essas áreas, mesmo não sendo obrigatórias, poderiam ser contempladas pela Base Nacional Comum Curricular (em fase de elaboração ao momento da edição da MP 746/2016), o texto final da Lei 13.415/2017 previu a obrigatoriedade de estudos e práticas para aquelas quatro áreas.

No que tange à disposição temporal deste “novo” currículo para o Ensino Médio, a MP 746/2016 previa a progressiva ampliação da carga horária para 1400 horas anuais, que, dividida em 200 dias letivos chegaria a 7 horas diárias, o que configura, de acordo com a legislação brasileira, o regime de tempo integral. No texto final da Lei 13.415/2017, criou-se uma escala para que, em 5 anos, os sistemas de ensino ofereçam pelo menos 1000 horas anuais, ou seja, 5 horas diárias.

Ainda dos pontos que se relacionam mais diretamente com a questão curricular, dois podem ser mencionados como sendo de destaque. O primeiro deles, ao rever uma premissa de que os professores devem ser licenciados em suas áreas para atuar, permite que, para o itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional, possam atuar profissionais não-licenciados desde que possuam notório

saber reconhecido pelos sistemas de ensino. O segundo prevê a possibilidade da comprovação de competências prévias, sejam elas de práticas profissionais, estágios, formações à distância, etc., como forma de cumprimento do currículo.

Ao rever aspectos do financiamento e criar uma política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral, a reforma do Ensino Médio (muitos desses elementos desde a MP 746/2016) joga aos estados e ao Distrito Federal a possibilidade, por exemplo, de convênios com organismos não-estatais para a oferta de Formação Técnica e Profissional e que estes convênios recebam verbas advindas do FUNDEB. Este dado é também acusado por Ferreira e Silva (2017, p. 289) quando da apresentação do Dossiê sobre a Reforma do Ensino Médio da Revista Educação e Sociedade.

> Com vistas a garantir a oferta de formação técnica e profissional, passa a ser permitido o uso de recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) para realização de parcerias entre as redes públicas e o setor privado, anunciando uma ampla ação de privatização da escola pública de Ensino Médio. Ao final da tramitação, a lei incorporou ainda a possibilidade de que tais parcerias sejam destinadas à oferta de estudos na modalidade à distância, que poderão ser cursados pelos estudantes e integralizados em seus currículos.

Todos esses elementos de conteúdo, sejam da lógica de financiamento, sejam dos elementos curriculares se coadunam com o contexto e a forma anteriormente apresentados, pois servem, justamente, à lógica de avanço e radicalização das políticas neoliberais empreendidas após os eventos políticos recentes

Ficou-nos evidenciado que, ao momento da ocupação, em linhas gerais e mais focados em pontos que lhes atingiam diretamente, os jovens demonstraram amplo conhecimento do conteúdo da política. Concordamos, inclusive, com Ferreti e Silva (2017, p.387) que afirmam que a exposição midiática, inicialmente, impregnou a sociedade com alguns pontos da Medida Provisória e desprezou outros, contribuindo para um entendimento parcial daquela política.

> Alguns dos aspectos presentes no texto da MP no 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação.

De tal modo que, diferentemente do pensamento de quem era contrário às ocupações, os jovens demonstraram conhecerem a política. Evidente que não o faziam com detalhes como aqueles que a analisam *post festum.* Para eles, isso seria impossível, porque sua luta se travava *pari passu* à curta tramitação da política. Ademais, como já demonstramos nesta tese: (a) o foco de suas preocupações incidiu sobre questões que mais lhes afligiam e não podia ser diferente, como sujeitos sociais, eles lutavam contra a política, especialmente, nos pontos que acreditavam serem mais prejudiciais para si; e (b) a velocidade com que o movimento cresceu fez com que ele precisasse também se "educar", no sentido de conhecer a política ao momento em que se lutava contra ela.

3.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO, A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016

> Mas, um colégio periférico que já sofre tudo com todas as estruturas. Imagina!? Com uma reforma dessas, seria o fim do colégio, é… do ensino público. A gente já quer um ensino público de qualidade, cada vez desgastaria mais, e o pobre, mais uma vez, ia ficar… ia sair perdendo nessa história. (G4P9F6 – Grupo Focal "CAOS")

Os jovens pesquisados ao ocuparem as escolas, certamente, não tinham conhecimento profundo sobre direito à educação, mas as suas preocupações, em última instância, não residiam senão na pura e legítima luta por uma educação pública de qualidade a todos. E o que seria isso senão um apelo ao direito à educação? Nesse ponto da análise e instigados, também, pelas considerações de Ferreti e Silva (2017), que enxergam na política exarada pela Medida Provisória 746/2016 uma revisão do próprio Ensino Médio como sendo Educação Básica e, sendo esta direito constitucional, rever-se-ia, no limite, o próprio direito à educação, entendemos ser necessária a exposição de apontamentos acerca desta categoria "direito à educação" para que, a partir deles, analisemos de modo comparativo um texto da política e os anseios e contrariedades dos jovens que ocuparam as escolas no ano de 2016.

Além dessas razões para privilegiarmos a categoria "direito à educação" neste ponto de nossa análise, apontamos outra já no texto da introdução, qual seja, o movimento de ocupação que pesquisamos construiu-se no embate em torno de uma política que, por sua vez, colocara-se no espaço entre a enunciação constitucional do

direito à educação e sua efetivação. Desse modo, o embate em torno da política não seria senão uma luta pelo direito à educação, de modo amplo, e ao Ensino Médio, de modo específico.

Se é nesta intersecção entre a enunciação do direito e sua efetivação que a política se inseria, algumas problemáticas se apresentaram para a nossa análise. Concordamos que, se a sociedade é dividida em classes que lutam entre si, numa relação de poder, se essa relação de poder perpassa o Estado, os direitos, desde sua enunciação até sua efetivação, são eivados por tais relações. Por isso, mesmo tidos como universais, porque senão seriam privilégios, a construção histórica dos direitos é marcada por lutas, idas e vindas, avanços e retrocessos. Não há uma linearidade histórica progressiva da consolidação dos direitos em qualquer sociedade, em qualquer Estado, como se pode pensar. Derivada dessa problemática e atenta a ela, nossa análise empreenderá percurso teórico sobre o direito à educação, entrelaçando tanto elementos abstratos, como aqueles materiais e conjunturais específicos à realidade brasileira.

Pelas mesmas razões, entendemos que, a fim de completar essa análise, tornando-a mais densa, é preciso ampliá-la a partir da categoria "Estado" que, do mesmo modo, precisa perpassar dados abstratos, materiais e conjunturais. Por uma melhor distribuição textual, contudo, e cientes do limite que essa escolha nos impõe, a essa análise está destinado outro capítulo subsequente a este.

Ao analisar o conteúdo do direito, advogando fazer uma apreciação histórica e não lógica, Marshall (1967, pp.63-4) os classifica em três tipos – os civis, os políticos e os sociais. Em seus termos

> O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. […] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. […] O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.

Outra forma de pensar os direitos está presente, entre outros, em Bobbio (2004). Nela os direitos são pensados e classificados de acordo com a ação que eles geram ao Estado. Desse modo, eles podem ser negativos ou positivos. No primeiro

caso, encontram-se todos os direitos que negativam a ação do Estado – as liberdades, por exemplo. Parte-se da noção de que se, por exemplo, o sujeito tem liberdade de pensamento, o Estado tem que “destruir” todo e qualquer aparato de repressão ao pensamento distinto do oficial. Isso inibe, diminui, negativa o Estado. No segundo tipo, o direito do cidadão cria um dever do Estado, uma obrigação de prestar um serviço, portanto, positivam uma ação estatal. O direito à educação, por exemplo, cria o dever do Estado de construir escolas, contratar professores, recensear as crianças, punir os pais que não matriculam seus filhos, etc.

Há um limite perigoso nesta teorização que reside em enxergar as ações do Estado limitadas ao seu poder executivo. Isso, no limite, leva à não distinção, igualmente perigosa, entre Estado e governo. Preferimos a noção de Marshall (1967) que vai enxergar alguns direitos mais ligados ao poder judiciário (civis), outros com maior aderência ao legislativo (políticos) e, por fim, haverá aqueles com uma relação mais próxima ao poder executivo (sociais). Assim, entendemos que nunca haveria um direito totalmente negativo, pois dele sempre derivaria algum adensamento da ossatura estatal.

“Seria tolo achar que só há um caminho para a cidadania”. (CARVALHO, 2013, p.220). Assumindo esta concepção de Marshall, mas, prismando-a pela materialidade da sociedade e do Estado brasileiros, Carvalho (2013) indicará que o caminho para consolidação dos direitos na realidade brasileira é outro. Para ele, a especificidade da história brasileira trouxe amarras que atrapalharam a consolidação dos direitos, dificultando a construção social de uma noção ou de uma prática de cidadania. Em termos históricos, pesaram para essa situação, por exemplo, (a) a sustentação da base material brasileira num modelo agrário, exportador e pautado no trabalho escravo; (b) uma independência sem luta que, segundo este pensador, evitou criar, imediatamente, na sociedade brasileira o sentimento de um Estado brasileiro, e, sendo no Estado-nação que os direitos se processam e se difundem, no Brasil, este espaço foi, inicialmente, limitado; (c) uma proclamação da república que pouco alterou as bases materiais e a organização política nacionais, etc.

No que concerne à especificidade brasileira, encontraremos outro aspecto que, inequivocamente, atrapalhará a consolidação de direitos nestas terras. Pelo ranço patrimonialista da política brasileira, os direitos sociais são tratados como benefícios a serem tutelados pelo Estado. Mesmo que, para isso, neguem-se os

direitos civis ou políticos. É o que, novamente, nos revela Carvalho (*idem,* p.221)

> Uma consequência importante é a excessiva valorização do Poder Executivo. Se os direitos sociais foram implantados em períodos ditatoriais, em que o Legislativo ou estava fechado ou era apenas decorativo, cria-se a imagem, para o grosso da população, da centralidade do Executivo. […] Essa orientação para o Executivo reforça longa tradição portuguesa, ibérica, [o] patrimonialismo. O Estado é sempre visto como o todo-poderoso, na pior hipótese como repressor e cobrador de impostos; na melhor, como um distribuidor paternalista de empregos e favores. […] Essa cultura orientada mais para o Estado do que para a representação é o que chamamos de "estadania", em contraste com a cidadania.

Essas especificidades dissertadas por Carvalho (*idem)* limitaram os direitos civis e políticos e impregnaram os direitos sociais do ranço paternalista, derivado da política patrimonialista. Dentro desse contexto, o direito à educação, em terras brasileiras, também irá construindo traços peculiares ao longo de sua consolidação. Como um dos direitos sociais, o direito à educação teve parte de sua efetivação em momentos ditatoriais. Some-se a este fato, aquele que concerne à forçosa vinculação da extensão dos sistemas de ensino ao projeto de desenvolvimento que se quer, em dado momento histórico, por em curso. Tem-se, com a coadunação só desses dois fatores, a efetivação do direito à educação por vias que pouco tem a ver com princípios que, como veremos, constituem princípios da sociedade moderna.

Não é intuito deste texto demonstrar, longamente, como se deu a efetivação do direito à educação. Fizemos essas ressalvas pois entendemos que elas serão fundamentais para entender que muito mais do que uma abstração, o direito é uma materialidade que precisa ser compreendida em sua especificidade. Se há especificidades históricas, delas derivam conjunturas que erigem diante dos que as investigam e que também precisam ser assimiladas. Por melhor fluidez do texto, trataremos delas de maneira articulada com as categorias abstratamente pensadas.

O direito à educação[35] tem a sua positivação por meio do Estado moderno,

[35]É comum no pensamento clássico que o direito à educação esteja circunscrito à faixa mais elementar da escolarização. Veremos isso, com clareza, nas citações utilizadas no texto. Ressalvamos, contudo, que esta noção tem a ver com o seu próprio tempo em que a sociedade capitalista e o pensamento liberal se firmavam, bem como alguns Estados começavam a alicerçar seus sistemas de ensino. A noção do que é elementar e básico como instrução aos sujeitos se alterou, da mesma forma que se alteraram a sociedade e suas relações sociais de produção. Dito de outro modo, os Estados nacionais, por razões as mais diversas e em contextos peculiares, ampliaram a noção de direito à educação para etapas além do ensino elementar restrito aos primeiros anos da escolarização. No caso brasileiro, por exemplo, desde a LDB 9394 de 1996, forjou-se a noção de "Educação Básica" que vai desde os primeiros anos de vida e estabelece limite com a "Educação Superior". Não que, de imediato, ela tenha sido entendida como um direito. Pelo contrário, nessa

alicerçado em alguns elementos básicos de ação, destacamos quatro, quais sejam: obrigatoriedade da instrução elementar, compulsoriedade desta instrução num mesmo formato escolar que garantiria uma "educação básica" igual a todos, gratuidade da oferta à toda população em estabelecimentos oficiais e garantia de qualidade na oferta do ensino.

A obrigatoriedade da instrução elementar encontraria, a princípio, enorme contradição com os direitos civis enunciados no início da modernidade. Ora, como pode o Estado obrigar alguém a fazer algo, sem que isso seja de sua vontade? Isso seria uma violência injustificável às liberdades individuais. Mesmo sem ser consenso, o pensamento liberal encontra solução para essa questão. A razão individual fará com que o sujeito, conhecedor de seu mundo e de sua subjetividade, possa realizar a vida de maneira livre. Não há liberdade sem haver instrução que capacite o sujeito para viver essa liberdade.

> E uma das condições para o advento dessa "racionalidade iluminada" e interessada, própria da sociedade civil enquanto universo do privado, é a instrução, à medida que ela abre espaço para a garantia dos direitos subjetivos de cada um. E como nem sempre o indivíduo pode sistematizar esse impulso, como nem sempre ele é, desde logo, consciente desse valor, cabe a quem representa o interesse de todos, sem representar o interesse específico de ninguém, dar a oportunidade de acesso a esse valor que desenvolve e potencializa a razão individual. (CURY, 2002, p.248)

A educação, no formato de instrução pública elementar obrigatória, serviria, justamente para equivaler condições que, por força natural, fazem os sujeitos diferentes. Isso fica claro no excerto das brilhantes "Cinco Memórias sobre a instrução pública" de Condorcet (2008, p.18), publicado originalmente em 1791, na efervescência revolucionária francesa:

> Assim, por exemplo, aquele que não sabe escrever e ignora a Aritmética depende realmente do homem mais instruído, ao qual é obrigado a recorrer sempre. Ele não é igual aos outros a quem a educação ofereceu tais conhecimentos; não pode exercer os mesmos direitos, com a mesma extensão e com a mesma independência. Aquele que não é instruído sobre as leis básicas que regulam o direito de propriedade não goza desse direito da mesma forma que aquele que as conhece; nas discussões que surgissem entre eles, não combateriam com armas iguais.

---

estrada, há ainda muito o que caminhar. Contudo, tem sido fundamental à luta política para a efetivação do direito à educação no Brasil, esse entendimento de que, no que tange à escolarização, o que é "básico" aos brasileiros se estende da Educação Infantil até o Ensino Médio.

No Brasil, expõe-se, desde sua primeira Constituição do Império até atual Constituição de 1988 e suas emendas, a obrigatoriedade do ensino em alguma fase ou etapa da instrução, ou até a uma faixa etária determinada, como é o caso atual em que, pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, tem-se que a escolarização é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Supérfluo dizer, também, que, mesmo com a obrigatoriedade prevista ao longo da história, ora aumentada, ora diminuída, mas sempre com alterações, a efetivação da obrigatoriedade da instrução básica a todos nunca se completou.

Analisemos a tabela abaixo:

TABELA 21 – MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM 2016

Total de matrículas no nível[36] Educação básica	Total de matrículas no nível de alunos de 4 a 17 anos	População brasileira de 4 a 17 anos
43.258.296	39.842.727	45.524.368

FONTE: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2016 do INEP e das Projeções populacionais para 2016 do IBGE – 2013.

Ao trazermos dados da matrícula, não queremos eliminar o fato de que a obrigatoriedade da instrução não se limita ao acesso, mas destacar que sem ele tampouco qualquer escolarização se cumpre. Quase 6 milhões, ou mais de 12% da população brasileira de 4 a 17 anos não estavam na escola em 2016, nem na modalidade regular, nem na Educação Especial, nem na Educação de Jovens e Adultos. Pensando que pouquíssimos deles estariam no Ensino Superior, configuramos um quadro ainda preocupante de não acesso à escola, o que seria condição *sine qua non* para a concretização do direito em outras dimensões. Isso, por razões históricas, se agrava nas pontas da escolarização. Analisemos a tabela abaixo, refletindo somente sobre o Ensino Médio, palco central de nossa pesquisa.

[36]Para este dado, desprezamos as matrículas na Creche, na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos e Subsequente ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, pois nenhuma delas poderia, por lei, realizar-se na faixa etária dada como obrigatória.

TABELA 22 – Matrícula no Ensino Médio em 2016

Matrículas no Ensino Médio Regular	Matrículas do Ensino Médio na modalidade E.J.A.	Matrículas no Ensino Médio regular para alunos de 15 a 17 anos[37]	Matriculas do Ensino Fundamental na modalidade E.J.A para população de 15 a 17 anos	Total da população de 15 a 17 anos
8.131.988	1.341.841	6.102.245	576.806	10.318.611

FONTE: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2016 do INEP e das Projeções populacionais para o ano de 2016 do IBGE – 2013.

Mais do que querer apresentar estatísticas precisas, pois não apresentamos o dado de matrículas de menores de 18 anos na Educação Superior, por exemplo, é certo que, e corroboramos isso com dados apresentados na Introdução desta tese, um número expressivo da população de 15 a 17 anos está fora da escola. Os dados de matrícula mostram elevada defasagem idade-série no Ensino Médio brasileiro, pois há mais de 8 milhões de matrículas e cerca de 6,6 milhões são de jovens até 17 anos. Além disso, um número enorme de jovens não consegue concluir o Ensino Médio na sua modalidade regular e, por isso, se veem forçados a migrar para a Educação de Jovens e Adultos (mais de 1,3 milhões estavam nesta modalidade em 2016). Certo também é que, diferentes grupos, correntes e tendências que pensam e realizam políticas para o Ensino Médio têm se debruçado sobre esse problema. A própria Medida Provisória 746/2016 é, em parte, justificada pela defasagem de matrículas no Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio empreendida desde a edição da Medida Provisória 746/2016 não altera o elemento de obrigatoriedade já previsto pela Emenda Constitucional 59/2009 (somente outra Emenda Constitucional teria esse poder), ou seja, permanece-se a idade em sobreposição às etapas da Educação Básica. Asseveramos esse dado, pois, o pensamento educacional crítico, desde a promulgação daquela Emenda Constitucional sempre se preocupou com o Ensino Médio que, por ser a etapa final da Educação Básica, teria sua obrigatoriedade limitada pelo fator “idade dos alunos”, que, ao completarem 18 anos, mesmo que não tendo concluído o Ensino Médio, perderiam o direito a ele, pelo menos em seu formato regular. Essa é uma crítica que precisa ser empreendida: a Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Temer se configura numa política feita às pressas, justificada

[37]Destaque-se o dado de que 491.990 alunos do Ensino Médio Regular ainda se encontravam com 14 anos de idade ou menos.

pela urgência em resolver os problemas do Ensino Médio, mas que mantém o caráter ambíguo (e, por isso mesmo, perverso aos mais pobres) do direito como estava, ou seja, não resolve, em que pese a justificativa de urgência, um problema nevrálgico.

A instrução elementar deve ser, sob princípios liberais, compulsória[38] a partir de certa idade, a meninos e meninas no formato escolar, respeitando uma mesma forma a todos. Deste entendimento, surge a noção de "educação básica". Respeita-se a liberdade dos pais, ao conceder àqueles que podem, o direito de escolher sua escola, mediante a "compra" deste serviço, desde que o mesmo siga as regras gerais estabelecidas. Também não se desrespeitam as individualidades do sujeito, pois somente aos níveis mais elementares é que a instrução seria compulsória, deixando a cargo do talento individual de cada um a sequência ou não dos estudos. Por fim, somente uma instrução comum e compulsória a todos seria capaz de equalizar as condições de acesso aos direitos, como dito anteriormente. Se houvesse diferenciação na entrada, já ali haveria injustiça[39].

Do que foi exposto acima, é importante depreender que se trata de uma noção burguesa de justiça. Ela entende que a realidade não faz os sujeitos iguais, mas deve-lhes as mesmas oportunidades. Por isso, seria necessário que houvesse uma chave única para solucionar um duplo problema: dar igualdade na base (igualdade de oportunidades, ou, como se diz no vernáculo, ensinar a pescar), mas parar por aí, porque deste ponto em diante, a ação do Estado limitaria a liberdade que cada sujeito possui em empreender sua formação e sua própria vida social de acordo com o que lhe convém. Em uma palavra, não havendo distinção na entrada, e só na entrada, seriam equalizadas as condições, sem que se sobrepujasse o Estado sobre as liberdades individuais.

> Generosos amigos da igualdade e da liberdade, reuni-vos para obter do poder público uma instrução que torne a razão popular ou, se não for assim, deveis

[38]A noção de compulsoriedade pode se confundir com a de obrigatoriedade, inclusive, por serem termos sinônimos. Para efeito desta análise, tratamos a obrigatoriedade do ensino como sendo algo genérico e tendo a ver com um dever mais amplo do Estado – garantir que todos os cidadãos tenham sido educados. Complementando essa perspectiva, entendemos a compulsoriedade em relação a uma "formação básica e comum a todos" oferecida num mesmo formato – o formato escolar. O que queremos defender aqui é que não basta ao Estado ser responsável por garantir a instrução, mas que esta tenha uma base e um formato compulsórios a todos, que se busque, portanto, no campo do direito, uma escola unitária. Esse entendimento será decisivo para a crítica que empreendemos à Medida Provisória 746/2016, especialmente no que tange à possibilidade de validação de saberes extra-escolares e no que concerne aos famigerados "itinerários formativos".

[39]Sugerimos a leitura de Rawls, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

> temer perder logo todo o fruto de vossos nobres esforços. Não imagineis que as leis mais bem elaboradas possam tornar um ignorante igual a um homem hábil e tornar livre aquele que é escravo de preconceitos. (CONDORCET, 2008, p.65)

Ao longo da história, muitas foram as formas e os motivos que a sociedade encontrou para subverter a ideia de uma escola compulsória a todos. Na realidade brasileira, Cury (2006) afirma que em momentos históricos anteriores à Constituição de 1988 fora permitida a Educação no lar. Considera, contudo, que isso se devia à ausência de ação do Estado para efetivar o ensino no formato escolar e que, assumindo isso, eximia-se de seu dever. Ademais, Barbosa (2013), em pesquisa da qual derivou sua tese de doutorado, aponta para o fato de que, além de não se prever a educação fora de instituições próprias, no ordenamento jurídico pós-CF/1988, o entendimento do poder judiciário tem sido majoritariamente a favor da escolarização compulsória.

Concordamos com Cury (2006, p.685) quando afirma que

> A reafirmação do valor da instituição escolar se dá não só como lócus de transmissão de conhecimentos e de zelo pela aprendizagem dos estudantes. Ela é uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade. O amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações nas quais o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros.

Mesmo com nossa concordância, ressalvamos a necessidade de se ressignificar esta escola. Talvez ela não esteja sendo suficientemente capaz de ser tudo isso que Cury defende. Talvez, os jovens já a percebam com outros sentidos e significados. E nos parece claro que os próprios proponentes da política que estudamos também entendem isso, ao afirmarem que “[…] uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (BRASIL, 2016a). Contudo, o erro cometido por esta política é o mesmo de outras ações políticas: dizer que os jovens não veem sentido na escola e, apesar disso, impor a eles medidas, ao invés de ouvi-los, impor-lhes uma escolha entre opções que, talvez, não sejam de seu interesse. Essas soluções já foram antes tentadas e a história mostrou que não deram certo. Talvez se os mentores dessa nova política ouvissem o meio acadêmico, suas extensas e intensas pesquisas

sobre Ensino Médio e juventude, escutassem os próprios jovens, eles não estariam criando, desde o nascimento desta política, um prognóstico de fracasso.

Tudo o que foi dito, não impede que concordemos com a importância social da escola, e que assumamos a necessidade de sua compulsoriedade por toda a Educação Básica. Sobremaneira, esse desejo se faz ainda mais forte quando analisamos uma política que, sob o argumento de reformar o Ensino Médio, cria campo para que ele se realize não em articulação entre escola e a vida como um todo, mas já relativizando o próprio papel da escola. E nesse ponto, é preciso deixar demarcados, pelo menos, três elementos de crítica:

- Ao propor itinerários formativos diferenciados antes do final do Ensino Médio e, com isso, diminuir a carga horária e o currículo comum a todos, no limite, extirpa-se a noção de Ensino Médio como etapa da Educação Básica, especialmente, se a entendemos como escolarização mínima compulsória a todos os sujeitos. A crítica aqui incide no fato de que, combinadas, a LDB 9394/96 e a Constituição Federal constroem a seguinte noção: existe uma "Educação Básica" no Brasil, que corresponde àquela formação elementar compulsória a todos os cidadãos, o Ensino Médio faz parte dela e, por isso, todos teriam direito ele, que, no que concerne ao cumprimento de sua carga horária mínima, deveria ser ofertado num formato único.
- Em que pesem discussões e debates puxados por setores críticos do meio educacional e que vem ocorrendo há décadas em nosso país, demonstrando a necessidade de que o Ensino Médio, através de uma formação politécnica, seja compulsório a todos, a Reforma do Ensino Médio reproduz e amplia a divisão do Ensino Médio, retornando a formatos extremamente sectários e excludentes que nossa história já vivenciou como os previstos na Era Vargas, aquele empreendido na ditadura militar pela Lei nº 5692/71 e aquele exarado pelo Decreto nº 2208/97 do Governo Fernando Henrique Cardoso (CUNHA, 2017; FERREIRA, 2017);
- O texto da reforma tergiversa com a precarização do ensino e com a possibilidade de tornar nulo o Ensino Médio como etapa compulsória da Educação Básica, ao permitir a validação de conhecimentos extraescolares. Nessa crítica, concordamos com Kuenzer (2017, p.335)

> “desde que comprovadas por demonstração prática, experiências de trabalho supervisionadas ou adquiridas fora do ambiente escolar, o que permite reconhecer conhecimentos tácitos”. Isso desloca, uma vez mais, a importância do conhecimento que se processa ou deveria se processar na escola.

Para concluir a explanação destes dois elementos do direito à educação, nós os entrelaçamos, pois é assim que o são. A obrigatoriedade da oferta e a compulsoriedade de uma “educação básica” no formato escolar instrucional tenderam a andar juntos como base da cidadania pensada nas cartas dos direitos civis. Isso está magistralmente posto em Marshal (1967, p.73):

> A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. […] os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprendam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

Essa noção de obrigatoriedade da instrução e da compulsoriedade de uma “educação básica” não é negada pelos jovens. Restou-nos evidenciado, pela coleção de falas dos sujeitos que o seu desejo nunca foi pela simplificação, diminuição ou facilitação do Ensino Médio. Essa noção, diga-se, já temos absorvido desde os tempos do mestrado (STEIMBACH, 2012) quando pesquisávamos as razões para os jovens permanecerem ou abandonarem a escola. Os jovens que ocuparam não relativizam a obrigatoriedade do Ensino Médio, nem a noção de uma formação básica para todos. O que eles “põem em xeque” é o sentido de uma escola que já se apresenta, justamente, sem muito sentido para eles. E a sua solução não é a de negar, muito menos a de simplificar, mas é a de ouvi-los, respeitando sua diversidade, aliando o que é básico ao que lhes é peculiar. Isso fica resumido no excerto de fala que expusemos há algumas páginas: “Nós estudamos, nós prestamos vestibular e a gente sabe, exatamente, quais são as áreas que falta… que a gente não sente que tem tanta estrutura, que não é tão completo. Então, a gente sabe que a gente precisa de uma melhora. Então, acho que a reforma devia começar pelos alunos […]” (G2P14F1 –

Grupo Focal “Ocupação Ômega”).

Os sujeitos, oriundos de condições sociais originalmente distintas, não podem ter sua condição social prejudicada por isso. Esta é a base do entendimento dos elementos discutidos anteriormente e dela deriva, também, a noção da gratuidade do ensino. Nem todos podem pagar. A necessidade mais aguda de sobreviver impede a muitos a condição de, livremente, pagar por aquilo que seria, por assim dizer, um supérfluo se comparado com a manutenção da vida biológica. Contudo, não entendida a educação como sendo desnecessária à vida social moderna, a gratuidade da instrução pública será condição *sine qua non* para a sua consolidação como direito social e para a efetivação da cidadania.

> A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a *gratuidade* como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos.
> Tais direitos vão sendo concebidos, lentamente, como uma herança dos tesouros da civilização humana e, portanto, não é cabível que alguém não possa herdá-los. Ao oferecer a educação escolar primária *gratuita*, o próprio Estado liberal assegura uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis. (CURY, 2002, p.248 – grifos nossos)

Ressalve-se uma questão: se o sujeito pode pagar, seria correto ocupar, gratuitamente, um banco escolar estatal? Afirmamos, conforme os próprios preceitos liberais que sim. Se o Estado moderno consolidou em seu direito a figura do cidadão universal, por decorrência disso, presume-se que todos sejam iguais e portadores dos mesmos direitos. Caso contrário, voltar-se-ia ao direito como sendo conjunto de privilégios para alguns. Pode-se, contudo, também questionar a justiça impregnada nisso. É justo que alguém que possa pagar, ocupe este espaço gratuitamente. Para essa questão, contudo, mais do que noções de justiça, somente se conseguiria fazer discussão densa sobre essa noção, analisando individualmente cada sociedade, porque umas são mais desiguais que outras, bem como cada Estado já que possuem lógicas próprias de composição de seu fundo público que favorecem mais ou menos as camadas da população de acordo com sua riqueza.

No caso brasileiro, em que os direitos mais fundamentais, e a educação é caso expressivo, não se realizaram por completo, é preciso defender e lutar que a gratuidade seja universal e, mesmo que se permita que a inciativa privada oferte educação, que o Estado não se furte a garantir a todos o acesso à escola de qualidade

sem que se pague qualquer valor por isso, além dos tributos que compõem o fundo público. E por esse caminho, a Reforma do Ensino Médio empreendida pela Medida Provisória 746/2016 deixa “pontas soltas” que precisam ser indicadas. É verdade que ela não altera (e nem poderia) a indicação constitucional de gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais. Contudo, preocupam, sobremaneira, dois pontos:

- Ao permitir a validação de competências extraescolares a política também flerta com a possibilidade de o aluno, com seus próprios recursos, empreender uma formação fora da escola pública, usando esta somente para sua validação; e
- As possibilidades criadas para parcerias público-privadas e a destinação de recursos públicos para a iniciativa privada criam a situação de que o dinheiro público não seja gasto somente em instituições públicas. Assim, se de maneira direta, a gratuidade não está afetada, pois o aluno que estudar em uma instituição privada conveniada à rede pública não deve pagar por aquela vaga, por outro lado, isso limita a condição de financiamento das instituições estatais, o que, no limite, pode tornar ainda maiores práticas comuns de cobranças de taxas de matrícula, eventos e rifas para arrecadação de fundos próprios e toda a sorte de atividades que as escolas se veem forçadas a realizar para que tenham o mínimo de estrutura e condições de funcionamento.

Por fim, emerge de maneira mais recente a questão da qualidade do processo educacional como elemento do direito à educação. Percebamos que o conteúdo da aprendizagem já está posto nos textos clássicos como o de Condorcet. O que não se punha, contudo, era a questão de o que fazer com o sujeito que foi à escola e não aprendeu. No conceito de qualidade, portanto, residiria a noção de que quanto maior ela for, mais alunos aprendem e aprendem mais ou melhor. Por isso, mais sujeitos teriam o direito à educação plenamente efetivado.

Este tema é fruto de grandes discordâncias e debates. Definir, objetivamente, a qualidade de algo que é subjetivo como a aprendizagem, ou os processos que a orientam, ou ainda os ambientes e as condições que a permitem, é sempre algo delicado e palco de polêmicas. Mesmo assim, assumimos o risco de adotarmos uma forma específica de pensar a qualidade como elemento do direito à educação. Tal maneira é apresentada por Ximenes (2014a, 2014b) que dialoga com a teoria de Alexy

para determinar os direitos fundamentais como princípios. Deste modo, sendo que a garantia de padrão de qualidade no ensino é um princípio constitucional brasileiro, o pesquisador debruça-se sobre os fundamentos jurídicos de nosso Estado, para neles encontrar subsídios que reafirmem caminhos para a consolidação deste padrão de qualidade que, em seu próprio entender, além destas condições jurídicas, será construído levando-se em consideração, também, as condições fáticas.

Ximenes (2014b) pensa em dimensões da qualidade do ensino e buscará os fundamentos jurídicos para cada uma delas, seja na LDB, no ECA, na Constituição Federal, ou mesmo em Leis de financiamento educacional. Aqui, resumimos apenas suas dimensões de qualidade, com as quais trabalharemos na análise da empiria. Observemos o quadro abaixo:

QUADRO 1 – DIMENSÕES E ELEMENTOS DOS DEVERES ESTATAIS PERTINENTES À GARANTIA DO DIREITO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DIMENSÃO	ELEMENTOS
Estudantes	Saúde, nutrição e promoção de hábitos de vida Desenvolvimento na primeira infância Frequência escolar Suporte educacional familiar Tempo disponível para a escolarização e relação com o mundo do trabalho
Ambiente Escolar	Segurança e disciplina escolar Prevenção em combate a maus-tratos, exploração, intolerância ou discriminação
Condições e infraestrutura e insumos básicos	Infraestrutura escolar Acessibilidade física Materiais de ensino e aprendizagem Recursos humanos
Conteúdos	Padrões básicos curriculares Conteúdo regional e local Conteúdo escolar, comunitário e adaptado
Processos educacionais relevantes	Tempo de aprendizagem Número de alunos por sala de aula e por professor Organização pedagógica e métodos de ensino Avaliação Interna e devolutiva aos alunos, professores e responsáveis Processos educacionais inclusivos e com respeito à diversidade Participação democrática e autonomia escolar
Resultados	Letramento e conhecimentos matemáticos Desempenho mensurável em processo nacional de avaliação Avaliação de desenvolvimento na Educação Infantil Avaliação formativa e avaliação para promoção e certificação Cidadania, valores e direitos na e através da educação Resultados relativos à inserção profissional Resultados em habilidades criativas e emocionais
Financiamento público	Custo Aluno Qualidade Padrões básicos nacionais Incentivo

FONTE: Adaptado de Ximenes (2014b)

Essas dimensões de qualidade evocadas, mesmo que delas não se concorde em tudo, ou mesmo que elas não se apliquem totalmente ao Ensino Médio, são fundamentais para que se fuja de uma noção reducionista de qualidade que a enxerga como sendo, apenas, algo mensurável numa avaliação em larga escala.

> O objetivo do direito à educação é alcançar a igualdade de base em termos de sucesso escolar, com respeito à diversidade, ou seja, maximizar também a realização destes princípios. Nesse caminho, ambiente escolar, conteúdos e processos educacionais são partes estruturantes e inalienáveis do direito à qualidade e devem, assim, ser protegidos e realizados. (XIMENES, 2014b, p.1048)

As condições da qualidade – qual escola, qual estrutura, quais materiais, qual formação de professores, etc., são necessárias para que, no limite, não se relegue ao aluno a principal responsabilidade pela qualidade boa ou ruim do processo como um todo.

A partir daquelas dimensões de qualidade apresentadas por Ximenes (2014a, 2014b), é que faremos nossa análise da política, a partir de suas intenções expostas. Para tanto, a partir daquelas dimensões, prismamos o texto “Exposição de motivos” que justificavam a Medida Provisória (BRASIL, 2016a) e que foi enviada ao Presidente da República pelo seu Ministro de Estado da Educação. A razão para a escolha deste texto e não da própria Medida Provisória reside, justamente, no fato de que entendemos que nele há um discurso sólido de motivações para a implementação da política, ou seja, neste texto deveriam estar as compreensões mais profundas do problema educacional posto e das soluções políticas que se quer estabelecer. Contrapondo a análise do texto político, analisamos as falas dos jovens que ocuparam, especificamente quando responderam ao questionamento sobre o que queriam, o que desejavam para o Ensino Médio (Tabela de análise nº 7), também neste caso, um discurso direcionado ao problema, vislumbrando ações políticas. Dito de outro modo, faz-se, com esta análise, uma confrontação de discursos – um hegemônico e outro contra-hegemônico.

No texto da Exposição de Motivos (BRASIL, 2016a), há 25 itens, sendo que desprezamos para a nossa análise os itens 1 e 25, que, respectivamente, apresenta o texto político e fecha a exposição de razões. De 23 (vinte e três) motivos que

analisamos, 9 (nove) se referem diretamente à dimensão CONTEÚDOS, sendo que destes, 5 (cinco) – os motivos 2, 3, 4 13 e 20 – criticam o atual currículo por ser um modelo único de treze disciplinas, pouco atrativo e que, no limite, justificaria os maus resultados do Ensino Médio. Os outros 4 (quatro) – os motivos 18, 19, 21 e 23 – defendem a ideia de um currículo flexível como o proposto pela Medida Provisória.

Enquadramos outros 7 (sete) motivos na dimensão RESULTADOS (motivos 5, 7, 8, 9, 10, 11 e 12), que narram uma situação de queda nos resultados do Ensino Médio nos últimos anos em avaliações de larga escala. Além disso, apontam para o não cumprimento de metas do IDEB nesta etapa, bem como, apresentam outros dados que querem mostrar, em linhas gerais, o Ensino Médio como uma etapa de maus resultados, o que a caracterizaria como sendo de baixa qualidade.

Quando coadunamos estes dois grupos de motivos (e deve-se salientar que é assim – articulados – que eles estão no texto da política) totalizamos 16 motivos (69% do total) que, integrados, configuram o seguinte discurso oficial dos proponentes da política: é preciso alterar o currículo, flexibilizando-o e tornando-o atraente, para que, com isso, obtenham-se melhores resultados que, por sua vez, refletiriam uma melhor qualidade. É bem verdade que a política educacional recente (mesmo a anterior ao Governo Temer) tergiversa com este mesmo entendimento de qualidade. Contudo, não podemos deixar de salientar a força avassaladora com que isso está expresso no texto da política que analisamos, bem como, não podemos deixar de criticar o fato de que esta forma de entender a qualidade, no limite, joga aos alunos, às escolas e suas comunidades, a responsabilidade pelo “sucesso” nas avaliações. Pouco importam nesta perspectiva as condições para que a qualidade ocorra. O importante é empreender estratégias que resultem em “sucesso” nas avaliações em larga escala.

O texto da política está tão pouco preocupado com as condições para a qualidade da educação empreendida, que apenas 3 (três) motivos versam especificamente sobre outras das dimensões que analisamos. 2 (dois) motivos (números 22 e 24) tratam da questão do tempo do aluno na escola (DIMENSÃO PROCESSOS EDUCACIONAIS RELEVANTES) e 1 (um) motivo (número 6) se preocupa com a frequência dos alunos à escola (DIMENSÃO ESTUDANTES). O motivo de número 24 também cita a política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral, por isso é o único, e ainda de maneira tímida, que versa sobre a dimensão

FINANCIAMENTO.

Ademais, um dado que precisa ser destacado: 4 (quatro) motivos (sob os números 14, 15, 16 e 17) relacionam, diretamente, o desempenho dos sujeitos no Ensino Médio à sua inserção no mercado de trabalho capitalista. Os dados, ao mesmo tempo, mostram que a atual situação de baixa inserção é culpa do atual Ensino Médio, bem como a solução para esse problema também residiria na transformação daquela etapa da Educação Básica. Assim, ao "Novo Ensino Médio", não caberiam somente melhores resultados em avaliações em larga escala, mas também uma rápida e melhor inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Adense-se a tudo que já foi exposto o fato de que não há, em qualquer um dos 23 (vinte e três) motivos, qualquer menção a elementos que possam ser enquadrados nas dimensões AMBIENTE ESCOLAR e CONDIÇÕES E INFRAESTRUTURA E INSUMOS BÁSICOS.

O que podemos concluir é que as razões de ser da política, expostas no texto analisado que, por seu turno, configura discurso hegemônico, demonstram um aprofundamento da noção de que qualidade na educação é algo que se mede por avaliações em larga escala e, no caso do Ensino Médio, por resultados melhores ou piores na inserção dos jovens no mercado de trabalho capitalista. Para tanto, pouco importaria a maioria das dimensões de qualidade que contornam o processo educativo. Outrossim, se concordamos que há um aprofundamento nessa noção, historicamente, entendemos que isso é um retrocesso às políticas neoliberais dos anos 1990. Deste entendimento, depreendemos um prognóstico concordante com o que escreve Ferreira (2017, p.306)

> As portas para o retrocesso ficaram abertas no contexto de uma globalização cada vez mais neoliberal. A experiência histórica aponta que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade do Ensino Médio. Muito pelo contrário, ela tende a piorar o desempenho dos nossos alunos e aumentar a desigualdade escolar.
> Pois, de fato, para alterar a qualidade do que é oferecido no Ensino Médio e ampliar as possibilidades de acesso, a permanência e sua conclusão, seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta e de um projeto societário republicano com vistas à emancipação política e cultural das nossas juventudes. Projeto esse que está na voz de muitos jovens em diversos espaços educativos.

Estaria mesmo um novo projeto na voz dos jovens? É o que intentamos verificar, analisando pelas mesmas categorias que, anteriormente, analisamos o texto

político, o questionamento feito aos sujeitos que ocuparam as escolas em 2016: se eram contra a reforma empreendida pelo governo, o que queriam?

Do total de falas a este questionamento a maior recorrência, com 7 (sete) falas, se relaciona à dimensão CONDIÇÕES E INFRAESTRUTURA E INSUMOS BÁSICOS, sendo que 6 (seis) se dirigiam mais especificamente à estrutura física e material das escolas e 1 (uma) à melhor formação para os professores. O que mostra uma sensível diferença em relação ao discurso exarado pelo texto da política. Talvez por viverem, diariamente, numa situação de estruturas precarizadas, por lhes faltarem elementos, estes sim, que eles consideram básicos para tornar a escolarização melhor e mais atrativa, os jovens pesquisados entenderam que, antes de se reformar o Ensino Médio, é preciso melhorar a estrutura das instituições que o abrigam.

> Acho que essa é uma questão que dá muito problema, sabe!? O que eu acho que tá ruim, tem pessoa que acha que tá muito pior, sabe!? Pode ver só… eu moro num bairro muito bom, eu tenho casa, eu tenho estrutura familiar, eu tenho tudo! Eu não posso me queixar disso. Mas, tem colégio da periferia que não tem nada, sabe!? (G3P10F5 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> E, tipo, as escolas… eu fico com muita raiva, assim, porque as escolas de periferia, o governo não dá atenção pras escolas de periferia, sabe!? Na escola que eu estudava tinha um laboratório de Física que não era usado. Eu fui lá duas vezes em quatro anos que eu estudei lá. O laboratório de Informática, eu fui lá uma vez em quatro anos que eu estudei lá. E era, tipo, só isso. Não tinha… eu não vou lembrar bem o nome, que são atividades que são feitas no contraturno, sabe… [FALA PARALELA: Atividade extracurricular]. Isso! Atividade extracurricular! Eu fui pro [citação de nome de colégio] que não *tá* uma maravilha, mas que diante do colégio que estudava, tipo, é muito melhor, sabe!? Lá tem algumas atividades extracurriculares, tem futebol, basquete, também, o escoteiro, teatro… e *daí,* tipo, os laboratórios são usados, sabe!? O laboratório de Informática… é eu não usei no ano que eu estudei. [FALA PARALELA: A gente usa/ a parte específica usa]. Elas usam bastante. Mas é assim, aquela coisa, a gente vai, mas muitas máquinas não funcionam. [FALA PARALELA: Exatamente!] Mas, tem, entendeu!? (G3P10F7 e G3P10F8 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> Deveria ter começado essa questão da reformulação pela questão da estrutura, mesmo, dos colégios! Pra deixar mais padrão. Porque é muito triste você ver o nosso colégio aqui sendo o modelo do colégio do Paraná, ou então o [citação de nome de colégio] sendo o modelo de colégio do Paraná, sendo que não é assim que funciona. Sendo que é só um colégio que é assim. (G3P10F9 e G3P10F10 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

Chama a atenção também que 5 (cinco) falas citavam que, antes de qualquer mudança, eles queriam ser ouvidos. Essas falas podem ser enquadradas numa dimensão de qualidade – PROCESSOS EDUCACIONAIS RELEVANTES. Se se forma para a cidadania, para a inserção no mundo do trabalho (muito além do que

formar para o mercado de trabalho capitalista), possibilitar que os jovens participem de discussões, vivam a democracia é dever de uma escola de qualidade. E se é dever da escola, deve ser também do Estado, como seu mantenedor.

> Então, eu acho que, assim, a gente… o que a gente ficava revoltado foi o governo não ter sentado com estudantes, assim, ter aberto um diálogo com a gente pra saber o que está ruim no Ensino Médio, o que pode continuar, mesmo que sejam poucas essas coisas, mas o que dá pra reformular, o que tá muito ruim que tem que melhorar, entende? Ele não fez isso. […] É assim: nós estudantes queremos uma mudança, mas não é a mudança que eles estão oferecendo pra gente. [FALA PARALELA: A gente concorda que precisa de uma reforma!]. Sim! […] Oferecendo, não! Eles estão impondo pra gente! […] Exatamente. (G3P10F1, G3P10F2, G3P10F3 e G3P10F4 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

Ainda na dimensão PROCESSOS EDUCACIONAIS RELEVANTES, cite-se a frequência de 2 (duas) falas sobre a necessidade de se rever a avaliação que é feita nas escolas.

Quanto à dimensão CONTEÚDOS, houve 2 (duas) falas que se preocupavam com a exclusão de disciplinas do currículo. Nelas, no sentido oposto ao da política, não se estava querendo uma diminuição do que é básico, mas um reforço daquilo que eles consideram necessário e que hoje não é ofertado com a qualidade necessária.

Por fim, na dimensão ESTUDANTES, enquadramos 3 (três) falas que versavam sobre a necessidade de melhores condições para que o jovem possa articular a sua escolarização à sua inserção no mundo do trabalho. Isso deriva do fato de que muitos dos jovens pesquisados já trabalhavam e, por isso, precisavam estudar à noite, por exemplo, ou mesmo viam imensa dificuldade em encontrar tempo suficiente para estudar, trabalhar e viver sua juventude.

Ao longo deste texto, tratamos a questão do direito à educação de modo amplo, entendendo, conforme previsto em nossa legislação, a Educação Básica como um direito de todos. Contudo, conforme já expusemos na Introdução deste trabalho, há que se pensar a especificidade desta problemática na etapa do Ensino Médio, pelos fatos de que: este possui uma construção histórica também bastante peculiar; os sujeitos – jovens – que se inserem nesta etapa precisam ser compreendidos na sua multiplicidade; e, por fim, porque a política que investigamos incide diretamente sobre esta etapa da Educação Básica.

Trilhando um caminho diferente de Ximenes (2014a; 2014b), Silva (2015) pensará em dimensões para a efetivação do direito à educação na especificidade do

Ensino Médio. São caminhos diferentes, mas que desembocam em conclusões com grande similitude, quais sejam, ambas entendem que a efetivação do direito à educação perpassa, muito além da oferta universal de vagas, uma gama complexa de dimensões garantidoras de qualidade.

Muito próximas as duas visões, a de Silva (*idem)* nos traz, contudo, a necessária complementaridade de, no que concerne ao Ensino Médio, precisamos assumir que, derivada de sua histórica elitização, esta etapa possui graves problemas ainda no que concerne ao acesso e a permanência dos sujeitos na escola. Essa realidade implicará, segundo a autora, que as políticas públicas invistam, pesadamente, em infraestrutura que garanta o acesso dos jovens a esta etapa. Mas, sabedora de que o acesso é apenas um de muitos problemas do Ensino Médio, a pensadora elencará uma gama de ações necessárias para a efetivação do direito ao Ensino Médio, assumindo que o dado quantitativo do acesso e da permanência deve andar aliado à qualidade do processo. Neste ponto, novamente, voltam a ficar evidentes as similitudes entre o trabalho de Silva (*idem)* e o de Ximenes (2014a; 2014b). Tanto que assumimos não descrever as dimensões discutidas pela primeira autora, entendendo que elas estão muito bem contempladas naquelas dissertadas pelo trabalho do segundo pensador. Contudo, mais uma vez, trazemos outra complementaridade que julgamos necessária: as dimensões de qualidade, desde a infraestrutura até o currículo e a formação docente, por exemplo, devem ser pensadas a partir das múltiplas realidades dos sujeitos que estão nesta etapa de ensino – os jovens.

> [...] quais as condições de oferta que permitem atender a essa diversidade, seja ela na relação dos jovens com o trabalho, seja com relação às regiões do país, seja com relação a outras características que definem a juventude branca, negra, indígena, urbana e rural, do centro e das periferias, das suas diferentes escolhas e identidades que clamam pelo combate ao racismo, à homofobia, etc... Que condições de oferta e estrutura são capazes de manter nossos estudantes nas escolas e assegurar uma formação integral plena que não reproduza o preconceito, a discriminação e a indiferença em relação ao outro? (SILVA, 2015, p. 71)

Feito esse ensaio teórico acerca da especificidade do direito ao Ensino Médio e cientes do engrandecimento que concedeu à nossa análise, voltemos a ela: pareceu-nos claro e evidente que no que concerne à qualidade, o discurso emanado pelos jovens é muito diferente daquele exarado pelo texto e pelos artífices da política

empreendida desde a Medida Provisória 746/2016. Já foi escrito neste texto que não era de se esperar de jovens estudantes de Ensino Médio, noções densas e profundas acerca do direito à educação. Por isso, as lacunas e limitações de seu pensamento, quando prismadas por categorias abstratas, são totalmente justificadas. Justamente por essa razão, impressiona a capacidade de articulação e o nível de profundidade de seus desejos em relação ao Ensino Médio, indubitavelmente, muito mais relacionados com a realidade e com as necessidades dela derivadas do que o texto da política. Este, por seu turno, mostrou-se totalmente impregnado do ranço das políticas neoliberais, que enxergam pouco além dos números e resultados e, dificilmente, encontram pessoas concretas nas suas razões de ser.

3.4 APONTAMENTOS FINAIS: POR QUE ERA NECESSÁRIO NÃO OUVIR OS JOVENS?

A primeira intenção desta pesquisa – aquela expressa em seu problema – versava sobre a tentativa de entender o que queriam e o que pensavam os jovens que ocuparam as escolas secundárias paranaenses no ano de 2016, especialmente, no que se referia à reforma do Ensino Médio que estava sendo posta em prática e que, como evidenciado, era uma das políticas motivadoras da ocupação. Na análise específica desta relação entre o movimento de ocupação e a política de reforma do Ensino Médio, ficou-nos evidente, antes de mais nada, a contrariedade dos jovens que ocuparam com uma reforma feita de cima para baixo, esvaziada de debate e com conteúdo que não atende aos interesses de quem precisa da escola estatal. Este dado é revelador: os sujeitos que ocuparam, antes de mais nada, queriam ser ouvidos, queriam debater, mas tiveram esta possibilidade negada.

E por que negar isso aos jovens? Por que não os ouvir?

Entendemos que a resposta para isso esteja, sobremaneira, na visão que estes sujeitos possuíam acerca das reais necessidades de uma escola de Ensino Médio. Conhecedores de uma realidade concreta e profunda, ensinaram-nos os sujeitos da pesquisa que quem está na escola, como os jovens que ocuparam, sabe que os anseios e as necessidades desta instituição são muito mais complexos do que as questões curriculares em sentido estrito. Quem, como os ocupantes, vive a realidade da escola estatal, especialmente a de Ensino Médio, sabe, mesmo que

expresse de modo simples, que, à efetivação da educação como direito, há um caminho muito longo a percorrer e que este não se fará, simplesmente, com redesenhos curriculares e com melhor desempenho em testes. Mais complexa que isso e, inclusive, mais coerente com as problemáticas da última etapa da Educação Básica, a visão dos jovens reclamou, sobretudo, a melhoria da infraestrutura das escolas e que esta, assim como o seu currículo, fossem capazes de atender às suas reais necessidades.

Durante o texto, registramos nossa concordância com Ferreti e Silva (2017) que revelavam que, ao dividir o Ensino Médio em dois, perdia-se a noção do Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Se entendemos que esta é direito de todos, perder-se-ia, por conseguinte, a noção do Ensino Médio como etapa de direito dos sujeitos. Restou-nos concluído que, muito além de prejudicar o direito ao Ensino Médio abstratamente entendido, em todas as dimensões do direito à educação (gratuidade, obrigatoriedade e compulsoriedade e qualidade) a política emanada desde a Medida Provisória 746/2016 ou deixa de realizar avanços necessários, ou apresenta severos retrocessos. É por isso que estamos de acordo com a ideia de que esta política

> […] condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci.
> Pelo grau de violência e pelo que interdita, uma contrarreforma que tem que ser confrontada, sem tréguas, no todo e nos detalhes. (MOTTA & FRIGOTTO, 2017, p.369)

Com a análise empreendida, se, de um lado, ficou evidenciada toda a problemática que esta Reforma do Ensino Médio traz para as gerações futuras, negando a elas, no limite, a Educação Básica como um direito, de outro lado, mostrou-se imponente a noção dos jovens que ocuparam de que, para efetivar uma educação de qualidade, são necessárias ações muito mais complexas do que aquelas empreendidas pela reforma. Esta consciência mais profunda revelada pelos jovens do movimento de ocupação que investigamos, se não soluciona de todo o nosso problema de pesquisa, oferece a ele importantes elementos de resposta.

Retornando à questão de que os jovens queriam ser ouvidos, pareceu-nos

que, ao brigarem por este espaço, os jovens do movimento de ocupação, não o faziam, exclusivamente, em relação à reforma do Ensino Médio. Os contextos em que ocorreram, tanto a política, quanto o movimento de ocupação, davam-nos pistas de algo mais complexo, o que nos instigou a outras possibilidades de análise dos dados coletados. Somamos a isso o fato de que, em que pese o riquíssimo posicionamento dos jovens que ocuparam as escolas, a política empreendida desde a Medida Provisória 746/2016 avançou e se tornou lei. Diga-se, inclusive, que “as poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei foram advindas de participantes [das Audiências públicas para discussão da política] ligados ao setor privado […]” (FERRETI & SILVA, 2017, p. 396), corroborando aquilo que se esperava de um contexto que reorganiza as forças políticas, desprezando os valores da democracia, com vistas a cumprir uma agenda neoliberal de reformas que em nada interessa às classes trabalhadoras. Mais uma vez, o contexto nos apareceu de modo instigador. Com a coadunação destes dois elementos de limite à análise até então empreendida, percebemos que havia lacunas a serem preenchidas na busca de respostas ao nosso problema de pesquisa. Entendemos, por isso, que o caminho para o preenchimento de tais vazios, além de retomar o problema a partir de uma análise ainda mais aprofundada, estaria em perguntas, tais como: o que podemos aprender com este movimento? Que importância política ele teve? Possuiu significados para os jovens que dele participaram? Quais foram? Esses questionamentos que guiaram a pesquisa são os mesmos que tentaremos responder na sequência desta tese.

4 OCUPAR PARA RESISTIR: O ESTADO COMO O ESPAÇO DA LUTA DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016

Noutro momento desta tese, iniciamos uma discussão para encerrá-la neste capítulo. Estamos nos referimos ao fato de termos apresentado, brevemente, que os grandes eventos políticos ocorridos no Brasil desde o ano de 2016 demonstram, no limite, um rearranjo de sua hegemonia política. Fatos como o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, a rápida promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 que limita os gastos públicos por 20 anos e, por isso, revê o plano de manutenção de alguma coesão social implícito em nosso país desde a promulgação da Constituição de 1988, a edição rápida e com pouco debate de medidas que restringem e diminuem direitos dos trabalhadores, desmancham programas sociais importantes para a população mais pobre, etc. são elementos deste processo e, para assim serem percebidos, precisam ser postos à luz de teoria capaz de retirá-los de aparente e ilusória dispersão. Somente assim, inclusive, compreender-se-á a fundo o que foi o movimento de ocupação das escolas secundárias no ano de 2016, já que este, também, não é um fato isolado daqueles que já nominamos. É imperativo compreender o Estado, e isso, por seu turno, requer identificar como ele se fundamenta junto à sociedade e como ele assume sua peculiaridade moderna. Advogamos, contudo, que essa compreensão somente se efetiva com a coadunação de elementos teóricos das ciências sociais.

Justificamos a opção teórica de não fazer um texto histórico sobre o surgimento do Estado, mas de usar elementos do conhecimento histórico a fim de conhecer os fundamentos do Estado moderno. Fazemos isso porque, se o Estado é fruto de condições históricas que precisam ser compreendidas, entendê-lo somente pela história significaria o risco evidente de se cair na armadilha da busca por um marco de seu surgimento, entrando em discussões que julgamos desnecessárias, tais como: o Estado surge com o luta de classes, ou esta é oriunda daquele? Ou, o Estado moderno surgiu porque surgiu a sociedade civil, ou o inverso é a verdade? Outrossim, superaremos qualquer noção reducionista de Estado que o revele como sendo: ou somente um substrato jurídico ideal, apêndice de uma base material dada; ou apenas um conjunto auto explicável de instituições ou aparelhos deslocados de quaisquer

elementos jurídico-políticos; ou aquela visão, por demais superficial, que equivale e simplifica o Estado ao seu governo.

Para tanto, ancoraremos nossa análise na teoria de um pensador principal, qual seja, Antonio Gramsci. Ao recorrermos a um recorte teórico restritivo como o que empreendemos, assumimos riscos, dentre os quais, destacamos dois: (a) por maior que seja a potência de análise de uma teoria, ela nunca é total, ou seja, sempre haverá "pontos cegos" que surgem quando optamos por uma delimitação mais restritiva; e (b) além disso, transportar qualquer teoria para a análise de uma realidade pode se constituir numa arbitrariedade do pensamento, fazendo com que "enxerguemos teoria na realidade", ao invés de, simplesmente, prismar o dado empírico pelo teórico a fim de melhor compreendê-lo.

Cientes desses dois riscos, justificamos nossa opção, justamente, porque entendemos que, com ela, seremos capazes de evitá-los. A teoria gramsciana de Estado, surgida num dos momentos mais conturbados da história mundial, fruto de profícua interlocução do pensador italiano com o seu espaço, seu tempo e o pensamento neles germinado, trouxe à luz o necessário entendimento de que para compreender o Estado nas sociedades de tipo ocidental, cujo desenvolvimento tornou-as tão complexas, somente uma noção ampliada de Estado seria capaz de tal intento. Para Gramsci, o Estado não se restringe à classe política, ou sociedade política, ou governo dos funcionários. Este elemento seria o Estado em sentido estrito. Num sentido amplo – elemento original de sua discussão – é preciso perceber a sociedade civil como elemento que, não somente compõe o Estado, mas é decisivo nos arranjos de poder e na construção da hegemonia.

Podemos dizer que o Brasil, em que pese suas especificidades, é uma dessas sociedades de tipo ocidental, uma sociedade que, com o desenvolvimento de suas forças produtivas, sua inserção ampla no modo capitalista de produção, foi capaz de, mesmo que tardiamente, forjar uma sociedade civil complexa que não pode ser deixada de lado ao analisarmos o Estado brasileiro. Por isso que, não perdendo de vista as peculiaridades derivadas da especificidade histórica brasileira, entendemos que a teoria de Gramsci é capaz de nos auxiliar na análise que intentamos empreender. Dito de outro modo, ao primeiro dos riscos que apresentamos, entendemos que, justamente, o exercício de interlocução com o pensamento de sua época feito por Gramsci será primordial, pois, ao invés de dogmatizada, sua teoria é

viva, aberta ao diálogo e, principalmente, consciente da necessidade de que, com a realidade, ela possa e deva dialogar, sem nela se impor, o que já estará dando soluções ao segundo dos riscos.

Ainda assim, com intuito de minimizar ao máximo aqueles riscos que apresentamos e até mesmo para sermos coerentes com a própria teoria gramsciana, utilizaremos os dados desta teoria “coados” por teorias que joguem luz sobre o Estado brasileiro em sua materialidade, como já ensaiamos fazer quando da análise dos direitos e, especificamente, do direito à educação no capítulo anterior. Em outros termos, mesmo que entendamos a potência de análise conferida pela teoria abstrata escolhida, mas por aceitarmos um de seus ensinamentos, qual seja, os Estados precisam ser analisados por suas historicidade e materialidade próprias, filtraremos as categorias teóricas abstratas, por outras, ancoradas, sobremaneira no pensamento de Fernandes (1979, 2005). A partir de seus postulados, dialogaremos com as contribuições que entendemos como necessárias ao estudo de nosso objeto presentes em Carvalho (2013), Freyre (2000), Faoro (2001) e Gohn (2001).

Por fim, à guisa de melhor compreensão e antes de sermos taxados de incoerentes, cabe uma explicação quanto à exposição textual que empreendemos. Não começamos nosso texto com Gramsci. Fazer isso, movidos por uma pressa de se chegar logo ao “melhor da festa”, seria uma incoerência com o pensamento de Gramsci em, pelo menos, dois aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de que foi este pensador italiano que nos ensinou sobre a expressão “desinteressada” (escola desinteressada, cultura desinteressada) – ensinamento que não era senão um apelo revolucionário para que fugíssemos, em nossa formação, dos imediatismos, dos encurtamentos e das abreviações que somente servem contra nossa emancipação. Além disso, como dissemos, em sua teoria, Gramsci estabeleceu um brilhantíssimo diálogo com o pensamento de seu tempo, ou seja, a modernidade. Deixar de expor essa interlocução, deixar de mostrar o pensamento com o qual dialogava (ou pelo menos parte dele – e aqui nos interessa, sobremaneira, como foi se construindo o conceito marxista de Estado e como este dialogou com o conceito de sociedade civil), significaria tornar sua leitura limitada. Isso passa longe do que queremos.

Após este texto eminentemente mais teórico, inscrito à primeira subseção deste capítulo, com o qual empreendemos o maior distanciamento da empiria para, com isso, desenvolvermos as noções da teoria abstrata de Estado por nós assumida

e a materialidade brasileira pela qual coamos aquela abstração, apresentaremos uma subseção em que, alicerçados naquela teoria, analisaremos o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses dentro da conjuntura brasileira de reorganização de sua hegemonia política. Por fim, como no capítulo anterior, terminaremos este com uma curta subseção em que elencamos elementos de resposta ao problema de pesquisa a fim de, ao longo deste trabalho e não somente em seu final, conduzir o leitor à enunciação de nossa tese.

4.1 DOS FUNDAMENTOS DO ESTADO MODERNO[40], DA SOCIEDADE CIVIL E DA COMPOSIÇÃO DE HEGEMONIA

Se se pode concordar que é com Maquiavel que se tem o início do pensar a política e o Estado de modo racional, no exercício de compreensão da realidade, são os jusnaturalistas os primeiros a criarem uma potente abstração na qual analisam a condição da humanidade sem a influência da cultura, da sociedade. Dessa análise, depreendem uma condição a que denominam de Estado da natureza, de onde erigem os direitos básicos dos seres humanos, mas também as contradições perigosas à sua existência e, por isso, a necessidade de algo que os limite, os regule: o Estado.

Para Hobbes (s/d, p.74), n'O Leviatã, o Estado da Natureza é um Estado de guerra. "[...] Se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos". De tal sorte que, numa realidade assim, o homem aceita abrir mão de sua liberdade por uma necessidade premente de um poder que os tire da guerra, que os mantenha vivos: o Estado.

Interessante perceber que em Locke (s/d), no Estado de natureza, já estão

[40]Um aceno à semântica. Usamos o termo "fundamento", pois entendemos que nele reside uma dupla acepção: de motivo ou razão, por um lado e, por outro, de base ou estrutura básica. Como queremos utilizar esse duplo sentido para perceber no Estado moderno seus elementos estruturais, sem desconectá-los de seu movimento, de sua razão histórica, e, principalmente, como não queremos buscar sua "origem", sua "fundação", seu "surgimento", acreditamos este ser o melhor termo. Quanto ao uso da expressão "Estado moderno", (poderíamos usar Estado capitalista ou, simplesmente, Estado) é para deixar bem demarcado que, em que pese o capitalismo ter se modificado ao longo dos tempos, essa transformação não pôs fim às relações sociais de produção que, conjugadas, formam aquilo a que resumimos como "modernidade". Se não pôs fim à modernidade, não o fez também em relação ao Estado moderno – o que não impede de perceber nele transformações. Ao escrevermos desta forma, deixamos clara nossa opção epistemológica que se contrapõe a uma certa pós-modernidade que nega a possibilidade de compreensão da realidade atual por categorias clássicas do pensamento, tendo em vista o fato de que tão transformada seria esta realidade a ponto de já findar a própria história, que não haveria categoria no pensamento moderno que pudesse lhe apresentar respostas. Isto, refutamos com veemência.

desenvolvidas organizações sociais com certo grau de complexidade como, por exemplo, a família e a propriedade (note-se que, para ele, a propriedade fundamental é o trabalho). No seu raciocínio, a complexificação das relações sociais, oriundas da competitividade, criaria a guerra. Por isso que se, para Hobbes, o Estado de natureza é a guerra, em Locke, ao contrário, é a paz que se corrompe pela competição.

A obra de Locke, especialmente o "Segundo Tratado sobre o Governo Civil", é considerada o arcabouço conceitual embrionário do sistema político-jurídico moderno. Isso se dá, especialmente, pelo fato de que Locke vê a necessidade de um Estado representativo, de um poder legitimado socialmente. O que é a consequência do fato de à própria burguesia não bastar mais apenas se aliar à aristocracia (Tudo isso na realidade inglesa, que é por ele observada).

Percebamos um ponto da teoria jusnaturalista[41] (da qual evidenciamos Hobbes e Locke): a transição de um estado de natureza para um estado social, um estado civil. Nestas teorias não há uma separação delineada entre Estado e sociedade civil, pois se o Estado aparece como um poder acima dos sujeitos da sociedade, foram esses sujeitos que, através de um contrato, o fizeram. Por isso que, mesmo essa teoria tendo histórica validade para a compreensão da própria consolidação do Estado moderno, ao analisarmos a crítica posterior, depreendemos que ela se limita em dois aspectos: (a) por acreditar que o Estado surge de consenso social, ou seja, os sujeitos aceitam o Estado em troca de "um bem maior" e (b) por não separar Estado e sociedade civil e, sim, dicotomizar Natureza e Estado Civil[42]. Não estamos justapondo como iguais o conjunto de teorias jusnaturalistas. O que as une (o princípio de um direito natural anterior ao Estado), inclusive, nem é de tanta importância neste momento. O que nos cabe é perceber sua grande contribuição – dar ao Estado uma explicação racional. As explicações sobre o poder, sobre sua legitimação nesta ou naquela forma de Estado, bem como sobre como este deveria ser, se dão unicamente pela própria existência humana, pela construção social da realidade e não por razões sobrenaturais ou divinas. Este elemento é decisivo para todas as teorias de Estado posteriores.

A separação entre Estado e sociedade civil ocorrerá primeiro com Hegel, a partir de quem Marx partirá sua crítica. Como aquele que coroa o pensamento de uma

[41] A ruptura se dará com Hegel.
[42] Conforme Bobbio (1982).

era e faz dela seu momento máximo, Hegel, com sua filosofia idealista, percebeu no Estado o momento melhor da sociedade. Grife-se que, pela primeira vez, conceitua-se a sociedade civil na acepção que a enxerga como algo além de uma sociedade pré-estatal (conceito expresso pelas relações sociais existentes no Estado de natureza de Locke).

> […] a sociedade civil de Hegel, ao contrário da sociedade desde Locke até os fisiocratas, não é mais o reino de uma ordem natural, que deve ser libertada das restrições e distorções impostas por más leis positivas, mas, ao contrário, o reino "da dissolução, da miséria e da corrupção física e ética"[43]; e esse reino deve ser regulamentado, dominado e anulado na ordem superior do Estado. Nesse sentido, e somente nesse sentido, a sociedade civil de Hegel […] é um conceito pré-marxista. (BOBBIO, 1982, p.29)

A sociedade civil está, portanto, separada do Estado que seria o seu momento pleno. Sociedade civil e Estado seriam, portanto, distintos momentos da realização humana. Hegel já era capaz de perceber um Estado capitalista a se consolidar, fruto de transformações sociais, oriundas, em seu modo de ver, da potente capacidade de pensar e criar o novo.

Dialeticamente superior ao pensamento de Hegel, para Marx, ao Estado se pressupõem as condições materiais. Assim, o Estado teria uma relação indissociável com a concretude material e sua transformação histórica. Lembremos que a concretude histórica de um dado Modo de Produção tem como motor a luta de classes em si.

> As revoluções precisam de um elemento *passivo,* de uma base *material.* A teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades. Corresponderá à monstruosa discrepância entre as exigências do pensamento alemão e as respostas da realidade alemã a mesma discrepância da sociedade civil com o Estado e da sociedade civil consigo mesma? Serão as necessidades teóricas imediatamente necessidades práticas? **Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento**. (MARX, 2013, p.158 – grifos em negrito nossos)

O dado grifado na citação representa elemento mais complexo da dialética marxista. Por mais que seja da base material que erija a superestrutura, entre elas há um constante diálogo que, ora as aproxima, ora as distancia. Disso, no recorte

[43]Entre aspas, transcrição literal de Bobbio de trecho do Parágrafo 185 da Filosofia do Direito de Hegel.

específico da análise do Estado em sua relação com a sociedade, percebe-se aquilo a que denominamos de autonomia relativa do primeiro em relação à segunda. É o que está expresso na metáfora de Marx (2013, p. 159) ao analisar a Alemanha e como ela incorporou elementos do Estado moderno, sem ter transformado sua realidade naquilo que outras nações haviam avançado: “assim como os deuses de todas as nações se encontravam no Panteão romano, também os *pecados* de todas as formas de Estado se encontrarão no Sacro Império Romano-Germânico”. Autonomia *relativa*. Grife-se, porque passado e presente se combinavam na Alemanha que Marx descrevia. Em suma, o Estado não seria um momento ideal, não seria equalizador representativo da totalidade de interesses e posições sociais e, sim, um elemento superestrutural que justificaria aquela divisão social, determinando-se, sobremaneira, pela classe dominante, mas se colocando acima dela como um poder para a não destruição da sociedade de interesses divergentes.

Repitamos: em Hegel, ao contrário de Marx, a ideia de Estado é precursora e promotora da sociedade civil; o Estado é conciliador – equalizador, momento ético que serve para anular um momento inferior. Marx, ao estabelecer as noções de base material e superestrutura, subverte essas duas noções – o Estado é constructo da materialidade histórica de uma sociedade. Em Marx, a sociedade civil encontra-se na base material que, como próprio termo cita, se refere aos elementos materiais das relações sociais de produção. Desta base material, erige uma superestrutura, de prevalência imaterial, em que se localizam a ideologia, os ordenamentos jurídicos, o próprio Estado.

> A fixação do significado de “sociedade civil” como algo que se estende a toda a vida social pré-estatal, como momento do desenvolvimento das relações econômicas, que precede e determina o momento político, e, portanto, como um dos dois termos da antítese sociedade-Estado, essa fixação ocorre em Marx. (BOBBIO, 1982, p.30)

Entender como Gramsci se relaciona com esta teoria e cria uma noção extremamente nova e revitalizada da relação entre base material e superestrutura, colocando a sociedade civil como elemento superestrutural, é, sem sombra de dúvidas, o ponto alto e objetivo maior desta seção. Contudo, queremos antes fazer, fazer breve argumentação teórica com aqueles que melhor desenvolveram o conceito marxiano de Estado, antes de Gramsci. Entendemos que Gramsci dialoga com este pensamento ao pensar o seu Estado revolucionário.

Começamos com Engels que, além de confirmar o pensamento marxiano de Estado, buscará, numa de suas principais obras, a origem deste elemento da superestrutura. Em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, Engels tenta, por meio de um texto histórico, buscar no primórdio da organização social humana, a origem de suas instituições sociais principais expostas já no título da obra. Para tanto, ele analisa como em alguns agrupamentos humanos (e, observe-se, não em todos), num aspecto crescente, passa-se da organização familiar para a organização gentílica, e como esta última, em alguns casos, se mostra insuficiente, fazendo com que, sobre suas ruínas, surja o Estado. Observemos o caso de Atenas que, para Engels, é o mais elucidativo:

> Faltava apenas uma coisa: a instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras - a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas -; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado. (ENGELS, *mimeo)*

Não queremos entrar no mérito da discussão de algumas leituras do texto engelsiano que mostram nele um certo mecanicismo, assim esquematizado: (1) surgem as classes sociais e, por isso, (2) surge o Estado. Para isso, precisaríamos de uma análise mais complexa de sua obra, o que não é objetivo deste trabalho. Apresentamos a teoria de Engels com o intuito central de evidenciar o aspecto relacional do Estado com as classes sociais e suas lutas. Esse elemento é primordial em todo o espectro marxista – o Estado é Estado de classe. O que criará, nesta tradição do pensamento moderno, seja em Lênin, Gramsci ou, mais recentemente, em Poulantzas, teorias revolucionárias de Estado. O que diferirá, substancialmente, entre eles, serão noções de composição e formação do Estado o que, em última instância, modulará o apreço de cada um deles à democracia.

No processo revolucionário russo, Lênin, no seu “Estado e revolução”, resgata a teoria marxista do século anterior, em especial a engelsiana, amplia-a, criando uma pungente noção de Estado revolucionário. Partindo da noção de Estado como ente social, portanto transitório, não eterno, Lênin enxerga o Estado burguês como fruto de

uma relação irreconciliável entre as classes sociais capitalistas que revela a dominação da classe burguesa. Deste modo, se as relações são assim irreconciliáveis, não caberia pensar em ações no limite do Estado capitalista, mas, sim, superá-lo.

Lênin se justifica ao citar Engels:

> "Como o Estado nasce da necessidade de reprimir as contradições de classes, mas como nasce, ao mesmo tempo, no seio do conflito dessas mesmas classes, ele é, em regra, o estado da classe mais poderosa, da classe que domine economicamente e que, com ajuda dele, se torna também a classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para dominar e explorar a classe oprimida" (s/d, p.15)

Com o intuito último de superar qualquer Estado, de superar todas as classes sociais, seria necessário, antes, outro Estado em que a dominação seria dada pela classe trabalhadora, um Estado verdadeiramente democrático, pelo fato de que, sendo dominado pela classe demograficamente maior, serviria aos interesses da maioria. Esse novo Estado seria fruto de revolução violenta. Não haveria outra saída, pois, de acordo com Lênin, essa impossibilidade já estaria revelada nas experiências descritas no "18 Brumário" ou naquela vivida pela Comuna de Paris. Qualquer consenso, como pretendia querer a socialdemocracia, seria ingênuo e irrealizável. "Sem revolução violenta é impossível substituir o Estado burguês pelo Estado proletário. A abolição do Estado proletário, isto é, a abolição de qualquer Estado só é possível por meio de 'extinção'" (*idem*, p.26). Por isso, Lênin confronta também os anarquistas que acreditam na imediata abolição do Estado como solução para a emancipação da humanidade de toda a exploração.

4.1.1 A concepção de Estado ampliado de Antonio Gramsci

> […] ele teve que parar e dar valor pras ocupações. Não dar valor, mas e**le teve que parar tudo o que ele *tava* fazendo pra se preocupar com isso, sabe!? Ele viu que não poderia decidir o nosso futuro sem a gente opinar**. […] A gente não tinha a noção da força como estudante. A gente não tinha noção da força que a gente tinha. Foi mais do que mil colégios, universidades, foi muita coisa. A gente não tinha noção disso. **Ele não podia só mandar uma cartinha…** (G3P8F19 e G3P8F20 – Grupo Focal "Ocupação Fênix" - grifos nossos)

Após os elementos apresentados na teoria do Estado revolucionário, encontraremos em Gramsci as primeiras possibilidades de ação dentro do próprio

Estado moderno, sem que isso prescindisse de seu assalto ou de sua extinção. Isso não faz com que a teoria gramsciana seja não revolucionária. Pelo contrário, conhecendo, de modo breve, a biografia do pensador italiano, verificar-se-á com clareza sua luta junto à classe trabalhadora e em mostrar a ela a necessidade que tem de revolucionar, superando, inclusive, o entendimento majoritário de sua época, qual seja, aquele que fazia uma leitura positivista do marxismo e que julgava poder a classe trabalhadora, por assim dizer, "esperar sentada" pela revolução que, cedo ou tarde, viria. Contudo, Gramsci, em outra época, foi capaz de perceber um Estado que nem Marx, nem Engels viram. O próprio Lênin reconstruirá suas noções de Estado após a revolução socialista russa, ao perceber o fato de ela não ter se espelhado pela Europa. Por mais que os dois primeiros tenham observado a realidade mais avançada – a Inglaterra na economia e a França na política – em sua época, simplesmente não se haviam desenvolvido alguns atores, alguns novos elementos de relação com o poder e o Estado, como os grandes sindicatos, ou os grandes partidos de massa, por exemplo. Lênin, por seu turno, liderou a revolução num país atrasado, com desenvolvimento capitalista limitado se comparado com as potências da época e, principalmente, com uma sociedade civil demasiadamente frágil. Gramsci, por seu turno, via a Itália desigual entre o norte e o sul e isso o intrigou e guiou boa parte de sua reflexão. Mas, enxergava, também, uma sociedade civil complexificada e atuante que precisava ser entendida para que se compreendesse o Estado e, especificamente, o Estado e a política italianos. (COUTINHO, 1981; NOSELLA, 2010; GRUPPI, 1980)

A relação entre Estado e classes sociais na tradição marxista (engelsiana e leninista) é aspecto inequívoco para a compreensão do Estado. Reafirmamos isso porque, mesmo Marx vendo, como afirmado anteriormente, a existência de uma sociedade civil, no seu pensamento, ela nunca se mostrou como uma massa amorfa, pois mesmo que no Estado moderno, juridicamente, a figura do cidadão confere ao sujeito uma igualdade jamais vista em qualquer modo de produção historicamente conhecido, jamais ficou inibida ou despercebida a cisão de classes sociais. Essa é uma chave importante tanto para entender o pensamento de Gramsci no que tange à sociedade civil, quanto ao que concerne à formulação histórica da *hegemonia.*

Ao reconhecer o Estado como algo maior do que, simplesmente, o elemento político, o "governo dos funcionários" ou, em seus próprios termos, a sociedade

política, Gramsci cria uma noção de *Estado ampliado*[44]. Vejamos a figura:

FIGURA 1 – Estado Ampliado.

Estado	Sociedade Política →	O Estado em sentido estrito – o Estado político-militar coercitivo.
	Sociedade Civil →	As organizações sociais capazes de, na relação base material-superestrutura, produzir ideologias e consensos no(s) grupo(s) social(is) (escola, igreja, partido político, etc.)

Vejamos que, entendendo o Estado como este amálgama muito mais complexo do que qualquer teoria anterior à sua, Gramsci cria uma teoria inteiramente nova que, por colocar a sociedade civil não somente no momento econômico da realização social, faz dela, também, partícipe do Estado. Ou seja, diferentemente da tradição leninista, por exemplo, a sua lógica revolucionária não implicaria em "matar uma fera que nos oprime". O Estado aqui não é simplesmente uma estrutura coatora. Teoria mais potente para entender a democracia burguesa, mas, sem sombra de dúvidas, mais complexa.

Deixemos que o próprio Gramsci nos explique:

> […] é necessário distinguir diversos momentos ou graus, que no fundamental são os seguintes: 1) […] com base no grau de desenvolvimento das forças materiais de produção, têm-se os agrupamentos sociais, cada um dos quais representa uma função e ocupa uma posição determinada na própria produção. […] 2) O momento seguinte é a relação das forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais. […] 3) O terceiro momento é o da relação das forças militares imediatamente decisivo em cada

[44]"Ele viu que não poderia decidir o nosso futuro sem a gente opinar.[…] Ele não podia só mandar uma cartinha…". Neste excerto de transcrição de fala que, propositalmente, utilizamos como epígrafe de uma subseção eminentemente teórica, reside um conceito profundo que, intuitivamente, é percebido nos sujeitos pesquisados, qual seja, não se pode desprezar o papel da sociedade civil na composição de forças do Estado. Em nosso exercício de nos guiarmos sempre pela empiria, sempre pelas falas dos sujeitos, não há justificativa maior do que essa para nossa opção teórica, pois que, entendemos que ela não se impõe sobre as falas, mas adere a elas de modo a torná-las ainda mais eloquentes.

> oportunidade concreta. […] nele podem-se distinguir dois graus: o militar em sentido estrito […] e o grau que pode ser chamado de político-militar. (GRAMSCI, 2016, pp.40-2)

Percebamos que em Gramsci, deixa de existir uma antítese de simples compreensão entre Estado num sentido estrito (momento 3) e Base material (momento 1). Surge no meio dessa relação um outro momento que pertence à sociedade, mas sua ação já é propriamente no Estado. Por isso, a noção de Estado Ampliado.

Uma conhecida análise sobre o conceito de sociedade civil em Gramsci é a de Bobbio (1982), tornada pública originalmente em 1967. Conhecida e polêmica, porque naquele texto, Bobbio, com ineditismo, surpreende ao defender a tese de que em Gramsci, diferentemente de Marx, a sociedade civil é elemento superestrutural. Bobbio cita trecho do Caderno do Cárcere "Os intelectuais e a organização da cultura" para compor a sua argumentação. A saber:

> Podem ser fixados, por enquanto, dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil, ou seja, o conjunto de organismos habitualmente dito privados, e o da sociedade política ou Estado. E eles correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e à do domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico. (GRAMSCI *apud* BOBBIO, 1982, pp. 32-3)

Na visão de Bobbio isso deslocaria, em última análise, a transformação social para algo muito mais complexo do que as relações materiais de produção. Assim, o que Marx dizia como sendo palco principal da história, não seria para Gramsci. Isso fez com que muitos acusassem Bobbio de, indevidamente, retirar Gramsci do plano materialista, colocando-o no plano idealista (neste grupo, pode-se citar o brasileiro COUTINHO, 1981). Também aqui não entraremos em pormenores desta discussão, até porque concordamos com a noção apresentada por Bobbio, desde que não se perca de vista que a configuração histórica da sociedade civil não é algo rápido e simples e, no seu estágio mais embrionário, tem-se um momento mais puramente econômico, enquanto que complexificada sua organização, sua consciência, ter-se-ia um momento ético-político, este sim de lastro eminentemente superestrutural. Gramsci explica isso ao deduzir do segundo momento da relação de força (anteriormente apresentado), três momentos intermediários.

> O primeiro e mais elementar é o econômico-corporativo. […] Um segundo

> momento é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Já se põe neste momento a questão do Estado, mas apenas no terreno da obtenção de uma igualdade político-jurídica […]. Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses dos grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas […] (GRAMSCI, 2016, p.41).

Em suma, o que se percebe em Gramsci é uma relação de múltiplas interações entre a base material e a conjugação de sociedade civil e sociedade política, entendida como um Estado ampliado. Complexidade que também foi defendida por Poulantzas (1985, p.19), "[…] a *imagem construtivista* da 'base' e da 'superestrutura […] não somente não pode convir a uma representação correta da articulação da realidade social […] como revelou-se com o tempo desastrosa em vários sentidos. Tudo se tem a ganhar se nela não se confia" (grifo nosso). Desse modo, é necessário fugir do mecanicismo (a imagem construtivista grifada da frase de Poulantzas) que cria uma relação direta de prevalência da base material sobre a superestrutura, fazendo desta, mero apêndice daquela.

> E é essa independência material – ao mesmo tempo base e resultado da autonomia relativa assumida agora pela figura social da hegemonia – que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera própria, dotada de legalidade própria, e que funciona como uma mediação necessária entre e estrutura econômica e o Estado-coerção. (COUTINHO, 1981, p.93)

Ao percebermos que a sociedade pode estar organizada naquilo que Gramsci denomina de sociedade civil e, por esta organização, tensiona e se aloca em diferentes pontos do Estado, de modo a fazer valer interesses, às vezes, contra-dominantes, melhoramos a compreensão da dialética interna deste Estado. Temos um Estado que se amplia e, de acordo com o nível de democracia, representatividade e participação, permite mais ou menos movimentos dentro de si.

O problema é que, nos movimentos dentro do Estado, uma classe social dominante deverá querer compor hegemonia. Para além de uma dominação somente no momento econômico, ou somente no momento ético-político, estrutura-se uma conjugação desta dupla dominação. Tem-se a hegemonia de uma classe. Tem-se a configuração hegemônica de um "bloco-histórico, unidade entre a natureza e o espírito, […] unidade dos contrários e dos distintos". (GRAMSCI, 2016, p.27). Por isso

que Gramsci entenderá que a revolução não passará, simplesmente, pela tomada do Estado em sentido estrito, nem somente pela dominação econômica. É preciso compor uma nova hegemonia. Isso nos remete ao que já foi exposto quanto ao fato de o Estado dissuadir, em forma de consenso, as entranhas da dominação.

> […] hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, **que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que um grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica**, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (*idem,* p.49 – grifo nosso)

Gramsci ensina acerca do fato de que, para se ter hegemonia, a dominação não pode ser somente no momento ético-político, mas também e ao mesmo tempo, na esfera econômica. Ele está dizendo para redimensionar a própria luta revolucionária, e somente é capaz de fazê-lo porque, para além da experiência da revolução russa, Gramsci tentou entender porque as revoluções proletárias não se espalharam pela Europa como um todo. A chave estava no fato de que, diferentemente da Rússia, as potências ocidentais possuíam uma sociedade civil muito mais complexa e, consequentemente, a composição de hegemonia também não seria tão simples como naquele país (COUTINHO, 1981).

A percepção de Gramsci desta maior complexidade das sociedades civis ocidentais ganha forma pela análise de seu próprio país, a Itália. Intrigava Gramsci compreender porque o sul camponês e pobre não se unia aos trabalhadores do norte na configuração de uma frente contra-hegemônica que buscasse compor uma nova hegemonia. Que empecilhos existiam para a realização prática de tal intento? Esta inquietação, levará Gramsci a reafirmar, já ao final de sua vida, aquilo que durante toda ela ele defendeu, ou seja, há um elemento de direção cultural que perpassa a configuração de qualquer bloco hegemônico e, para este elemento, é decisivo o papel dos intelectuais.

> Ao mostrar sua chegada à maturidade […] Gramsci agora está convencido de que para se tornar "classe dirigente", para triunfar naquela estratégia mais complexa e de longo alcance, o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica, mas deve também exercer a sua direção político-cultural sobre o conjunto de forças sociais que, por essa ou aquela razão, desse ou daquele modo, se opõem ao capitalismo (COUTINHO, 1981, p.53)

Dito de outro modo, Gramsci, em seus intentos revolucionários, percebe que, por parte do proletariado italiano, não se exerce direção político-cultural sobre outras classes oprimidas pelo capitalismo. Pelo contrário, a disposição dos intelectuais, das escolas que os formam serve, sobremaneira, para a composição e manutenção de hegemonia que interessa àquele bloco histórico. Por isso que "[…] Gramsci prioriza a questão da formação dos intelectuais (pequenos e grandes) que são os 'funcionários' da sociedade civil e os articuladores da direção cultural (hegemonia)". (NOSELLA, 2010, p.141).

Mas, quem são esses intelectuais? Primeiramente, Gramsci não entende os intelectuais como sendo somente aqueles homens que possuam grande formação acadêmica, ou grandes capacidades intelectivas. Estes, sim, podem compor um grupo de intelectuais – aqueles que, deliberadamente, exercem a função de intelectual junto à sociedade, mas não serão exclusivos.

> Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.
> Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente a imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço' muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. (GRAMSCI, 1982, p.7)

Ademais, para Gramsci não só não existem não-intelectuais, como os intelectuais podem ser de dois grupos de acordo com o grau de coesão com uma determinada classe: os intelectuais tradicionais são mais autônomos em relação à classe, perfazendo grupos que, muitas vezes, sobreviveram a grandes transformações sociais como o padre, o filósofo, o artista, etc.; e os intelectuais orgânicos que surgem no seio de uma classe social fundamental a um determinado modo de produção e, por isso, são mais ligados a ela, como o técnico de uma grande indústria em relação à burguesia, por exemplo.

Se os intelectuais de um determinado bloco histórico são fundamentais para a composição de sua hegemonia, será necessária a formação de novos intelectuais

orgânicos à classe trabalhadora, bem como a atração, aos interesses daquela classe, de grupos de intelectuais tradicionais. Por isso, Gramsci nega a possibilidade de que nas sociedades ocidentais, haja uma revolução imediata como aquela que ocorrera na Rússia e, por isso, se dedica, sempre que pode, à formação destes novos quadros que, na condição de trabalhadores, serão ao mesmo tempo músculos, nervos e, também, intelecto, compondo assim um sujeito de novo tipo, necessário a uma nova sociedade.

> O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (GRAMSCI, 1982, p.8)

Se a revolução não pode ser, portanto, imediata, no horizonte desta ação, deve estar a necessidade da composição de um novo bloco histórico, com uma nova hegemonia, na qual a relação de forças oriunda da vitória na guerra de posição, favoreceria a classe trabalhadora.

> Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: **a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição**; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. **A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às "trincheiras" e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição**: faz com que seja apenas "parcial" o elemento do movimento que antes constituía "toda" a guerra, etc. (GRAMSCI, 2016, p.24 – grifos nossos).

A chave da revolução em Gramsci, portanto, está na formulação, a partir da vitória na guerra de posição, de um novo bloco histórico. É preciso dominar as trincheiras da democracia moderna, dentre as quais aquelas que se organizam na sociedade civil como a escola, por exemplo, de modo a subvertê-las a uma nova hegemonia. Isso não fará criar um Estado ditatorial, mas um Estado democrático sob a direção hegemônica de uma outra classe.

4.1.2 Dando materialidade à abstração: a especificidade do caso brasileiro

O Estado não pode ser entendido como sendo uma abstração. As categorias que depreendemos da teoria gramsciana são de enorme potência de análise, mas podem ser ainda mais potentes se pensadas a partir do filtro da especificidade material brasileira, já que é nela que se insere nosso objeto de pesquisa.

De toda teoria sobre o Estado brasileiro que absorvemos, configuramos duas teses tese iniciais que são, inclusive, reforçadoras da relevância do uso que fazemos da teoria gramsciana.

A primeira é que o Brasil, seja por incorporação aos processos globais e/ou por desenvolvimento próprio, é um país capitalista. Sua especificidade, contudo, decorre de uma dupla força: das características históricas do desenvolvimento interno deste capitalismo, prismado que foi pelo patrimonialismo colonial, e da posição de dependência que, historicamente, foi-lhe conferida pelas frações historicamente hegemônicas do capitalismo global. O Estado brasileiro, especialmente aquele que se configurou em termos abstratos e jurídicos após a Constituição de 1988, assemelha-se, mesmo que tangido pelos seus ranços históricos, a outros Estados modernos.

A segunda tese, derivada do conteúdo da primeira, nos faz perceber que, mesmo existente em graus mais avançados do que os verificados no passado, a democracia brasileira é ainda muito limitada e, por isso, frágil. Essa limitação se dá por duas vias: no seu aspecto social, ela ainda está restrita às classes médias e altas – boa parte da população ainda está posta à margem de quase todo bem material e imaterial socialmente construído, e isso inclui a condição de participar, para além da formalidade de uma eleição, da escolha efetiva de seus futuros; e, por outro lado, mesmo o aspecto jurídico-formal da democracia é violentado constantemente por uma "dança" de poder em que, cortejados pela elite capitalista internacional, envolvem-se as elites nacionais urbanas e agrárias de caráter mandonista, sua representação política e burocracia estatal, organizando e reorganizando hegemonias, mesmo que isso signifique o retrocesso da democracia.

Ancoramos essas duas teses em Fernandes (1979 e 2005) e em Carvalho (2013).

Fernandes (1979) entende que a colonização brasileira se deu pautada em relações de trabalho pré-capitalistas. Seja pela existência de escravidão, ou por

trabalhos que muito se assemelhavam à servidão, desde o início do processo colonizador, seja pela inexistência de uma base sólida de trabalho assalariado, no final do período colonial até o império (período em que já ocorreram as revoluções burguesas no ocidente), não se construíram no Brasil nos seus primeiros séculos, as relações fundantes do capitalismo. A este fato se adensa a distância da colônia em relação à metrópole e, consequentemente, ao Estado português. Isso gerou e fez permanecer no Brasil relações de produção próprias de um modo de produção pré-capitalista, combinando, nos limites impostos pela cerca do grande latifúndio, ranços de feudalismo e de escravismo. Por vias complexas, mas tendo como principal razão a expansão própria do capitalismo, é que o Brasil vai aos poucos rompendo com essa situação e agregando as relações de produção capitalistas, por convivência com as pré-capitalistas e, depois, por substituição destas. De todo modo, fez isso posicionando-se na periferia do capitalismo global, em posição de subalternidade e de dependência.

Se a consolidação do capitalismo assumiu essa peculiaridade, também o Estado brasileiro terá suas especificidades. No capítulo anterior, apontamos em parte essas peculiaridades quando discorremos acerca do contexto da efetivação dos direitos sociais, políticos e civis em terras brasileiras. Sem querer sermos repetitivos, havia naquela teorização ancorada em Carvalho (2013) um dado que nos interessa e que é fruto de diálogo com o pensamento de Faoro (2001), qual seja, o Estado brasileiro está ancorado numa longa tradição patrimonialista que vem desde os tempos da colônia. Para Faoro (*idem*), o Estado português sempre se confundiu com o patrimônio do próprio monarca, criando assim e transpondo para a realidade brasileira, uma confusão entre o que é público e o que é privado. Desta característica deriva a dificuldade da consolidação de um Estado amplamente democrático, pois, como já apontado neste texto de tese, em terras brasileiras, a cidadania, que somente se consolida plenamente com a conjugação dos direitos civis, políticos e sociais, assumiu características de “estadania”. Essa característica, ao longo da história, hipertrofiou a sociedade política, concedendo-lhe, por vezes, poderes autoritários, e limitou a sociedade civil, dificultando a sua ação, sobretudo, aquela empreendida pelas forças contra-hegemônicas.

A perpetuação dessa situação faz Carvalho (2013) concluir que, mesmo com a consolidação da Constituição de 1988 e do reestabelecimento formal da

democracia, ainda assim, formaram-se diferentes graus de cidadania e, por consequência, de acesso à democracia. Há um primeiro e pequeno grupo de cidadãos abastados e privilegiados para quem a democracia (bem como outros direitos) é vivida de modo pleno. Há, também, cidadãos de segunda classe que compõem a maioria da população brasileira, nossa grande classe média que possui direitos concedidos de maneira parcial, ao gosto do governante, do juiz ou do policial. Por fim, os cidadãos de terceira classe, os "elementos" - para ser rigoroso com a expressão de Carvalho – e, para estes, o Estado e a democracia têm agido de modo centrífugo, jogando-os à margem, pois, mesmo nominalmente cidadãos, são tratados como caso de polícia. A eles, somente caberia o código penal.

Se concordamos com esse acréscimo teórico de Faoro (*idem*) no que concerne ao Estado em sentido estrito, respeitando a potência explicativa de sua obra, mesmo esta não sendo totalmente coerente com outras que utilizamos, pensamos que, caminhadas várias décadas depois da publicação de "Os donos do poder", no que tange à sociedade civil, pensamos que talvez a realidade já se tenha transformado bastante.

> E o povo, palavra e não realidade dos contestatários, que quer ele? Este oscila entre o parasitismo, a mobilização das passeatas sem participação política, e a nacionalização do poder, mais preocupado com os novos senhores, filhos do dinheiro e da subversão, do que com os comandantes do alto, paternais e, como o bom príncipe, dispensados de justiça e proteção. (*idem,* p.885-6)

Entendemos que a sociedade civil brasileira atual não é essa massa amorfa inerte aos desmandos das elites. Ancoramos nossa noção em Gohn (2001) que, cronologicamente, narra a história dos movimentos e lutas sociais. Quando prismamos sua narrativa pela teoria gramsciana de Estado, percebemos que, ao longo da história brasileira, a ação de sua sociedade civil se circunscreveu muito mais às primeira e segunda etapas da correlação social de forças, quais sejam, aquelas que possuem mais ligação com a base material e com os interesses político-corporativos de determinadas frações de classe. Essa situação é condicionada, também, pela brevidade dos momentos em que a democracia era prevalente na realidade brasileira. Tanto assim que somente ocorrerá uma virada nessa situação com o processo de redemocratização pós-1988, quando as lutas sociais já intentam, de modo mais alargado, atuar elemento político-jurídico do Estado.

O próprio Carvalho (2013), mesmo tendo demonstrado os limites de nossa democracia, também perceberá em tempos atuais uma situação distinta daquela descrita por Faoro (2001). Para ele, é inegável que, mesmo com severas limitações, formaram-se grandes sindicatos, movimentos sociais, organizações estudantis e que, com estes, dialogaram alguns partidos políticos representativos. Também é possível verificar que o Estado (aqui em sentido estrito, a sociedade política) tem se movimentado para se pôr diante dessas novas organizações, lançando sobre elas uma ossatura mais ampla.

Contudo, é preciso acrescentar ainda um ponto concernente às elites. Entendemos que o que vamos apresentar transborda o entendimento de sociedade civil ou de sociedade política, porque pode perpassar ambas. Esse dado será fundamental para a sequência de nossa análise, pois ajudará a compreender tanto os movimentos das frações burguesas na conjuntura de reorganização da hegemonia em que se inserira nosso objeto, quanto a contrarreação dessas mesmas frações ao movimento de ocupação de escolas que investigamos.

> A minoria privilegiada encara a si própria e a seus interesses como se a Nação real começasse e terminasse nela. Por isso, seus interesses particularistas são confundidos com os "interesses da Nação" e resolvidos desse modo. Enquanto que os interesses da grande massa excluída são simplesmente esquecidos, ignorados ou subestimados. (FERNANDES, 1979, p.45)

Essa noção que está em Fernandes (*idem*) de maneira incisiva, encontra eco de corroboração no realismo literal de "Casa grande & senzala" de Gilberto Freyre.

> […] a tradição conservadora no Brasil sempre se tem sustentado no sadismo do mando, disfarçado em "princípio de Autoridade" ou "defesa da Ordem". Entre essas duas místicas – a da Ordem e a da Liberdade, a da Autoridade e a da Democracia – é que vem se equilibrando entre nós a vida política, precocemente saída do regime de senhores e escravos. Na verdade, o equilíbrio continua a ser entre as realidades tradicionais e profundas: sadistas e masoquistas, senhores e escravos, doutores e analfabetos, indivíduos de cultura predominantemente europeia e outros de cultura predominantemente africana e ameríndia (FREYRE, 2000, p.123).

Desse caráter das elites brasileiras, podem-se adensar dois traços peculiares do Estado brasileiro já aqui apresentados: a sociedade política (especialmente o Poder Executivo) constantemente sendo hipertrofiada e as organizações da sociedade civil (sobretudo as contra-hegemônicas) sendo fragilizadas. A combinação

desses elementos sempre se mostrou a condição indispensável para o exercício autoritário do mando, fundamental para a manutenção dos privilégios. Com isso, cria-se um ciclo negativo de retroalimentação, no qual a democracia sofre para se efetivar porque não se desenvolve plenamente a sociedade civil, e esta pouco faz se não convive num regime democrático de governo.

4.1.3 Incorporação das categorias teóricas

Confiamos na análise empreendida a partir da teoria de Estado Ampliado de Gramsci. Ela será potente pois, em que pese as especificidades brasileiras citadas (e repetimos: essas especificidades nos ajudam no movimento de nosso pensamento), concordamos com Ferreti e Silva (2017) sobre a potência de análise desta teoria para a realidade brasileira. Os referidos autores, ao realizarem pesquisa sobre a Reforma do Ensino Médio, analisam seu processo de tramitação à luz da concepção ampliada de Estado de Gramsci e, desta maneira, justificam sua opção teórica:

> Para tanto, remetemo-nos a Gramsci (1978;1979) por considerar que a sociedade brasileira pode ser entendida como pertencente ao âmbito do que esse autor denomina de “sociedades ocidentais” em função de seu desenvolvimento urbano-industrial, da complexidade de sua estrutura e de suas relações com a economia no plano internacional. (*idem,* p.387)

Cientes da potência da teoria que utilizamos para nossa análise, entendemos que também se faz necessário que caminhemos pela nossa história recente, a fim de que entendamos o que estava em jogo com a recente ruptura democrática que vivemos.

Contudo, é preciso ressalvar a complexidade dessa análise derivada da escolha da teoria gramsciana de Estado ampliado. A composição da hegemonia perpassa, dentro do Estado (porque vai além dela, a hegemonia é composta, também, pela dominação na base material), tanto a sociedade política quanto a sociedade civil. Assim, ao buscar entender o movimento de ocupação num contexto de reorganização da hegemonia brasileira, precisou-se captar os movimentos desse processo tanto na sociedade política, quanto na sociedade civil, para, desse modo, interpretá-lo nesse amálgama complexo que é o Estado sempre entendido a partir de sua materialidade

brasileira[45].

O movimento de ocupação das escolas secundárias paranaenses ocorrido em 2016 foi uma reação da sociedade civil a um determinado contexto político. Disso não se pode derivar uma dicotomia simples para a análise: o movimento de ocupação é uma ação da sociedade civil contra ações implementadas pela sociedade política. As próprias categorias gramscianas, ao serem incorporadas à análise, revelam complexidades pelas quais tentamos caminhar. A saber:

- a reorganização da hegemonia brasileira possuía um epifenômeno que se evidenciava por ações na **sociedade política** (a reorganização de suas peças caracterizada pelo *impeachment* de Dilma Rousseff e pelas políticas adotadas pelo seu sucessor, incluindo aquelas que motivaram o movimento de ocupação), mas não estava isolado a ela. Eram ações de uma **guerra de movimento**, mas que, postas sob lupa, revelam outras que caracterizam aquilo que apreendemos como sendo **guerra de posição,** ou seja, era o Estado brasileiro sendo reorganizado em seus fundamentos político-jurídicos e privilegiando posições, tanto na sociedade civil quanto na sociedade política, para as frações hegemônicas;
- o dado anterior foi ficando mais claro quando investigamos a conjuntura em que se deram os fatos políticos, desde transformações no contexto da **base material, bem como as ações da sociedade civil** que os influenciaram. Havia nestes campos uma transformação em curso. Dialeticamente, esse processo dialogou com o anterior, construindo e reconstruindo um ao outro. A compreensão desta conjuntura era condição *sine qua non* para o entendimento dos próprios fatos políticos e das reações e contrarreações a eles;
- o movimento de ocupação das escolas que é campo empírico de nossa

[45] Uma explicação quanto a uma escolha que empreendemos no que concerne à pesquisa teórica e à exposição textual: pelo alcance da pesquisa, algumas categorias abstratas que utilizamos como hegemonia, guerra de posição, guerra de movimento e intelectuais terão sua materialidade explicada não por elementos históricos de largo alcance, como aqueles que utilizamos paras as categorias Estado, sociedade política e sociedade civil, mas a partir de dados conjunturais. Buscamos uma explicação material mais aprofundada para estas últimas categorias porque as entendemos como mais fundamentais e, por essa razão, sua explicação se fez fundamental para a melhor compreensão da conjuntura das outras categorias. Por isso, as categorias hegemonia, guerra de posição, guerra de movimento e intelectuais serão materialmente pensadas ao momento da análise de conjuntura que, como elemento mesmo de análise, já se encontram na subseção próxima.

pesquisa foi uma das reações da **sociedade civil** contrárias às políticas postas **pela hegemonia**, reações, portanto, **contra-hegemônicas.** Mas, havia nessa esfera da sociedade civil, também: (a) reações favoráveis àquelas políticas, que compunham, inclusive, a hegemonia necessária para que elas avançassem de modo acelerado; (b) contrarreações que tentaram dissuadir o movimento ou até mesmo dissolvê-lo (essas, inclusive, ajudam a revelar o caráter **ampliado do Estado**, pois foram evidenciando a ação articulada da sociedade civil e da sociedade política). Essas reações e contrarreações constituem **movimentos** políticos;

- mas, também, ao ocupar escolas, o movimento "toma", mesmo que temporariamente, uma importante instituição da **sociedade civil.** Ao fazerem isso, os jovens pareciam tentar resistir na **guerra de posição,** atuando como educadores, tentando romper com a formação hegemônica, estabelecendo resistência de espectro mais largo.

A análise empreendida, tanto em sua realização, quanto em sua exposição na sequência deste texto, não buscou senão demonstrar essa complexidade. Por isso, ao enunciá-la nesta curta subseção, o que queremos é demonstrar a impossibilidade de realizarmos destacamentos, em títulos ou subtítulos, de quaisquer das categorias incorporadas. Por isso que objetivamos, também, que o leitor perceba, ao longo da exposição, que ali estão sendo analisados os dados por categorias complexas que, por serem assim, melhor são compreendidas se entrelaçadas e não destacadas.

4.2 DA REORGANIZAÇÃO DA HEGEMONIA POLÍTICA BRASILEIRA À RESISTÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA DOS JOVENS DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016

Entender a conjuntura na qual se inserira o movimento de ocupação de escolas secundárias ocorrido no Paraná em 2016 requer compreender, também, do que derivou tal contexto. Para tanto, é preciso "retornar alguns passos" na história recente. Ao percorrer esse percurso histórico, guiamo-nos pela ideia de que, antecedeu ao movimento de ocupação de escolas que pesquisamos e por ele perpassou, uma conjuntura de crise no Brasil que era representada por epifenômenos, tais como, as manifestações de junho de 2013, a mais acirrada eleição presidencial

do período de redemocratização no ano de 2014, as tentativas de ajuste fiscal empreendidas por Dilma Rousseff, o seu processo de *impeachment,* as ações políticas supressoras de direitos sociais empreendidas pelo seu sucessor Michel Temer, etc. Esta conjuntura revela a interrupção de um período de forte desenvolvimento da economia brasileira e de um modelo político capitaneado, ao longo de mais de 13 anos, por governos do Partido dos Trabalhadores. Interrompe, também, o modelo de fazer política dominante neste período, qual seja, ***o lulismo***.

4.2.1 Da crise do *lulismo* à solução conservadora: o contexto da resistência

> […] Lula construiu o governo mais sofisticado e complexo no Brasil desde Vargas e consolidou uma tendência política, progressista na política e conservadora na economia, como atenta André Singer. Obteve adesões à esquerda e à direita, deixando intocados os interesses hegemônicos na sociedade. (MARINGONI, 2017, p. 44)

O *lulismo* se determina pela consolidação política da ideia de que a luta de classes é desnecessária para a ação política, seja da classe trabalhadora, seja da burguesia. É assim que este conceito – o do lulismo – é forjado por André Singer. Em seus termos,

> À medida que passou a ser sustentado pela camada subproletária, [...] Lula cria um ponto de fuga para a luta de classes, que passa, sobretudo no segundo mandato, a ser arbitrada desde cima, ao sabor da correlação das forças. Se a reforma da Previdência, que tirava benefícios do servidor público e fazia parte do programa do capital, foi aprovada, a reforma trabalhista, que visava tirar direitos dos assalariados, foi adiada *sine die*, e assim por diante. (SINGER, 2017, p.26)

A chave para compreensão de como a tendência *lulista* pode ser progressista na política e conservadora na economia está na percepção do fato de que, mesmo mantendo interesses hegemônicos intocados, por não mudar as bases da política econômica herdada de seu antecessor, o que beneficiaria, mesmo que em distintas proporções, todas as frações burguesas, sob Lula, reviu-se o equilíbrio e a distribuição de poder entre estas frações de classe, de modo a criar uma frente entre algumas delas e as classes trabalhadoras.

> A grande burguesia brasileira – inserida no agronegócio na construção pesada, na construção civil, na indústria naval, na indústria de transformação, no setor bancário e no setor comercial – foi a fração burguesa hegemônica

> nos governos do PT. Porém, para construir tal hegemonia, essa fração da grande burguesia teve de recorrer à formação de uma frente política, que denominamos de neodesenvolvimentista, e que contou com a participação das classes trabalhadoras – grande parte do operariado, da baixa classe média, do campesinato e dos trabalhadores da massa marginal. (BOITO JR., 2017, p.30)

Este modelo estabelecido pelos governos petistas (2003-2016) que era politicamente progressista (especialmente, na área social e na "abertura" do Estado a setores sociais historicamente excluídos) e economicamente conservador (pois mantinha as bases macroeconômicas da política neoliberal de seu antecessor) possuía, desde a sua raiz, uma contradição que, com o passar do tempo, se mostrou irreconciliável. É o que nos aponta Paulani (2017, p.96):

> […] a combinação desses dois elementos (agenda liberal e políticas sociais de alto impacto) é, em princípio, contraditória, porque vai aumentando a importância e a presença do Estado na economia, além de exigir um nível cada vez maior, ao invés de menor, de regulamentação. Além disso, essas políticas foram fortalecendo e ampliando os direitos sociais garantidos pela *Carta de 1988.* A disputa pelo fundo público foi se tornando assim potencialmente mais acirrada, uma vez que os recursos que remuneram a riqueza financeira vêm da mesma fonte que aqueles necessários para honrar esses compromissos sociais ampliados, qual seja, o monopólio da tributação detido pelo Estado. Mas enquanto prevaleceu o crescimento econômico puxado pelas exportações e pelo efeito multiplicador daquele massivo conjunto de políticas sociais, essa contradição foi acomodada.

Enquanto foi possível acomodar a contradição radical do *lulismo*, ocorreram resultados positivos no que concerne ao crescimento do Produto Interno Bruto, à arrecadação de impostos, à distribuição de renda e, como consequência disso e do direcionamento político desse maior montante de recursos públicos, à melhoria de indicadores sociais relacionados à qualidade de vida da população.

> Lula conferiu maior atenção à questão da coesão social, na linha do proposto pelo neoliberalismo da terceira via. Em seu governo foram promulgados documentos legais que instituíram políticas financeiras de apoio aos setores sociais menos privilegiados, como a ampliação do Programa Bolsa Família e a instituição do Programa Minha Casa Minha Vida, bem como instaladas secretarias e programas que visaram contemplar as diversidades de variada natureza. Tais políticas foram mantidas, em parte, pelo governo Dilma. (FERRETI & SILVA, 2017, 391-2)

Neste contexto de ações, ia-se induzindo ainda mais o crescimento econômico, o aumento da arrecadação de tributos e, por consequência disso, crescia o fundo público, retroalimentando a possibilidade de acomodação da referida

contradição. Contudo, a partir de 2014, entra um novo elemento em cena: uma crise passa a afetar a economia do Brasil tendo como elementos principais: aumento da taxa de inflação (que fica em 6,40% em 2014 e salta para 10,67% em 2015[46]); queda no crescimento do Produto Interno Bruto (em 2014, houve crescimento de 0,1%, e em 2015, queda de 3,8%)[47]; aumento do desemprego (pelo CAGED, em 2014 foram gerados menos de 400 mil novos empregos com carteira assinada, e em 2015, foram fechados mais de 1 milhão e 500 mil empregos formais)[48]; e queda na arrecadação de impostos (1,79% menor em 2014 do que em 2013, e 5,62% em 2015 em relação a 2014)[49], sendo esta uma das razões para o déficit percebido nas contas da União nestes anos e nos seguintes.

> […] o lulismo bate no teto quando se esgota a capacidade de geração acelerada de excedentes, base econômica da aliança de classes que construiu. É nessa situação que escolhas feitas em períodos anteriores de expansão ficam claras. É aqui que a marca principal da *Carta ao povo brasileiro* aparece, a de estabelecer compromissos tornados possíveis a partir de um fator exógeno. Essa constatação serve para que tentemos entender os motivos da derrocada do lulismo, em 2016, após quatro vitórias eleitorais consecutivas e altos índices de aprovação popular ao longo de mais de uma década. (MARINGONI, 2017, p.45)

É perceptível que já havia um movimento das frações burguesas no poder (veremos isso melhor adiante) no sentido de ocupar espaços que tiveram presença temporária de forças historicamente contra-hegemônicas como as classes trabalhadoras. A situação econômica, contudo, intensifica e acelera esse processo. No linguajar vulgar, era preciso pagar a conta da crise e, por isso, radicalizou-se o processo de reorganização da hegemonia, extirpando qualquer frente de classes que significasse dar aos mais ricos parcela da conta da crise estabelecida.

> […] a disputa pelo fundo público, que se acirra em momentos de retração, e

[46]Fonte: Portal Brasil. Disponível em https://www.portalbrasil.net/ipca.htm. Acessado em 11/10/2017.

[47]Fonte: Agência Brasil – EBC. Disponível em http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-03/ibge-pib-fecha-2015-com-queda-de-38. Acessado em 11/10/2017.

[48]Fontes: Portal IG – Brasil Econômico. Disponível em http://economia.ig.com.br/2015-01-23/emprego-com-carteira-assinada-recua-64-em-2014-aponta-caged.html. Acesso em 11/10/2017; e Jornal o Estado de São Paulo. Disponível em http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-fechou-1-5-milhao-de-vagas-formais-em-2015—o-pior-resultado-em-13-anos-,1823926. Acessado em 11/10/2017.

[49]Fonte: Agência Brasil – EBC. Disponível em http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2015-01/arrecadacao-federal-encerra-2014-com-primeira-queda-real-em-cinco-anos e em http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-01/arrecadacao-do-governo-registra-queda-de-562-em-2015. Acessados em 11/10/2017.

> a crescente necessidade de obtenção de novos ativos onde ancorar a acumulação, parecem ter se constituído nos motores materiais do golpe. A venda do campo de Carcará do Pré-Sal (uma parcela de *filé mignon* dessas reservas, segundo especialistas) à empresa norueguesa *Statoil* ainda antes de se consumar o *impeachment* de Dilma, e o açodamento para a aprovação da PEC 55, que congela em termos reais, por vinte anos, as despesas correntes do Governo Federal com exceção dos juros, não parecem desmentir essa interpretação. (PAULANI, 2017, p.97 – grifos no original)

O *impeachment* da presidente Dilma Rousseff feito no limite do argumento técnico-jurídico, desprezando quaisquer argumentos contrários de desrespeito à democracia, significava um elemento decisivo para este processo. A disputa pelo fundo público que havia se acirrado com a crise econômica precisava ser vencida pelas frações tradicionalmente hegemônicas. Para tanto, era preciso expurgar as forças políticas que dificultassem tal vitória. Dito de outro modo, era necessário, "num só golpe"[50], limitar largamente as possibilidades de atuação das forças populares, das classes trabalhadoras, pelo menos no que tange à direção dos assuntos principais da agenda política nacional.

> […] consideramos que o atual golpe é mais profundo pelo fato de que a classe burguesa brasileira já não precisou das forças armadas para seu intento. Ao longo das últimas décadas organizou-se organicamente como classe na defesa dos interesses maiores e estruturou-se em todas as esferas do Estado — Parlamento, Ministério Público, parte ativa do poder judiciário em seu órgão máximo e na burocracia do Estado. (MOTTA & FRIGOTTO, pp.365-6)

E por que a burguesia não precisou do elemento militar? Como indicado na citação de Motta e Frigotto, a pista para esta resposta parece estar, justamente, nos movimentos da sociedade civil.

Voltemos à história! Se, em termos econômicos, o contexto do *lulismo* possibilitou o aprofundamento da inclusão social e da extensão de direitos sociais consagrados pela Constituição de 1988, é necessário destacar que, desde a promulgação deste texto constitucional houve sim, nas décadas recentes, avanço na democracia brasileira, desde o seu sentido mais formal, até o sentido mais profundo de participação popular (CARVALHO, 2013). Este desenvolvimento da democracia brasileira possibilitou a criação de lastro jurídico para a democratização do Estado e da sociedade, passos fundamentais para o fortalecimento da sociedade civil. Trabalhadores sem terra ou sem teto ocupam fazendas, ou áreas não habitadas,

[50]E, talvez por isso, não haja termo que, mais objetivamente, expresse o processo ocorrido: um golpe.

demarcando, na prática e no símbolo, seu lugar na luta contra a grande propriedade. Sindicatos e organizações estudantis, mesmo que, por vezes tenham estabelecido relações de alinhamento com a sociedade política, têm sido combativos na luta pelos seus direitos. Jovens ocupam escolas. Indígenas ensaiam rituais de combate em plena casa do povo. Organismos governamentais criam instrumentos de transparência e controle por parte da população, bem como organismos de participação direta na política. Tudo isso adensado por militâncias virtuais que têm sua existência possibilitada pela nova era das mídias digitais e das redes sociais. Sublinhe-se ainda que até 2014, as eleições ocorriam, sistematicamente, havia já quase três décadas.

Ao mesmo tempo que estes espaços foram criados no Estado para a participação de setores populares da sociedade civil como as classes trabalhadoras, por exemplo, a burguesia se impeliu, ao longo deste mesmo período, no sentido de, ou limitar estes espaços, ou ocupá-los.

> No âmbito da sociedade civil, as frações burguesas dominantes ampliaram suas organizações privadas — aparelhos de luta hegemônica da classe dominante — e intensificaram as disputas do projeto de sociedade e educação, aparelhos esses que, no núcleo duro, se expressam nos 14 grupos econômicos fundadores — denominados mantenedores — do movimento "Todos pela Educação" e das 18 organizações que aparecem como parceiras. (MOTTA & FRIGOTTO, 2017, p.366)

Quando o *lulismo* começa a demonstrar os sinais de arrefecimento, os movimentos da sociedade civil deixam de se circunscrever aos espaços criados na governança do Estado, ganham as ruas e começam a sugerir indicativos de uma significativa mudança histórica em curso. Se em 2014, eclodira uma grave crise econômica, antes, em 2013, irromperam manifestações de rua poucas vezes vistas na história brasileira.

> Estima-se que mais de um milhão de pessoas saíram às ruas no Brasil ao longo do mês de Junho de 2013 em manifestações que tinham um foco inicial contra o aumento das tarifas dos transportes coletivos e depois ampliou o repertório de demandas para outras áreas do serviço público, nas áreas da educação, saúde e segurança pública etc., e para denúncias de mal feitos nos gastos e usos do dinheiro público etc. (GOHN, 2016a, p.135)

Os movimentos de junho de 2013, longe de terem seu entendimento pacificado no meio acadêmico, permitem indicar, quando se analisam suas pautas,

desde os descontentamentos de certas camadas sociais em relação ao *lulismo,* bem como as lacunas de suas políticas, suas falhas e problemas*,* especialmente, no que tange à questão da participação popular.

> A multidão nas ruas em Junho de 2013 surpreendeu o governo e muitos analistas porque o governo federal, comandado pelo Partido dos Trabalhadores – PT, desde 2003, elaborou inúmeros programas e projetos de inclusão social de grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como o Bolsa Família, implementou políticas de aumento do salário mínimo, realizou inúmeras conferências nacionais temáticas em áreas do serviço público que resultaram em novas políticas sociais. Um grande sistema de participação institucionalizado foi instituído com conselhos, câmaras, fóruns, conferências nacionais etc. com representantes do governo e da sociedade civil. Mas alguns pontos básicos não estavam até então no foco principal destas políticas, tais como: os jovens (de qualquer classe social), as camadas médias da população, assim como a participação social on-line, com uso das novas tecnologias (com exceção de alguns programas e políticas públicas como o Orçamento Participativo em alguns setores). (*idem,* p.136)

Ficou nítido que, mesmo que nem todas as reivindicações dos manifestantes fossem passíveis de solução pelo governo central, este não havia sido capaz de criar as condições dentro do Estado para que tais problemas tivessem solução. Além disso, os anos de crescimento da arrecadação e de consequente ampliação do fundo público estavam se esgotando. Logo, novas demandas por serviços públicos surgiam e não necessariamente estavam sendo atendidas. Ademais, havia estratos sociais que há tempos estavam descontentes com os governos capitaneados pelo PT. Por todas essas razões e por muitas outras, numa tentativa de demonstrar agir diretamente na democracia, manifestava-se.

Apesar do contexto de 2013 ter feito diminuir a popularidade de Dilma Rousseff, no ano seguinte, ela consegue a reeleição para o seu segundo mandato. Mesmo com sua vitória, grupos conservadores pouco conformados com o resultado eleitoral, apropriando-se de práticas das manifestações de 2013 como a convocação pelas redes sociais e a organização descentralizada, começam a organizar manifestações de rua que, sob a bandeira de combate à corrupção, objetivavam a destituição da presidente eleita. Ocorrem, também, outras manifestações que defendiam a manutenção do governo, mas que iam contra políticas por ele implementadas.

> Esta divisão se refletira nas manifestações de março de 2015, gerando duas correntes de protestos. Uma enfatiza o protesto contra a corrupção,

> especialmente em empresas públicas, como a Petrobrás, investigadas pelo Ministério Público Federal via operações específicas, a exemplo da "Lava Jato", questiona os políticos, pede impeachment da presidente Dilma Rousseff e é contra o Partido dos Trabalhadores. A outra questiona novas políticas públicas do novo governo da presidente Dilma Rousseff, especialmente a do ajuste fiscal econômico, mas não é contra o governo como um todo. (GOHN, 2016a, p.139)

A primeira corrente de protestos teve seu principal ato ocorrido no dia 15 de março, enquanto a segunda agendou mobilizações para dois dias antes – 13 de março. "Embora em 13 de março tenham-se reunido centenas de militantes em inúmeras capitais e cidades de todo o Brasil, 13 de Março teve um público pequeno, comparado com a que ocorreu dois dias depois". (*idem, ibidem*)

Se, há tempos, já ocorriam movimentos claros das frações burguesas no sentido de ocuparem espaços de disputa dentro Estado, é perceptível que os movimentos da sociedade civil no Estado brasileiro tomam outra configuração a partir do 2º mandato de Dilma Rousseff. Eles se tornam mais bruscos e incisivos e passam a ser justificados pelas grandes manifestações de rua que ocorriam. Como as manifestações contrárias ao governo eleito eram maiores do que aquelas que lhe eram favoráveis, passou-se a construir um discurso justificador de que "o povo queria mudança". Por isso, a reorganização hegemônica se acelera e passa a ser posta em prática sem se respeitar a democracia, mas sustentada numa narrativa construída de que o que se punha em curso não era senão a expressão da vontade popular.

> […] era uma ofensiva do grande capital internacional e da fração da burguesia brasileira a ele integrada que, apoiada na alta classe média descontente com a política social dos governos do PT. Ela visava restaurar o neoliberalismo puro e duro da década de 1990. Poder-se-ia esperar que a grande burguesia interna defendesse o governo, mas não foi o que aconteceu. […] As posições políticas no seio dessa fração foram variadas. Tivemos, num dos extremos, a atividade pública e militante da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) pelo golpe de Estado e, noutro, a posição de resistência do segmento da construção pesada à perseguição que lhe faz a operação Lava Jato. […]
>
> Se considerarmos que o movimento popular vinha numa rota de afastamento ou mesmo de colisão com o governo Dilma Rousseff devido à política de ajuste fiscal dirigida pelo ministro Joaquim Levy, não fica difícil entender como e porque a ofensiva restauradora do neoliberalismo ortodoxo pôde vencer. (BOITO JR, 2017, P.33)

Em suma, no contexto de crise limitador das condições da coalizão de classes tentada pelo *lulismo*, a ruptura política existiu para que se mantivessem os privilégios daqueles que dominam, política e economicamente, a sociedade brasileira. O que

não é fato novo, conforme nos mostra Fernandes (1979, p.48):

> Nesse contexto, as classes privilegiadas e suas elites agravam, por *medo histórico*, as propensões por ventura atuantes de resistência sociopática à mudança, enxergando em qualquer "abertura da ordem" o início de um cataclismo social. Esse pânico, com frequência também manipulado e exagerado, desloca os conservadores e os liberais de suas posições, polarizando-os no centro ou na direita da reação.

Respeitamos que o espaço-tempo de onde fala Florestan Fernandes é outro. E justamente por isso, damos relevo à potência explicativa de seu texto. Mesmo quatro décadas depois, mesmo o Brasil tendo ensaiado avanços sensíveis na construção de um país democrático e com alguma tentativa de aumento do gasto social, as forças tradicionalmente hegemônicas quando se veem minimamente ameaçadas, pouco apreço demostram a qualquer ordem democrática para que assim seus interesses sejam preservados. Esta ação política serviu para restaurar um equilíbrio de forças que, no limite, não objetivava senão a manutenção dos históricos privilégios das elites nacionais, em desprezo das classes trabalhadoras que poucos direitos alcançaram ao longo de sua história. É um movimento que, parafraseando Faoro (2001), joga, novamente, sobre o povo brasileiro, o manto pesado de um passado sufocante. Em outros termos, essa também, é a compreensão de Motta e Frigotto (2017, p. 365):

> Ditaduras e golpes em nossa história sempre ocorreram visando salvaguardar os ganhos do capital — que "não tem pátria", até o momento que interessa; na atualidade, esses movimentos focam especialmente o capital financeiro — que não produz uma cenoura — e, correlatamente, por meio da retirada dos direitos da classe trabalhadora. O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico.

Evidentemente, o golpe consumado com o *impeachment* foi o elemento decisivo para que se pusessem em prática ações políticas que atendessem aos interesses da nova hegemonia (re)construída. Descontinuaram-se políticas públicas que, se de muito longe se assemelharam àquelas empreendidas em outros países e conhecidas como Estado de bem-estar social, foram, especialmente nos governos petistas, capazes de aumentar o gasto social e diminuir a histórica e enorme desigualdade social brasileira, pondo em prática a coalizão de classes exarada pela Constituição de 1988. A revisão desse "acordo implícito" de nossa política pós-1988

foi consagrada pela Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 (que tramitou no Senado federal sob o nº 55/2016) que se tornou, mais tarde, na Emenda Constitucional 95/2016. Com ela, estabeleceu-se um teto dos gastos públicos que é limitado ao que se gastou no ano imediatamente anterior, acrescido de sua inflação, sendo que esta norma vale por 20 anos contados a partir do biênio 2017/2018.

> A PEC nº 55, aprovada no Congresso Nacional, representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquida o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. […] O caráter desumano e criminoso da PEC nº 55 é que, ao congelar por 20 anos o investimento público na área social, reserva toda a riqueza produzida para ganhos do capital, em especial mediante juros criminosos acobertados por leis injustas. (*idem*, p.366)

No novo ordenamento constitucional declarado após a Emenda Constitucional 95/2016, todo gasto social fica limitado a esta regra, mesmo que se tenha, e que o senso comum social reconheça, a existência de uma enorme dívida social no Brasil, especialmente em áreas como Educação, Saúde, Assistência Social, etc. O mesmo não se pode dizer dos gastos com o pagamento da dívida pública e de seus juros.

> É nesse contexto que as reformas em curso buscam oferecer condições para que, nos próximos 20 anos, a dinâmica da acumulação de capital seja sustentada, em grande medida, pelas transferências do Estado brasileiro às despesas financeiras. Isso pode se tornar possível, mesmo em ambiente de baixo dinamismo econômico, com o corte do gasto público não financeiro, especialmente no custeio de pessoal e social e, ainda, nos investimentos públicos, e ampliação das receitas com a privatização e concessões no interior do Estado.
> Assim, além do distanciamento do projeto de sociedade includente, o governo Temer faz valer, de forma mais acirrada, um Estado com direção governamental de políticas para fundamentalmente não mais do que um terço da sociedade brasileira. (POCHMANN, 2017, p.324)

Ou seja, reforçou-se a lógica de um Estado que, sob o velho argumento do equilíbrio fiscal das contas públicas, acaba por servir muito mais para a grande especulação financeira internacional do que para as classes que dele mais necessitam. Por essa razão, inclusive, no que concerne especificamente à sociedade política, cite-se que, durante este processo de ruptura das instituições democráticas e com as primeiras políticas levadas à cabo pela nova hegemonia, à primeira vista, pareceu haver um distanciamento das ações políticas em relação à opinião pública ou a parte dela. Parecia que ocorrera a criação de um fosso de autonomia da sociedade

política em relação à sociedade civil e à base social.

Não é intenção desta pesquisa (e nem temos dados para isso) mensurar, objetivamente, os movimentos da sociedade política em relação à sociedade civil, mas havia uma sensação comum de que a primeira agisse totalmente desconectada dos anseios da segunda. Na realidade, este diálogo entre elas não deixou de existir, ele apenas foi reformulado desde a suspensão abrupta daquele equilíbrio de classes que vinha sendo tentado desde a Constituição de 1988. Entendemos que esse suposto distanciamento da sociedade política em relação à sociedade civil somente era a "cortina de fumaça" necessária à reorganização das peças no tabuleiro político. Não era em relação à toda sociedade civil que foi cessado o diálogo, mas à parte dela. Isso foi necessário para, inclusive, consumar, da maneira mais radical possível, a eliminação de qualquer coalizão de classes sociais, revendo, desde o texto constitucional, as possibilidades de um Estado que garantisse algum direito social às parcelas mais pobres da população.

Esse elemento fica evidente, também, na forma com que a reforma do Ensino Médio foi levada a cabo. O fato de editar uma medida provisória dá a ideia de que não houve diálogo com a sociedade civil. De fato, com parte dela, não houve. Mas, nessa reconfiguração da hegemonia, setores empresariais e conservadores não só foram ouvidos, como determinaram quase todo o conteúdo da política que se pôs. Isso fica evidenciado pela investigação empreendida por Ferreti e Silva (2017) junto às audiências públicas para discussão da Medida Provisória nº 746/2016.

> Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público (17). […Contudo,] as poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado […].
> A constatação de que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais. (*idem,* p.396)

Por fim, e fazendo uso das metáforas gramscianas, podemos perceber a tentativa das forças hegemônicas de, na guerra de posição e para seu benefício, criar novas fortificações, estabelecer novas trincheiras, bem como destruir as fortificações e trincheiras que servissem aos grupos adversários. Isso restou evidenciado pelo

golpe parlamentar, pelo fato de que não foram levadas em consideração as demandas populares quando da tramitação da MP nº 746/2016, mas, também e principalmente, pela Emenda Constitucional que limita os gastos públicos e elimina o parco equilíbrio social tentado pela Constituição de 1988.

Em suma, o processo posto era muito mais denso do que o *impeachment* e, de fato, revelava que a expulsão de alguns atores da cena política tinha o objetivo de criar as condições mais favoráveis a um ajuste do Estado que, de um lado, suprimisse toda e qualquer possibilidade de ampliação de direitos sociais consagrados pela Constituição de 1988 e, de outro, ampliasse a condição de um Estado "bom pagador" de juros ao sistema financeiro. Destaque-se que, para esse "novo" modelo de Estado, construído autoritariamente ao momento da crise do lulismo, era crucial pensar em novos cidadãos-trabalhadores que melhor se adequassem à realidade que se queria construir. Como em outros momentos da história, à reforma do Estado, processou-se paralela reforma educacional (mesmo havendo outras medidas de impacto do sistema educacional, indubitavelmente, a "Reforma" do Ensino Médio, por seus objetivos, pela sua forma e pelo seu alcance, foi o exemplo maior). Foi a este contexto que forças populares tentaram resistir e, dentre elas, estavam aquelas que ocuparam escolas secundárias no Paraná no ano de 2016.

4.2.2 A resistência empreendida pelo movimento de ocupação das escolas paranaenses ocorrido em 2016

É preciso evidenciar esse dado: se os jovens lutavam contra uma política que afetaria de modo mais decisivo as suas vidas (a Reforma do Ensino Médio), eles também lutavam contra uma política de impacto maior (a Proposta de Emenda Constitucional que criava um teto para os gastos públicos) e faziam isso numa clara resistência ao contexto político que se construía. Recuperamos algumas falas acerca desse dado.

> Não podemos esquecer, também, que ocupamos contra a PEC, também. [duas falas paralelas confirmam… "É!"] A PEC 55 que retira os poucos recursos que a educação, ***né,*** já tem. É contra a MP e a PEC. (G2P2F5 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

> **A gente começou com atos – *trancaço*, *catracaço… aí,* a gente ocupou o colégio, *aí* a gente ocupou o núcleo regional de educação, *aí* a gente**

> **até tentou uma vez ocupar a assembleia, não deu certo, mas nós tentamos o que *tava* a seguir nessa escadinha: escolas, assembleia legislativa, câmaras de vereadores e, tipo, Senado**. Então a gente viu que, realmente, ocupar escola *tava* abaixo de outras coisas que a gente poderia fazer e abaixo de outros órgãos que, por exemplo… o Colégio Estadual é do estado, **então, a gente começou do estado pra incomodar o estado, e, realmente, a água bateu na bunda do Beto Richa. Agora, vamos fazer a água bater na bunda do Temer. Então… que era nosso objetivo, né!? O que, realmente, a gente conseguiu fazer, né!?** (ENTREVISTADO 1 – grifos nossos)

> Quando a gente fala que não teve tanto efeito é que assim… teve um efeito, por quê!? Porque a gente… **quando na vida houve um caso de o ENEM ser alterado de data por causa de uma ocupação, entendeu!? A gente fez o governo se mexer com isso. A gente… a ocupação teve o efeito, por quê!? Porque as pessoas não saberiam na rua o que era a MP 746 se a gente não tivesse ocupado.** Então, ter efeito a ocupação teve! Não teve tanto efeito porque a gente não chegou no objetivo que era revogar a MP. Acho que a resposta mais simples pra isso. (G1P8F7 – Grupo Focal "Ocupação Alfa" - grifos nossos)

Nos recentes capítulos da guerra de posição ocorrida dentro do Estado brasileiro, viu-se as poucas fortificações ocupadas, temporariamente, por forças contra-hegemônicas serem tomadas por forças que, historicamente, já compunham a hegemonia, desequilibrando qualquer tentativa de coalizão social. Os elementos grifados das falas aludem ao fato de que o movimento, ao ocupar, tentou resistir a esse rearranjo. A resistência se fez evidenciar pela luta contrária à medida provisória que reformava o Ensino Médio e à proposta de emenda constitucional que criava teto aos gastos públicos por vinte anos, mas, ao resistir a essas políticas, eles resistiam, também, àqueles que as criaram, fossem estes sujeitos representantes da sociedade política ou da sociedade civil.

Ao primeiro capítulo desta tese, apresentamos, entre outros elementos, análise do movimento de ocupação como um movimento político. Verificou-se um discurso construído de que os jovens que participaram do movimento de ocupação das escolas entenderam que, no ato de ocupar, residia a potência política necessária para o enfrentamento que eles precisavam fazer. Percebamos isso na coadunação das duas falas abaixo:

> Mas, a mídia – esse é outro detalhe importante – a mídia tem um poder enorme, imenso. Cara, ela destruiu com a gente, basicamente. Porque começou a vir as propagandas da MP na televisão, até na TV… na Globo (pode falar?) [FALA PARALELA: Mídia fascista pode expor sim]. Na Globo, mostrava bastante. (G2P13F2 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

> E como fazer isso se os meios de comunicação não *tão* do nosso lado? Se o Estado só reprime? Se tudo o que a gente faz é mostrado como baderna?

> Nada é colocado do nosso lado, também. A gente… só veem o lado dos outros pela mídia, porque eles são o braço do Estado. Assim, **a gente precisava fazer alguma coisa e a gente decidiu ocupar, que era a forma que *tava* ali no momento e que ia dar mais visibilidade pro movimento estudantil. E era uma forma de mostrar nossa indignação e tentar alguma coisa.** (G4P8F1 – Grupo Focal "CAOS" - grifos nossos)

Acreditamos que, possivelmente, os jovens que proferiram estas falas não tenham estudado conceitos estruturados de hegemonia. Contudo, a seu modo, eles e os outros jovens possuem sua própria conceituação a respeito do tema e o expressam de maneira clara. Essa consciência expressa de que são força contra-hegemônica e de que precisam transpor barreiras da hegemonia para que sua luta se efetive e tenha resultados será, também, fundamental para o alcance de seu movimento, conforme veremos mais adiante.

Esse elemento da resistência nos remete, novamente, ao problema de pesquisa, quando indagávamos o que queriam e o que pensavam estes jovens que ocuparam as escolas secundárias. Da análise empreendida, alcançamos dois elementos para compor uma resposta: (a) os jovens, antes de mais nada e já que, devido à conjuntura que se estabelecera, tiveram negados a si os espaços privilegiados de participação, queriam mesmo era resistir; e (b) para tal resistência, pensaram (ou melhor, foram construindo o pensamento para entender) que a melhor forma, aquela que mais "incomodaria", que mais chamaria atenção e daria maior visibilidade seria ocupar espaços do Estado, mesmo que não fossem os espaços privilegiados para o debate das políticas e o embate em torno delas. E fizeram isso conhecedores que eram de outros movimentos que ocuparam escolas ao longo da história recente, seja brasileira, seja latino-americana.

> Sim, a gente sempre apanhava em atos nas ruas, pelo menos dentro do colégio era uma forma de paralisar o governo, como a gente paralisou nas eleições e a… e o ENEM, e eu acho que foi a forma que mais teve… que, tipo… teve um alcance maior. […] Assim, em si ocupação, ela não foi um movimento injusto. Ela foi, tipo, um movimento que, realmente, precisava, porque foi uma coisa que mexeu bastante, sabe!? As pessoas *tavam* muito paradas. Ato de rua já não fazia mais diferença. Você fazer textos e falar com as pessoas, também, já não fazia mais diferença. […] (G4P8F2 – Grupo Focal "CAOS")

> Então, a ocupação, a gente viu como um meio de saída. A gente já tinha, já tem outras experiências de ocupação que funcionaram… foi a lá de São Paulo que queriam fechar as escolas, a do Rio de janeiro… enfim, teve vários casos que a gente viu que a ocupação funcionou. Claro que o nosso caso era um caso maior, porque era uma lei federal, não era uma lei municipal ou estadual. (G1P8F5 – Grupo Focal "Ocupação Alfa" - grifos nossos).

> A gente sabe o quão foi importante todo esse movimento de ocupação. Tanto que foi o maior movimento de ocupações da história, foi maior que o movimento de ocupação do Chile. (ENTREVISTADO 1)

Este dado mostra que, se não foi isolado de outros movimentos de resistência que ocorriam no contexto de rearranjo hegemônico com vistas à supressão dos direitos sociais, o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses também não pode ser considerado um movimento isolado em sua forma, tanto no que concerne ao ato de ocupar um determinado espaço, quanto no que diz respeito à maneira de articular o movimento por meio de redes sociais virtuais.

Tratemos do primeiro ponto. Alguns movimentos sociais se utilizam da estratégia de ocupação de espaços como forma de realizar a sua luta. São exemplos, de senso comum, as ocupações empreendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, ou pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto – MTST. Na luta específica pela moradia, como a que é empreendida pelo MTST, por exemplo, o ato de ocupar espaços é estratégia utilizada para a luta, bem como para a sua visibilidade. “Foi através do ato de ocupar prédios e imóveis ociosos, no início do ano de 1997, que o movimento de moradia apareceu de forma mais incisiva no debate público sobre o centro de São Paulo” (TATAGIBA, PATERNIANI, TRINDADE, 2012, p.410).

Fica evidenciado, também, que, se a ocupação de espaços públicos ou privados é uma forma histórica de resistência contra-hegemônica, especialmente nos últimos anos, jovens estudantes têm utilizado desta estratégia, têm ocupado suas escolas como forma de resistência a determinados contextos e a determinadas políticas, como foram os casos da “Revolta dos Pinguins” no Chile em 2006 (ZIBAS, 2008), da ocupação das escolas estaduais paulistas ocorrida no final de 2015 (OLIVEIRA e FERREIRA, 2017) e das escolas gaúchas realizada entre maio e junho de 2016 (FERREIRA, 2017), do movimento *#ocupatudo* que ocupou escolas secundárias no estado do Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2016 (WEIHMULLER e SIQUEIRA, 2017), dentre outros.

Quando se inter-relaciona com outros movimentos de ocupação de escolas, o movimento específico que investigamos assume deles regras, procedimentos, atividades, etc., o que lhe confere laços históricos não somente na sua forma, mas também no seu conteúdo. Essas similitudes são percebidas na narrativa feita em

artigo de Corsino e Zan (2017) que, através de pesquisa etnográfica, imergiram em ocupações paulistas enquanto elas aconteciam. Para melhor perceber essas similitudes, as percebamos em outro material que também possuía como campo de estudo o movimento de ocupação das escolas estaduais paulistas de 2015.

> De modo geral, foram constituídas comissões responsáveis pelo cotidiano das ocupações, realizando tarefas como alimentação, segurança, limpeza, relações externas e informação. A decisão de participar em dada comissão cabia a cada um dos estudantes mobilizados. O relato de algumas estudantes revelou a preocupação em não reproduzir estereótipos de gênero na escolha das comissões. [...] No processo, tratava-se também de gerir coletivamente os conflitos com a polícia, os assédios sofridos por parte de alguns docentes e diretores, as resistências de familiares, bem como o apoio recebido da comunidade externa. [...] O jornal Folha de S. Paulo divulgou, no dia 28 de novembro, uma agenda cultural nas escolas ocupadas que incluía oficinas, aulas públicas, atividades de circo, shows, debates, cursinho pré-vestibular, entre outros. Diferentes saberes eram mobilizados nesse contexto, e de modo bastante diverso ao que se configurava no espaço-tempo da sala de aula. (CORTI, CORROCHANO, SILVA, 2016, p.1170)

Ainda ao tratar das ocupações ocorridas no estado de São Paulo em 2015, Corrochano, Dowbor e Jardim (2018) revelam, acima de tudo, sua historicidade no sentido de não estarem desconectadas das ações juvenis da história recente, tanto aquelas que ocorreram antes deste movimento, como as que o sucederam.

> De todo modo, a tática se espalhou por outros estados (Goiás, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Bahia, Paraná) e outros setores, como é o caso da ocupação das Fábricas de Cultura na região metropolitana de São Paulo. Em todas essas experiências, sublinha-se que se trata de adolescentes e jovens, que ocupam a escola e os equipamentos de cultura real e simbolicamente, e que nesse processo explicitam o lugar da educação em suas vidas – um lugar que não se resume à ampliação de suas chances num mercado de trabalho cada vez mais complicado, mas que dá notícia de seu desejo de conferir novos sentidos à vida escolar, ao acesso ao conhecimento, à dimensão propriamente pública na instituição escolar. (*idem*, p.62)

Por se conectar a esses outros movimentos, a experiência da ocupação das escolas paranaenses pode se configurar como um importante capítulo na história da resistência das forças populares, de um modo geral, mas também deste tipo específico, qual seja, aquele que ocupa espaços para resistir. Ademais, também há similitudes com a forma com este e outros movimentos se articulavam para resistir.

> [PERGUNTO SOBRE O PAPEL DAS REDES SOCIAIS NA OCUPAÇÃO] não seria nessa proporção. Tipo, pra gente que fez parte da agenda e fez parte da comunicação, cara, já era difícil pra gente tendo o celular na mão 24 horas

> por dia, literalmente, de ir dormir… ir pra casa pra conseguir internet, porque é muito difícil… (G3P4F17 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")
> E *daí* a distribuição acontecia assim: pra quem não podia estar lá, ajudava por fora. Igual a gente – a gente era da comunicação. Então a gente precisava de pelo menos uma pessoa com celular com internet na ocupação ou que atendesse as ligações o dia inteiro pra repassar pra gente o que *tava* acontecendo. Teve dias que a gente não conseguiu ir em atos de desocupa, mas a gente teve que ficar em casa, porque a gente tinha essa consciência de ficar em casa, porque em casa a gente ia ajudar mais, tendo internet e se comunicando com as outras pessoas. (G3P4F21 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> Eu acredito, na verdade, se não tivesse as redes sociais, talvez nem a MP a galera conhecesse. Ia passar a MP sem ninguém falar, ia passar o comercial bonitinho na televisão e pronto! Deixa a MP passar, olha que linda ela é, não é!? Então, acho que as pessoas não saberiam nem o que é a MP do Ensino Médio. Acho que esse foi o papel fundamental das redes sociais. (G1P6F6 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

No que concerne à forma de articulação do movimento através das redes sociais virtuais, como já referido, encontra-se nova semelhança deste com outros movimentos jovens. Mas, sobretudo, essa forma de realizar a articulação entrega pistas que indicam o laço do movimento que pesquisamos com um capítulo da história recente brasileira, qual seja, as manifestações de junho de 2013.

> A grande revolução operada na forma de comunicação entre os indivíduos, com o desenvolvimento e consumo das novas tecnologias, especialmente a Internet e o uso dos aparelhos móveis, geradores de grande potencial de mobilização da sociedade civil criou novas formas de sociabilidade na sociedade civil, longe das estruturas estatais institucionalizadas. Por isto, em junho de 2013, quando multidões saíram às ruas, não havia mediadores entre os manifestantes e os poderes constituídos, não havia interlocutores. O diálogo não fluía, apenas a polícia se fez presente, nos atos de violência contra os manifestantes. (GOHN, 2016a, p.136)

Se há limitado consenso no meio acadêmico sobre esses episódios, ressaltamos, tanto agora, quanto ao momento em que analisávamos a conjuntura em que se inserira o recorte de nosso objeto, que os movimentos de junho de 2013 foram os responsáveis por demarcar, na história brasileira recente, uma transição quanto às possibilidades de organização de movimentos sociais que, independentemente de seu matiz político, agora podem agir de modo descentralizado, sem a tutela de grandes lideranças e, mesmo assim, mantendo-se articulados.

Quanto à ligação histórica do movimento de ocupação por nós pesquisado com os movimentos de junho de 2013, ligação esta mediada pelo contexto político, social, enfim, pelo contexto histórico em que, inclusive, se inseriram outras

manifestações e protestos juvenis, pode-se perceber um outro dado: já nas manifestações de 2013, iniciadas por jovens estudantes do Movimento do Passe Livre – MPL, havia também pautas educacionais como aquelas do movimento de ocupação das escolas secundárias paranaenses (GOHN, 2016b). Dito de outro modo, seja no conteúdo, seja na forma, é preciso evidenciar as ligações do movimento que pesquisamos com outros, é preciso entendê-lo no contexto em que se inserira para que não percamos de vista a sua historicidade e, por isso mesmo, possamos entendê-lo como sendo um capítulo de uma luta contra-hegemônica muito maior.

Porquanto, se não esteve isolado da história recente de outros movimentos de resistência juvenis, o movimento de ocupação das escolas secundárias paranaenses também não esteve isolado de um contexto maior de forças contra-hegemônicas que se punham em luta contra o contexto de supressão de direitos sociais que se impôs com a conjuntura política e social construída ao momento da crise *lulismo.* As forças populares, derrotadas que foram em várias frentes de batalha neste estágio da guerra de posição, tentaram reorganizar-se em outras trincheiras do processo político democrático. Usando a mesma metáfora gramsciana, fortes foram tomados de assalto, seus guardiões expulsos para que outros ali fossem alocados. Mas a guerra não foi findada. Onde foi possível, houve resistência – nas ruas, com as passeatas e os *trancaços;* nos terminais de ônibus com os *catracaços*; a partir de greves, etc. E uma das trincheiras possíveis foi a escola estatal ocupada pelos estudantes que, tendo estranguladas outras possibilidades de ação, ocuparam os espaços que lhes restaram.

Ficou-nos claro, ainda, que a resistência não era tão somente contra as forças hegemônicas, mas também contra certas forças contra-hegemônicas que, se quiseram estar ao lado do movimento de ocupação, também quiseram liderá-lo, o que não foi aceito pelo movimento.

> Isso que ele falou… a gente proibia a entrada de bandeiras dentro do colégio. Não só as representações oficiais – UNE, UBES, UPES – mas, também UJS, [incompreensível], Levante… todos esses movimentos. Por quê? Porque a gente via que era um movimento dos estudantes. Eles não ajudaram a construir esse movimento, porque a gente fez por baixo pra conseguir ocupar uma escola, entendeu!? [...] **Porque vê quando você quer construir uma luta, você não precisa ser de certo movimento pra você conseguir construir essa luta.** (G1P5F2 – Grupo Focal “Ocupação Alfa” - grifos nossos)

Desta relação do movimento de ocupação das escolas secundárias com as

organizações estudantis, depreendemos dois elementos verificáveis através dos dados e uma sensação que, se não está tão clara pelos dados coligidos, pode ao menos indicar uma investigação futura.

Comecemos pela sensação, já que não a podemos confirmar categoricamente. As organizações estudantis, como outras forças populares, obtiveram espaços no Estado nos governos recentes, participaram de discussões e, enfim, jogaram a política em campos mais privilegiados do que aqueles que os jovens que ocuparam puderam jogar. Mesmo assim, toda a ruptura que mencionamos aconteceu, e as reformas políticas avançaram com tamanha rapidez e impacto que, parece que aquelas forças contra-hegemônicas nunca estiveram lá, ou se estiveram, estavam tão enredadas nas tramas da hegemonia que pouco fizeram para evitá-las.

> Você entrava no Facebook da [citação de nome] que é a presidente da UBES… você vai ver assim, claro que na época em que não era o Temer presidente, na época que era a Dilma, que a Dilma colocou… esse projeto, essa MP eram projetos de lei que já estava colocados, mas estavam sendo estudados, o que o Temer fez foi juntar tudo numa medida provisória e colocar ela como medida provisória, *né*!? Existem vídeos dela, ela brigando por comentários, defendendo esses projetos de leis, como projetos de leis e não como medida provisória. E, hoje, a gente fala… "isso aqui nem como projeto de lei, poderia ser aprovado!", entendeu!? Então, ela era contra até o momento que não era o Temer no poder. *Aí* o Temer entrou no poder, ela… ela passou a ser contra essas medidas. *Aí* o Temer colocou como medida provisória, *aí* ela passou a ser mais contra. *Aí,* os colégios ocuparam, agora eu vou entrar dentro de um colégio que *tá* ocupado, entendeu!? Então, acho que foi essa mais a relação que a gente teve com o movimento estudantil… de barrar a entrada deles. Não foi em todos os colégios, mas [inaudível] (G1P5F4 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

Esta fala isolada, e em seu grupo não tendo sido questionada, criou-nos esta sensação de que os jovens que ocuparam veem nas organizações estudantis ranços da mesma hegemonia política que eles combatem. Mas, como dito, essa é uma sensação que precisa ser melhor investigada.

Quanto aos dados, o primeiro concerne ao fato de que há fissuras evidentes entre as forças contra-hegemônicas envolvidas no embate político em questão. Mesmo lutando pelo mesmo propósito, o movimento de ocupação e as organizações estudantis não conseguiram se unir na luta.

> A gente… foi fundado o CAOS por causa que essas entidades não nos representavam. Tinha gente da UBES, da UNE que nem *tavam* dentro das ocupações e chegavam lá, e *tavam,* tipo, as emissoras lá na frente querendo fazer entrevista… eles chegavam lá e, tipo "nossa, *tamo* aqui fazendo tal

> coisa!" [INAUDÍVEL 2"] no nosso colégio, a gente nem queria que eles entrassem lá por que eles iam lá só pra levantar bandeira… só pra falar "nós *tamos* aqui!". Mas, eles não faziam nada. Então, tipo, e *daí* quando eles queriam falar alguma coisa, eles não levavam o que os estudantes queriam, eles colocavam os deles na reta "é isso o que a gente quer!". Mas, não era. A gente precisa escutar os estudantes, porque era um movimento dos estudantes. E era horizontal. [FALA PARALELA: Isso! Isso!] Eles *tavam* tentando tomar a frente do movimento. (G4P4F2 e G4P4F3 – Grupo Focal "CAOS")

> É que nem eu te falei a fita de sentir o que é militar. É uma parada que, quando você chega que nem eu chego na galera da UJS, da UNE, por mais da grana que eles tenham, ou da visão que eles têm, eu não sinto que ali é um bagulho que cada um… eu não sinto uma coisa "um daria a vida pelo outro e foda-se", *tá* ligado!? Tem gente dentro do CAOS que, tipo, tem intriga, mas se no meio da militância eu precisar me ferrar pra te ajudar, eu vou! Ninguém quer ser melhor que ninguém. É autônomo. Todo mundo é igual. [...] Dentro do CAOS é espontâneo. "Meu deus, eu *tô* preso por causa dele!", ou "Levei um tiro na nuca por causa que eu protegi ela". É outra fita. (G4P4F7 – Grupo Focal "CAOS")

Isso nos remete, imediatamente, a um elemento da teoria gramsciana quando esta indica que é preciso haver a máxima coesão entre as forças que lutam contra uma dada hegemonia. Aquele dado, filtrado por esta teoria, causa-nos preocupação diante do momento que vivemos, pois, se não houve organicidade e coesão entre essas forças, talvez não haja em outros campos o que, no limite, pode dificultar a luta destas forças dentro do contexto brasileiro anteriormente apresentado.

O segundo dado diz respeito ao fato de que essa relação complicada entre o movimento de ocupação das escolas secundárias e as organizações estudantis, teve origem, sobretudo, na organização horizontal daquele movimento que confrontava, diretamente, a organização vertical das entidades estudantis representativas.

> Vou começar te respondendo sobre liderança e tudo mais. Na verdade, era totalmente na horizontal. Ninguém era líder de ninguém, porém tinha sim representantes. Igual a [citação de nome] citou que, geralmente, eram dois representantes por colégio. A gente tinha representante pra quê? Pra passar, como eu posso explicar? Pra passar informações e tudo mais, pra estar em reuniões de outros colégios. […] (G1P6F1 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

> A gente era separado por NB (núcleo de base). Cada grupo que a gente determinava por livre escolha, assim era o que ia participar. Tipo, tinha sei lá, cinco pessoas pra fazer o almoço, cinco pessoas pra fazer o jantar e o café da manhã, por exemplo. E aí tinha pessoas determinadas pra fazer a comunicação que, inclusive, somos nós. A gente fazia comunicação e agenda. A gente programava as coisinhas que tinha que fazer. Então, isso era uma coisa que era mais fácil, sabe!? Por ter pessoas determinadas pra fazer isso. (G3P4F1 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

Então, não era somente uma disputa por quem representava, mas como

representava. O movimento de ocupação, de um modo geral, não aceitou ser representado por organizações que, além de possuírem nítida hierarquização interna, quisessem criar, no próprio movimento, uma hierarquia em que elas, organizações, estivessem no topo.

Esse dado da horizontalidade do movimento é capaz de ligar a nossa análise a outro ponto: o da repressão sofrida e o da resistência diante dela. Se ele representou importante contraponto às forças que compunham o mesmo campo contra-hegemônico, ele também foi decisivo na luta contra a hegemonia dada, especialmente, porque a repressão dela oriunda tentou acompanhar essa horizontalidade e lançou mão de um artifício incomum – o uso da violência não pelo elemento coator do Estado, mas pela própria sociedade civil.

> Teve o [citação de nome de colégio] que o MBL entrou lá, que o pessoal entrou lá e destruiu tudo. Destruiu tudo, quebrou parede, quebrou portão, quebrou vidro, janela… [FALA PARALELA: machucou muitos alunos] Sim! Exatamente! (G3P6F29 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> Teve um colégio que era do lado do nosso, que era o [citação de nome de colégio], ele foi, mano, o diretor foi lá na frente e ele abriu o portãozinho da lixeira e colocou um monte de gente do MBL, gente do "desocupa" lá dentro pra bater em aluno. […] Adulto, velho! Velho lá dentro pra bater em adolescente. (G4P7F19 – Grupo Focal "CAOS")

Incapaz de dissuadir o movimento de ocupação das escolas em seu início, o Governo do Estado viu seu potencial policialesco, outrora tão largamente usado, agora limitado. Afinal, tratavam-se de jovens estudantes com a permissão de seus pais, dentro de escolas. Até para uma gestão acostumada a usar a força contra outros movimentos sociais e sindicatos[51], seria imprudente, em larga escala, atacar jovens em um ambiente como a escola, que ainda guarda certa aura de respeitabilidade junto à sociedade em geral.

Talvez neste ponto, esteja a maior severidade da reação da sociedade política ao movimento – sua composição com grupos conservadores e violentos da sociedade civil, para que fosse feita pressão, ou até mesmo se usasse a força violenta para que desocupassem as escolas. Mas, como explicar que fatos como esse tenham ocorrido?

[51]Pode-se citar, por exemplo, as reações do Estado às mobilizações de professores, outros servidores públicos e estudantes em Curitiba no dia 29 de abril de 2015. Usou-se de grande aparato policial que, contra aqueles manifestantes, atiraram, durante algumas horas, balas de borracha, bombas de gás lacrimogêneo, spray de pimenta, etc. A violência empregada foi grande e repercutiu nos noticiários locais, nacionais e internacionais.

Anunciamos na subseção anterior elementos de teoria que ajudavam a compor o movimento de nosso pensamento. O mandonismo da elite brasileira descrito por Freyre (2000) é elemento que, indubitavelmente, explica a postura de parcela da sociedade em relação aos jovens. Retomemos trecho da citação que utilizamos: "[…] a tradição conservadora no Brasil sempre se tem sustentado no sadismo do mando, disfarçado em 'princípio de Autoridade' ou 'defesa da Ordem'. Entre essas duas místicas – a da Ordem e a da Liberdade, a da Autoridade e a da Democracia – é que vem se equilibrando entre nós a vida política […]" (*idem*, p.123). Isso ficou evidenciado tanto pelas ações violentas narradas pelos ocupantes, quanto pelas transmissões ao vivo pela rede social *Facebook* de tentativas de desocupações. Nelas, tanto as falas dos que tentavam desocupar, quanto os comentários de muitos daqueles que assistiam à transmissão, revelavam sentimento negativo em relação aos jovens que ocupavam, desqualificando sua autonomia intelectual ou a independência operacional do movimento que empreendiam, dizendo que invadiam um espaço que não lhes pertencia e ordenando que desocupassem aqueles espaços, imediatamente, sob pena de sofrerem consequências.

É assombroso que o Estado lance mão de violência, e mais ainda sem fazê-lo a partir do elemento que possua respaldo legal para tal. Mas, teria sido mesmo o Estado, ou houve descolamento da sociedade civil nessas ações, de modo que ela tenha agido autonomamente? Para confirmar que a primeira possibilidade é a mais concreta, apresentamos três falas que, coligidas com outras que foram expostas no primeiro capítulo, mostram a articulação da sociedade política com a sociedade civil.

> [PERGUNTO SE HOUVE MOVIMENTO VIOLENTO CONTRA A OCUPAÇÃO] [TODOS RESPONDEM] Sim! A maioria! [ELES AGIAM NA INTIMIDAÇÃO E COM VIOLÊNCIA] [TODOS RESPONDEM] Sim! [PERGUNTO QUEM ERAM ESSAS PESSOAS] Ah, depende! Alunos, MBL, diretores. Uns que se passavam por MBL. (G4P7F14, G4P7F15, G4P7F16, G4P7F17 e G4P7F18 – Grupo Focal "CAOS")

> Eles são o MBL, o movimento Desocupa da Escola, direção da escola, porque a direção, eu tenho certeza que estava ciente, estava ciente de tudo que *tava* acontecendo. Tanto sabia que rolou aquela foto que o MBL *tava* junto com a direção, ali perto do colégio. Antes de eles virem bater palma lá, eles reuniram...O cara do MBL tirou uma foto junto, com todos os professores e pais e direção, com eles, assim, normal. […] (G3P6F24, G3P6F25 e G3P6F26 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

> … fora as viaturas, fora moto, os módulos, tinha módulo no portão de trás, também. Tinha, tipo, dois módulos no portão de trás que muita gente não viu, porque fui eu e mais um amigo meu junto com a promotora, com a diretora e

> com mais alguns advogados, lá, pra fazer uma geral no colégio, fazer uma ata do que *tava* estragado no colégio. Tipo, lá atrás, a gente viu que tinha cinco policiais, tipo, de olho, dois módulos, uma viatura e três motos. Lá atrás, fora o que *tava* na frente e nas esquinas. (G3P7F4 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

Elemento coator do Estado que se articulava com grupos civis para a desocupação. Professores ou mesmo diretores (que, como funcionários públicos, reivindicavam seu "direito" a restabelecer a normalidade e, por isso, atuavam como elementos da burocracia do Estado) que agiam de maneira articulada em redes sociais virtuais com o intuito de dissolver o movimento. Estas são acusações graves do movimento de ocupação. Graves porque revelam que, no limite, foi rompida a membrana que delimita o monopólio legal da violência à sociedade política. Isso foi registrado apenas nos momentos mais obscuros da história ocidental, como, por exemplo, o momento de ascensão do nazismo alemão, em que era comum a existência de milícias violentas extraoficiais. Mais um dado de preocupação e alerta que obtemos com esta pesquisa.

A essa situação alarmada pelo movimento, deve-se acrescer outro dado, mais para uma reflexão inicial do que, efetivamente, para estabelecer considerações densas a respeito: evidenciamos no segundo capítulo que uma razão para a desocupação recorrente nas falas dos participantes da pesquisa foi a expedição, por meio do poder judiciário, de mandados de reintegração de posse. O que queremos referenciar é que, mesmo tendo sido relatada aquela articulação entre sociedade política e sociedade civil para a dissolução do movimento, não se deve perder de vista o fato de que, ao buscar, dentro da sociedade política, especificamente o poder judiciário, se quis, justamente, negar o debate político proposto pelos jovens, deslegitimando o movimento, seu espaço e seu tempo.

A atuação do poder judiciário tem sido, na atual conjuntura brasileira, marcada por ações recorrentes no sentido de criminalizar os movimentos sociais populares que fazem política além do Estado em sentido estrito, de sua sociedade política. Por isso que são ações que reforçam o atual contexto de limitação democrática, privilegiando a hegemonia constituída. É o que está reforçado por Miguel (2017, p.351 – grifos nossos):

> O arcabouço institucional que garantia o exercício das liberdades necessárias para a atividade política da cidadania não foi revogado – mas também não

> vigora mais. É o que favorece a violência policial crescente contra movimentos populares, como temos visto a cada dia e da qual exemplos expressivos foram a invasão da Escola Florestan Fernandes, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no dia 4 de novembro de 2016, por policiais desprovidos de mandado de busca, que entraram atirando, e a brutal ação contra manifestantes em Brasília, no dia 29 de novembro de 2016, quando o Senado Federal aprovava em primeiro turno a Emenda do congelamento do gasto social.
> **Em circunstâncias assim, é ilusório imaginar que será possível apelar para órgãos judiciários ou mesmo para a imprensa. Cada vez mais juízes e procuradores colaboram para legitimar a repressão, quando não para promovê-la, como ocorre quando exigem desocupações de espaços ou questionam o debate político em locais que não seriam "apropriados", como escolas ou universidades**.

Os dados extraídos a partir da contagem de falas mostram que, se o movimento de ocupação das escolas foi resistência ao rearranjo da hegemonia política brasileira, ele também precisou sê-lo aos movimentos de repressão que sofreu. Ou seja, durante a ocupação teve que resistir nos movimentos curtos e breves da política, para que pudesse, ao prolongar sua existência, configurar-se como resistência posicional. Era preciso, ao mesmo tempo, dissuadir as tentativas de encerrar o movimento e ir consolidando-o, aumentando-o, difundindo na sociedade seu conteúdo, seus ideais de luta.

Tratemos do primeiro ponto, qual seja, a resistência imediata. A fala abaixo, juntamente com outras expostas no primeiro capítulo, relata que, para superar a repressão, mesmo que violenta, os jovens lançaram mão, sobremaneira, de estratégias criativas.

> [...] Teve uma galera que queria desocupar os alunos. [...] A gente um fez um belo de um café da manhã pra galera, lá, que foi querer desocupar e foi falar o porquê que a gente tava ocupando. [RISOS DE UMA PARTICIPANTE] *daí,* foi falar. E, tipo, *daí* começou, eles sentaram lá, foram conversando, tudo… *tava* tanto aquela coisa de desocupar, desocupar, desocupar que 50% ficaram na ocupação com a gente. Porque eles entenderam o que *tava* acontecendo ali, que tava melhor, tudo, e foi isso. Eles foram tentar desocupar e a gente tratou eles bem e foi mostrar o porquê a gente *tava* ocupando. (G4P7F12 – Grupo Focal "CAOS")

Esta fala remete ao segundo ponto: se teve que resistir no imediatismo dos fatos, o movimento também se configurou em resistência de mais largo espectro. Indubitavelmente, fez isso porque conseguiu assumir a tarefa de educador dos jovens que participavam do movimento, bem como daqueles que com ele puderam estabelecer alguma relação. Este dado fica evidenciado pelo discurso que

depreendemos, especialmente, no que concerne à prevalência de falas sobre atividades educativas que o movimento de ocupação desenvolveu.

> […] Tinha aulas, nossa, esplêndidas, que eu nunca imaginei ter uma aula daquela na aula normal, sabe!? Você podia argumentar e falar e participar da aula… [FALA PARALELA: professor era seu amigo!] Isso! E… não acontece no dia a dia. Então, tipo, conhecimento, a gente *tava* recebendo conhecimento. E quem falava que não, era porque não ia lá conhecer, não dava chance pra gente, nós ocupantes mostrar o nosso lado da história. (G4P8F5 – Grupo Focal "CAOS")

O movimento de ocupação das escolas foi educador em dois aspectos (a fala anteriore ajuda a ilustrar isso): (a) ao abrir espaço para a discussão da política contra a qual lutavam e (b) ao manter atividades formativas mais próximas a um currículo de Ensino Médio. Estas atividades, inclusive, se priorizaram uma formação mais voltada às suas necessidades mais imediatas como o ENEM, por exemplo, também ajudaram a demonstrar o quão complexo e vivo é o currículo que aqueles jovens desejavam para suas escolas. Este elemento que aqui apenas apontamos é, inclusive, um dado que esta pesquisa entende que deveria ser melhor investigado – a noção de currículo expressa pelas atividades desenvolvidas ao longo das ocupações. Estas atividades, inclusive, demonstram uma vez mais a interconexão deste movimento com outros ocorridos na história, revelando que a busca por outro currículo, outra escola, é necessidade lutada por diversas juventudes. Vejamos o que relatam OLIVEIRA e FERREIRA (2017, p.2695) sobre atividades desenvolvidas nas ocupações paulistas de 2015:

> Saraus, palestras, enfrentamento de questões de gênero relativas inclusive à distribuição das tarefas cotidianas entre as(os) alunas(os), discussão de políticas públicas, tornaram-se frequentes. Surgiram iniciativas de aproximação de artistas, intelectuais, lideranças comunitárias, entre outras personagens, deste corpo discente em geral formado por jovens de baixa renda, oxigenando a maneira como a escola se relaciona com o meio onde se insere.

Na composição de hegemonias, bem como na resistência contra-hegemônica, ensinou-nos Gramsci, o papel da cultura e dos intelectuais que a processam é fundamental. O movimento de ocupação das escolas contribuiu imensamente neste sentido. Evidentemente que era um movimento de protesto e de tensionamento político. Foi, contudo, um movimento de autoconscientização. Era um movimento

intelectual, pois mais que tomar e ocupar espaços estatais, esse movimento educou outros colegas, educou, enfim, a sociedade e, sobremaneira, a sociedade política que precisou entender que não se anula a democracia sem que se reaja.

> E na época da ocupação, a gente chegava, sentava, ficava se boa. A gente tinha uma liberdade dentro da escola, e agora [**FALA PARALELA: A escola era realmente nossa!**] … incrível, gente! A gente se sente livre dentro da escola. Às vezes, sabe o que é entrar dentro de um cômodo do colégio… banheiro dos professores! Acabou a ocupação, a gente entrava dentro do banheiro "mano, isso aqui é banheiro dos professores, o que a gente *tá* fazendo aqui dentro!?". Entrava dentro da Pedagogia como se, tipo, cara… [FALA PARALELA: Já dormi aqui!] (G4P12F5 – Grupo Focal "CAOS" - grifos nossos)

Essa fala, bem como o discurso que se pode depreender dos grupos focais, ajuda a revelar que o movimento ocupou a escola não o fez estabelecendo laços somente com outras ocupações juvenis, os jovens ocuparam as escolas também, no sentido conferido por Martins (2009) quando, em sua tese de doutoramento, investiga experiências de "ocupação da escola", especialmente, aquela realizada pelo MST. Em seus termos

> Esse é justamente o princípio da ocupação da escola: inserir o princípio de educação emancipadora nas unidades escolares constituídas sob o sistema metabólico do capital, enquanto princípio, formação, práticas e, principalmente, enquanto objetivo. Essa inserção encerra em si as finalidades sociais para além da escola, o que faz da ação realizada localmente uma ação concomitantemente social, aproximando finalmente educação e escola, numa práxis única. (MARTINS, 2009, p.126)

A necessidade vista pelo MST é a de estabelecer, a partir da estrutura da escola estatal, uma educação que seja, de fato, voltada aos seus interesses de formação. Por isso, a ideia de "ocupar a escola" vai além daquela de "tomar para si o seu espaço".

> O MST, ao inserir na sua dinâmica de movimento social, **a necessidade e a demanda da ocupação da escola**, realiza uma espécie de "batismo" de **uma práxis educacional complexa**, que antecede sua ação. Mas é ele que "oficializa" essa prática e que, a partir da necessidade concreta dos sujeitos que o compõe e da experiência gerada em sua principal demanda, a luta pela terra, consolida a necessidade de ocupação da escola. […] um fator crucial é que a ação do MST se dá sobre a esfera pública, **a ocupação se faz na escola pública, estatal, que é um espaço de disputa hegemônica**. (*idem*, pp.258-9 – grifos nossos).

Percebamos, pela referência que fazemos a Martins, a ideia de ocupar a escola assentada na amplitude de uma “práxis educacional complexa”. Pista para este mesmo entendimento já estava Santos (2014), inclusive, quando ela usa o lema do movimento no próprio título de sua obra, qual seja, “Ocupar, resistir e produzir, também na educação!”.

> […] sempre voltado para a educação do campo e, em busca de formação de militantes, com o intuito de formar quadros dirigentes e/ou profissionais para atuar nas diversas áreas do conhecimento dentro de assentamentos e acampamentos. Essa formação acontece, geralmente, por meio de parcerias com o próprio Estado através das secretarias e universidades federais, estaduais e municipais, ou com outros organismos internacionais. […] Apesar de ter vínculo com a burocracia estatal para manter uma educação pública, o MST busca dar um sentido diferente a esse aspecto “público” da educação nas suas áreas […] (SANTOS, 2014, p.62)

Mas um esclarecimento é muito importante até para que melhor se entenda a lógica complexa de se “ocupar a escola”. Compreendemos que há um cuidado em Martins ao adjetivar a escola pública como sendo estatal. Na verdade, ele não a entende como sendo pública no sentido de pertencer àquele público. Ele a entende como sendo estatal, mas usa a expressão pública, tanto para fazer referência ao discurso social comum que chama a escola de pública e não de estatal, quanto para trazer à tona a contradição geradora de possibilidade de ação que, em última instância, faz possível tornar público o que é estatal.

Essa compreensão parte de postulados marxianos sobre a educação, os mesmos que são utilizados pelo MST como justificativa à sua ação, e que também servem de base para Sanfelice (2005) que confirma o entendimento de que, sob a sociedade capitalista, o que se chama escola pública é, simplesmente, escola estatal. Mas que, a partir dessa realidade, é que se dará a ação.

> […] a ênfase maior está na expressão de que a educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Mas não se trata de isentar o Estado de responsabilidades para com a educação. Pelo contrário, Marx enumera inclusive algumas delas, a começar pela legislação que garanta recursos para as escolas públicas e citando até a questão da capacitação docente, entre outras. E a grande meta a ser atingida passa a ser a subtração da escola a toda interferência por parte do governo e da Igreja. É o Estado que necessita receber do povo uma educação muito severa. (SANFELICE, 2005, p.93)

Em suma, mesmo chamada de pública, a escola é estatal, serve aos interesses da hegemonia, mas há nela espaços para a ação contra-hegemônica, para

torná-la verdadeiramente pública, o que perpassaria por sua plena ocupação.

Outrossim, cabe salientar que entender a ocupação da escola requer compreender a escola como sendo organismo estatal, presente na sociedade civil e com destacada atuação na composição de hegemonia. Por isso que os jovens que ocuparam as escolas secundárias no estado do Paraná não estabeleceram, com tal movimento, relações de base. Ao contrário, sua ação foi dentro do Estado. Este dado nos é lembrado por Martins (2009, p.138)

> Se é na sociedade civil que se estabelecem os conflitos, dos quais se delineiam as tendências hegemônicas, há duas constatações básicas: primeiro: mesmo no plano da utopia, há possibilidade efetiva do projeto popular da classe trabalhadora, consolidar-se enquanto hegemônico; e ainda, no plano imediato, o fato de figurar no processo de disputa entre os diferentes projetos de sociedade, um projeto popular se consolida historicamente. Assim, é no espaço da sociedade civil que vão se gestando, construindo, confrontando práticas sociais concernentes com o projeto de sociedade da classe trabalhadora. […] E ainda mais um desdobramento é permitido no interior do mesmo raciocínio: no âmbito da disputa hegemônica entre projetos, podem ser inseridos também as disputas internas nos espaços institucionalizados, no caso, a escola. Ou seja, a hegemonia do projeto imperante não sufoca, de todo, a possibilidade, a disputa de outros projetos, fato significativo para o cotidiano escolar hoje, imobilizado pelo imperativo neoliberal de que não existem alternativas ou possibilidades.

Ocupar a escola é, portanto, ação de luta e necessidade imperativa das forças contra-hegemônicas. E nesse ponto, a ação do movimento de ocupação das escolas secundárias paranaenses ocorrido em 2016 pode ser compreendida à luz da categoria “ocupação da escola” defendida por Martins.

> Isso que eu ia falar. A gente aprendeu muito mais com a ocupação, em termos políticos. Eu aprendi até a cozinhar dentro de uma ocupação. A gente começou a entender outros movimentos sociais. Muita gente ficava na minha ocupação – na minha ocupação, não, na ocupação que eu participava – muita gente era contra as feministas. Quando entrou, eles conseguiram ver o que era o feminismo, mesmo, sabe!? Então, foi um aprendizado assim que, no colégio… no colégio é assim o que *tá* naquele livro didático, o que *tá* no livro do professor, é o que eles querem que passe. Na ocupação, a gente, realmente, aprendeu coisas que a gente não… que eles não levam pra sala de aula. Coisas que [inaudível] da nossa vida. (G1P11F10 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

O movimento de ocupação, mesmo que temporariamente, ocupou a escola estatal, subverteu a hegemonia nela presente, tornou-a pública. Exatamente por essa razão, o movimento foi democrático. Impregnados da noção de que democracia se limita à expressão da vontade da maioria, o movimento foi tímido ao reconhecer esse

seu caráter. Contudo, concordamos com o fato de que

> [...] não é verdade, de modo algum, que o número seja a “lei suprema” nem que o peso da opinião de cada eleitor seja “exatamente” igual. Os números, mesmo neste caso, são um simples valor instrumental, que dão uma medida e uma relação, e nada mais. […] Mede-se a eficácia e a capacidade de expansão e de persuasão das opiniões de poucos, das minorias ativas, das elites, das vanguardas, etc., etc., isto é, sua racionalidade ou historicidade ou funcionalidade concreta. Isto quer dizer que não é verdade que o peso das opiniões de cada um seja “exatamente” igual. As ideias e as opiniões não “nascem” espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política de atualidade. (GRAMSCI, 2016, p.83)

Essa preocupação de Gramsci, usando sempre seus termos, é a trincheira ou a fortificação mais difícil de ser tomada. Rasgar o véu de uma ideologia dominante para que não se lute às cegas e escorregar pelos mesmos meandros de convencimento para criar formas novas de “verdade” são desafios tão grandes como a própria luta posterior. Até porque, se com aqueles desafios superados, a luta posterior ainda se faz com menores forças – forças contra-hegemônicas – sem sua superação, é guerra fatalmente perdida.

Tragamos essa reflexão para a realidade investigada e percebamos como é correta nossa análise.

> Vale destacar que quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. (FERRETI & SILVA, 2017, p.392)

O movimento de ocupação foi capaz, dentro de seus limites, de ser este sujeito educador que forma mentes em clara contraposição à formação hegemônica. O movimento foi o intelectual orgânico de certos grupos sociais e se pôs em posição de confronto, tanto à hegemonia política que lhes impôs uma reforma de ensino, quanto aos intelectuais orgânicos que a construíram. Ao se configurar desta maneira, o movimento foi capaz de, ao conscientizar, “empoderar” os sujeitos, visto que os tirou da inércia e os impeliu à luta. Dito de outro modo, os jovens passaram a lutar e o fizeram assumindo, de modo consciente, seu lado e sua condição de contra-

hegemonia.

> […] Por mais que tenha tido divergências pessoais com famílias e tudo mais, eu acho que deu uma… aumentou a nossa garra, aumentou a nossa força e a nossa coragem. Eu creio que, sem a ocupação, eu não teria mesmo… se eu não tivesse participado da ocupação, eu ia estar que nem eles querendo sair, provavelmente, pra voltar as aulas, não ia saber bem porquê. Depois disso, eu aprendi, e a maioria também deve ter feito isso, aprendeu a lutar por aquilo que nós temos o poder de ter, entendeu!? (G2P16F1 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

> […] Eu cresci. Por mais da barra que tenha sido, principalmente, pra mim, cara pra mim foi a melhor experiência que eu tive na minha vida. Eu cresci tanto! Não só como aluno, mas como pessoa, porque eu sou muito neutro em certos aspectos, eu sempre vejo muito, antes de opinar em alguma coisa. (G2P15F8 – Grupo Focal "Ocupação Ômega")

> [...] pergunta pro jovem se ele *tá* satisfeito com o ensino que ele *tá* tendo. Ele vai falar que não. Só que ele não sabe como reproduzir essa insatisfação. A mídia manipula bastante. A ocupação ajudou bastante porque eles viram que podem fazer, sabe!? Não foi, por exemplo, uma entidade que veio e falou "vamo, fazer isso!". Foram os próprios alunos. [CITAÇÃO DE NOMES DAS COLEGAS] *vamo* ocupar?! *Vamo*! Pegamos as nossas coisas, fomos pesquisar em outros colégios que estavam ocupados… [...] Então, a gente pegou essas informações, construímos o movimento, falamos com as pessoas que a gente tinha o contato e fomos e ocupamos o colégio e resistimos mais de quarenta dias. (G3P11F7 – Grupo Focal "Ocupação Fênix")

Por fim, quando analisamos o papel de educador assumido pelo movimento e tendo em vista nossa base teórica gramsciana, impossível não lembrar da experiência do próprio Gramsci com a revista *"Ordine Nuovo"* e com a escola criada em torno dela. "[…] Gramsci e seu grupo criam uma escola de cultura em torno da revista Ordine Nuovo. Objetivava, essa escola, formar os intelectuais do futuro novo Estado Socialista […]" (NOSELLA, 2010, p. 70). Não temos a presunção de afirmar que as ocupações se assemelham a "*Ordine Nuovo"* em seu conteúdo ou em seu formato. Poderíamos até argumentar que ambas foram experiências de curta extensão no tempo e no público alcançado. Mesmo assim, isso seria ingenuidade daqueles que transportam, no tempo e no espaço, conceitos e experiências para, de maneira arbitrária, enriquecerem seu argumento. De todo modo, num ponto, ambas as experiências – a de *"Ordine Nuovo"* e a das ocupações – confluem para um mesmo objetivo, qual seja, ter uma escola nova que supere a escola que serve para a hegemonia. Por essa razão, e somente por ela, o movimento de ocupação das escolas secundárias foi, por assim dizer, uma *"Ordine Nuovo".*

> O que a gente sempre fala pra quem pergunta sobre as ocupações é… […] numa ocupação foi quando a gente, realmente, teve aula. Foi onde a gente, realmente, teve o diálogo aberto, onde a gente pode abrir as nossas… falar o que a gente pensava, porque na sala de aula, você só escuta. Se você tem o diálogo contra, contrário, você é julgado e… realmente, durante a ocupação, foi onde a escola era nossa, porque em dia de aula, a escola não é nossa. [...] durante a ocupação foi quando a gente, realmente, teve aula, porque a gente teve nosso diálogo aberto pra falar o que quisesse, pra falar a realidade. (G1P3F7 – Grupo Focal "Ocupação Alfa")

4.3 APONTAMOS FINAIS: POR QUE ERA NECESSÁRIO, TAMBÉM, NÃO PERMITIR QUE OS JOVENS FALASSEM?

> A gente não conseguiu derrubar a MP, revogar a MP... foda-se a MP! A gente mudou pessoas, sabe!? A gente mudou o pensamento de pessoas e isso vale mais do que qualquer coisa, na minha opinião. Digamos assim, tu conseguir mudar, fazer a pessoa ter um caráter válido do que, sabe... depois a gente dá um jeito na MP, depois! Se a gente conseguiu mudar a cabeça de um homofóbico… depois, a gente consegue se unir pra lutar contra essa causa. A ocupação mudou muita gente, e **acredito que o mundo inteiro deveria ser ocupado pras pessoas melhorarem**. (G1P11F14 – Grupo Focal "Alfa" - grifos nossos)

Novamente, abrimos um elemento final de capítulo com um questionamento. Nosso propósito, com isso, está em evidenciar os elementos de resposta ao problema de pesquisa mais importantes, bem como ligá-los àqueles que já foram apresentados ao longo desta tese. Para este intento, a fala epigrafada é reveladora.

Os jovens lutavam contra a reforma do Ensino Médio empreendida desde a Medida Provisória 746/2016 e, em relação a ela se posicionaram de maneira a revelar grande conhecimento de questões educacionais, pelo menos, no que concerne às suas necessidades mais imediatas. A política foi transformada em lei, e seus anseios e angústias não foram por ela apropriados. Esse fato, à primeira vista, poderia fazer do movimento de ocupação das escolas, um fato pouco relevante. Contudo, quando fazemos um movimento que amplia o olhar para seu contexto para, depois, voltar a enxergar o objeto em seus detalhes, outros elementos se revelam.

O contexto político brasileiro que, por ser aquele em que o movimento de ocupação das escolas se inseria, não pode ser perdido de vista. Ele demonstrava um claro rearranjo da hegemonia política brasileira que revia o equilíbrio de forças políticas e, ao fazê-lo, expurgava forças populares dos campos privilegiados da política. Nesse contexto emerge a reforma do Ensino Médio. Se o movimento resistiu à política, resistiu, também, ao contexto.

Passado o primeiro passo de ampliar o campo de visão, quando voltamos aos detalhes, vemos que essa resistência foi bastante complexa. Ela perpassou e se fez ver nos seguintes elementos: (a) resistência à política e ao seu contexto; (b) resistência à repressão sofrida para que o movimento persistisse e pudesse continuar com a resistência descrita no item “a”; e (c) resistência dentro do campo das forças contra-hegemônicas, ao configurar uma nova forma possível de organização, mobilização e enfrentamento das questões políticas.

Desta análise mais pormenorizada, erigiu um último elemento de grande relevância: o papel educador do movimento. Na sua prática de resistência, ao ocuparem mais do que o espaço físico das escolas, o movimento foi um educador de si e dos jovens que o compuseram. A tentativa de transformação de consciências, mostrada pela fala epigrafada nesta seção, revela, talvez, o significado maior da rebeldia deste movimento: romper, no conteúdo e na forma, mesmo que temporariamente, com a educação hegemônica, aquela que se faz na escola ou em outros meios e que tem como objetivo central “arregimentar mentes” para que aceitem as condições de vida que lhes são impostas e que são derivadas de hegemonia que não lhes representa. Por isso, além de não ouvir o que os jovens tinham a dizer, interessava à hegemonia política que o movimento fosse encerrado o mais cedo possível, pois, deste modo, eles também não poderiam falar aos outros jovens.

5 À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS, PÁGINAS A SEREM AINDA COMPLETADAS

A minha história já fala por mim
Sou resistência, orgulho sem fim[52]

Ao longo dos capítulos deste trabalho, fomos tentando enunciar nossa tese. Espera-se desta seção nada mais do que uma retomada daqueles elementos que reafirmem e concluam essa enunciação. De certo modo, faremos isso, pois, mesmo com a humildade que deve ter qualquer pesquisador, acreditamos que há aqui uma tese que se possa defender. Contudo, cientes do fato de que a história se processa em velocidade e magnitude que, por vezes, dificultam sua compreensão, não temos a presunção de pensar que tudo o que se pode depreender do movimento de ocupação das escolas paranaenses ocorrido em 2016 tenha sido abarcado por esta pesquisa. Poder-se-ia afirmar, inclusive, que quase toda pesquisa que se insira no campo das Ciências Humanas e Sociais possui essa característica. Mas o que queremos ressalvar é a característica de hodiernidade de nossa empiria. Esse elemento revela que, a ela, outras perguntas precisam ser feitas porque nem todas as respostas foram dadas, nem todas as lacunas foram preenchidas. Somente aceitando essa condição de nossa empiria que, por ser hodierna, limita a investigação, é possível dar termo a este texto e a esta pesquisa. Por tudo isso, o que apresentaremos nesta seção não são considerações finais no sentido de últimas, acabadas, mas sim as aproximações mais elaboradas que nossa pesquisa nos permitiu fazer em relação à nossa empiria.

A pesquisa que redundou nesta tese que ora se encerra percorreu caminhos da relação do jovem com a política. Diferentemente do que se tem visto neste campo, esta pesquisa tinha a intenção de perceber a atuação do jovem frente às políticas educacionais. Tendo isso em vista, impelidos pelo contexto brasileiro de rearranjo das forças políticas que pôs em curso ações como a Emenda Constitucional que restringe os gastos públicos, limitando a efetivação dos direitos sociais e a mais recente reforma do Ensino Médio através da Medida Provisória nº 746/2016, e intrigados com o

[52] Do Samba do Império Serrano “Meu quintal é maior do que o mundo”. Composição: Andinho Samara / André Do Posto 7 / Jefferson Oliveira / Lucas Donato / Rafael Gigante / Ronaldo Nunes / Tico Do Gato / Totonho / Vagner Silva / Victor Rangel / Vinicius Ferreira.

surgimento de reações a este contexto como aquela que se evidenciou pelo movimento de ocupação das escolas paranaenses, que era contrário àquelas políticas, reformulou-se o recorte empírico daquele objeto, focando nossa análise na relação deste movimento com aquelas políticas, especialmente, aquela que reformulava a última etapa da Educação Básica.

A fim de cumprir com os objetivos desta empreitada, construiu-se o seguinte problema de pesquisa: no que tange às políticas para o Ensino Médio, especialmente aquelas que estabelecem significativas mudanças nesta etapa da Educação Básica, incluindo redesenhos curriculares profundos, como a proposta pela MP 746/2016, o que pensam e querem os jovens que participaram do movimento de ocupação das escolas estaduais no Paraná ocorrido em 2016?

Para responder ao problema de pesquisa, foram propostas outras questões que o complementariam, quais sejam: (a) Quem são estes sujeitos que ocuparam as escolas? (b) Que razões os levaram a se organizarem de modo tão extensivo, ocupando suas escolas? (c) Seja a nível intra-escolar, seja a nível estadual, como foi a organização deste movimento? (d) Como ele dialogou com a sociedade política e a sociedade civil? Foi reprimido? Se sim, como resistiu? (e) Qual foi o papel das organizações estudantis junto aos jovens que ocuparam as escolas? (f) Qual o papel destes jovens junto aos demais estudantes? (g) O que representou o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses, quando prismado pelo contexto político brasileiro?

A metodologia adotada a fim de se chegar a respostas ao problema e às questões de pesquisa lançou mão de coleta de dados endógenos ao movimento através entrevistas individuais com sujeitos que dele participaram. De posse desses dados, configuraram-se quatro grupos focais, buscando entender o movimento em sua diversidade, mas mantendo um traço comum – todos os sujeitos que os compuseram eram jovens que participaram das ocupações. A análise de conteúdo destes grupos focais foi feita a partir da análise por tabelas que, através de contagem inicial de falas, buscou perceber a formação de padrões discursivos. A partir desses padrões discursivos, foram construídas categorias preliminares que tiveram função, por assim dizer, de fazer prévia organização do conteúdo. Somente depois dessa organização é que se realizou análise mais profunda – aquela derivada da leitura dos dados à luz da teoria.

A pesquisa, não podia ser diferente, estabeleceu hipótese inicial com a intenção de guiar as buscas que intentava empreender: “escorraçadas as forças populares da sociedade civil do contexto de formulação de políticas, com vistas à confirmar nas ações implementadas, uma nova hegemonia política (conseguida, inclusive e no limite, com rearranjos do próprio ordenamento jurídico Estado), não tem havido àquelas forças outra solução que não seja a de reagir. A reação tem se dado nos poucos espaços possíveis que lhes restaram. Isso se fez ver no movimento de ocupação das escolas secundárias do estado do Paraná. Se, talvez, este movimento não tenha obtido grandes mudanças no que concerne ao texto da política (MP 746/2016) ou mesmo à sua implementação, seu significado residiu na materialização de forte resistência ao rompimento do equilíbrio democrático garantidor da participação, mesmo que com diferentes pesos, de uma multiplicidade de atores na formulação de políticas. Dito de outro modo, numa realidade de expulsão de atores do contexto de formulação de políticas, o maior resultado do movimento de ocupação foi a sua própria existência como elemento tensor, pois que recolocou no jogo, atores outrora desprezados. Assim, antes de mais nada, o que queriam os jovens que participaram das ocupações era o espaço-tempo necessário para serem ouvidos. Deste modo, mais que escolas, eles ocuparam o Estado, fizeram política”.

Acreditamos que esta hipótese inicial foi ao todo confirmada. Contudo, a análise dos dados nos trouxe outros elementos que ali não se faziam perceber. Por isso, ao enunciarmos nossa tese, propomos ao leitor o caminho de trazermos elementos de resposta ao problema central para que, de posse deles, o próprio leitor perceba a confirmação da hipótese, bem como seus limites. Esses elementos coligidos compõem a tese depreendida desta pesquisa e por nós defendida.

O movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses ocorrido em 2016 foi uma ação jovem. Essa característica, por óbvia que seja, é fundamental, pois a visão social que se faz das juventudes, a partir de uma perspectiva adultocêntrica, tende a negar àqueles sujeitos, a voz que eles requereram, de maneira tão intensa, ao ocuparem suas escolas. A cultura social de um modo geral e, especificamente, as culturas política e escolar não costumam enxergar no jovem um sujeito já capaz de atuar, de reivindicar seus direitos, enfim, de estabelecer sua luta. Por isso, antes de demonstrarmos o que queriam e o que pensavam os jovens, precisamos dar ênfase ao fato de que eles conseguiram criar um espaço-tempo capaz de lhes propiciar

condições para que pudessem dizer o que queriam e o que pensavam, já que, normalmente, isto lhes é negado. Nesta atitude corajosa destes jovens reside um dos significados do movimento.

Os jovens queriam uma reforma de Ensino Médio mais condizente e coerente com a realidade em que vivem, ou seja, a concreta e, por vezes, dura realidade de quem está na escola pública. Por isso, quando questionados sobre o que proporiam em contraposição à reforma levada a cabo pelo atual governo, os jovens demonstraram necessidades muito mais profundas do que as emanadas pelo texto da política. Diferentemente deste texto que alicerça suas preocupações com a qualidade em alterações curriculares com vistas ao atingimento de melhores resultados em avaliações de larga escala ou até mesmo na inserção dos jovens no mercado de trabalho capitalista, os jovens queriam uma reforma que se preocupasse, sobretudo, com as condições em que se estuda, seja em relação às estruturas e os materiais das escolas, ou mesmo aos condicionantes materiais dos estudantes que precisam trabalhar e estudar. Além disso, destacaram a necessidade de repensar o currículo e a escola a partir, também, de seus interesses e de seus anseios.

Ainda assim, o que mais os jovens queriam em relação à política que reformava o Ensino Médio não tinha a ver com o seu conteúdo, mas com sua forma. Nem de longe eles admitiram o fato de ela ter sido empreendida por meio de uma Medida Provisória que, por sua acelerada tramitação, transformou-se no formato ideal para não ouvir as forças contra-hegemônicas. Eles queriam ser ouvidos, e não foram. Por isso, resistiram.

Mas, não resistiram somente contra a política em questão – a reforma do Ensino Médio – nem mesmo somente a outras que estavam em pauta naquele momento como a Proposta de Emenda Constitucional que limitava os gastos públicos por 20 anos. Ao analisarmos sua relação com estas políticas, de modo mais ampliado, percebemos que o movimento de ocupação foi resistência também ao contexto político de reorganização da hegemonia que, nascido ao momento da crise do *lulismo*, visava a supressão dos direitos sociais e do qual aquelas políticas eram ações de destaque.

Ao ocuparem escolas, os jovens ocuparam espaços do Estado. A escolha por estes espaços, do mesmo modo como ocorrera em outras ocasiões como as ocupações de escolas ocorridas no estado de São Paulo em 2015, no Rio de Janeiro

e no Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2016, por exemplo, se deveu ao fato de que os espaços mais privilegiados para o embate político lhes haviam sido tomados. Expurgadas que foram as forças populares de certos espaços mais privilegiados, elas se rearrumam em outros e tentam resistir. O movimento de ocupação das escolas paranaenses ocorrido em 2016, mesmo com sua significativa magnitude, foi um exemplo não isolado desta resistência.

Mas, havia uma enorme potência de ação na escolha destes espaços – as escolas. Tendo em vista os postulados gramscianos que utilizamos para analisar nossa empiria, percebemos que o espaço-tempo do movimento de ocupação das escolas representou uma batalha na atual guerra de posição que ocorre dentro do Estado brasileiro. Ao ocupar a escola, ocupou-se uma instituição estatal presente na esfera da sociedade civil e fundamental para a composição de hegemonia. Na escola, formam-se sujeitos de acordo com os interesses hegemônicos, mas nela há espaço para a contradição. Por isso que, ocupando as escolas os jovens, muito mais do que tomarem seus espaços, subverteram a formação hegemônica, conquistando espaços na guerra de posição que, mesmo que pequenos, para eles, foram significativos.

Além disso, o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses foi, também, resistência a outras forças do campo contra-hegemônico. Fez isso ao se fazer horizontal e ao não aceitar ser liderado por qualquer organização estudantil. Descrentes da hierarquia e confiantes na possibilidade de construção de um novo modelo de ação, os jovens se organizaram horizontalmente, seja nas próprias escolas, seja entre as escolas das ocupações. Com isso, queriam manter o movimento sempre conectado às reais necessidades de sua base – os jovens de escola pública.

Para se configurar como resistência à política e ao contexto, o movimento de ocupação das escolas paranaenses precisou resistir, ainda, aos movimentos repressivos da política. Largamente, foram recordados pelos jovens os temores, os horrores que sofreram pela violência com a qual o Estado reprimiu aquele movimento. E o pior: não o fez usando mão do elemento coator do Estado. Impactado pela dimensão e pela forma do movimento, o Estado lançou mão da ação violenta da própria sociedade civil para reprimir e tentar dissuadir as ocupações. Este fato está exposto num conjunto expressivo de relatos. Os estudantes, por seu turno, usaram, na maioria das vezes soluções criativas e, principalmente, o recurso da união entre as

ocupações para resistir à repressão.

A resistência à repressão foi fundamental para que o movimento durasse durante quase dois meses. Este tempo, por curto que tenha parecido, foi fundamental para que o movimento ganhasse visibilidade como resistência posicional àquele rearranjo de forças políticas que estava sendo empreendido no Brasil. Como havíamos enunciado anteriormente, a duração do movimento, mais do que dar visibilidade a si, foi decisiva para que se processasse nele uma de suas mais interessantes características: a de ter sido um movimento educador. Ocupando espaços escolares, os jovens os reinventaram. Pensaram uma escola sua, a partir de suas necessidades, mas que, principalmente, fosse capaz de construir uma nova consciência do contexto em que estavam inseridos e das políticas contra as quais lutavam. Num processo de formação que, a exemplo da própria organização, também foi horizontal, além de se conscientizarem, os jovens puderam se reconhecer e reconhecer uns aos outros, aceitando suas diferenças e construindo um movimento de resistência orgulhoso de si e da luta que empreendia.

6 *POST SCRIPTUM*: TRILHAS METODOLÓGICAS

> Literalmente, o pessoal quis ouvir a minha voz. Todo mundo *tava* querendo expor a sua voz, mas todo mundo *tava* querendo dizer assim "meu, você tem voz! Você pode falar! entendeu!? Isso foi o movimento. Não era só mostrar que o aluno tem voz. Era mostrar que a gente podia abrir a mente dos outros alunos pra expor que eles também têm voz. **Não importa o tamanho da voz, importa que você tem e pode ser ouvido.** (G2P5F8 – Grupo Focal "Ocupação Ômega" - grifos nossos)

Porque mataram Santo Dias: quando os braços se unem à mente – esse é o título-resposta da obra que Paolo Nosella organizou em torno da entrevista que realizara com o operário Santo Dias da Silva pouco antes de sua morte (NOSELLA, 1980). A leitura deste texto foi feita por nós ainda no mestrado por volta do ano de 2010. Seu impacto em nossa formação como pesquisadores sociais, contudo, é peremptório, porque ali encontramos a percepção clara de que, por mais duras que sejam as suas condições de vida, mesmo que diante de si e dos seus tenha sido negada a maioria dos bens materiais e imateriais de uma era, apesar de, muitas vezes, as necessidades do corpo o impelirem ao trabalho, tirando o tempo que poderia dedicar à sua formação, cada sujeito, ao seu modo e dentro de suas possibilidades, é capaz de projetar dentro de si um significado profundo de sua realidade e, a partir dele, pode, inclusive, transformar sua consciência e a dos que o cercam.

Dentro de si, cada sujeito é um universo singular fruto de suas experiências, dos processos cognitivos que estabelece para absorver tais experiências e, por consequência disso, da especificidade da representação que faz da realidade. Este universo pode ser muito mais complexo e denso do que a realidade imediata nos permite imaginar, como era também o do Menocchio, brilhantemente, narrado na obra "O queijo e os vermes" de Carlo Ginzburg (GINZBURG, 2006), também lido por nós àquela época do mestrado. O *modus operandi* do meio acadêmico, contudo, nos impele a pensar aquele sujeito-universo tentando prismá-lo a partir de planos de pesquisa, problemas, hipóteses, categorias e teorias pré-concebidas que, muitas vezes, mais servem para limitar nossa visão e nossa ação, porque nos colocam (sujeitos pesquisadores e sujeitos pesquisados) na condição distante de "cientista", de um lado e de "objeto observável", de outro.

Menocchio criou, ao final do século XVI, uma cosmogonia própria e queria muito ser ouvido. Mas, na sua realidade imediata, não havia quem pudesse ou

quisesse ouvi-lo. Nosella (1980) queria, a partir de preocupações acadêmicas, pesquisar, analisar, "[…] historicizar, e quase exemplificar, como, no operariado brasileiro contemporâneo, estava-se processando a contradição entre senso comum e bom senso […]" (p.13). Ao se deparar com sujeitos como Santo Dias, precisou tornar-se ouvidos para, com isso, respeitar suas vozes.

Como respeitar esse universo que há dentro de cada sujeito? Já que não se encontram isolados, mas em interação social, como entender as relações entre esses sujeitos-universos? Como, pelo imperativo da pesquisa acadêmica, mesmo sem desrespeitá-los como Menocchios ou Santos Dias ou Marias ou Joãos, transformar suas vozes em conhecimento objetivo? Respeitando o fato de que estes questionamentos, bem como suas respostas, se entrelaçam, pensamos que: (a) ao primeiro questionamento, necessitamos de uma resposta que dê conta da relação do sujeito pesquisador com o sujeito pesquisado, demonstrando caminhos para que ela não seja violenta; (b) à segunda questão, fundamental ao nosso objeto de pesquisa, deparamos com a necessidade de estabelecer a mais adequada metodologia de coleta de dados que deverá, antes de mais nada, compreender a primeira necessidade; e, por fim, (c) para a última pergunta, entendemos que a solução está tanto no rigor de análise dos dados, quanto no uso de teoria adequada para explicar aquela coleção de dados e, ainda, na forma mais adequada de expô-los.

6.1 A metodologia de coleta de dados

> Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo uma *relação social* que exerce efeitos (variáveis segundo diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos. […] Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas […] (Bourdieu, 1997, p. 694 – grifos no original)

Compreendendo e aceitando a relação de pesquisa acima descrita, acatamos como premissa o fato de que não há neutralidade possível no campo das ciências ditas humanas ou sociais. Há sempre sujeitos que compõe a sociedade e são esses sujeitos que estão, naquele momento, dispostos, ou na condição de pesquisador, ou na condição de pesquisado. Há, portanto, "posições de fala" para ambos derivadas de sua condição social, e elas não subsomem aos papeis que os sujeitos assumem ao momento da pesquisa. Ademais, dessa concepção, derivamos a preocupação que

remete à questão inicial, que assim adensamos: na condição de pesquisador que, na relação de pesquisa pode exercer violência simbólica sobre o sujeito pesquisado (Bourdieu, 1997), como, de fato, respeitar este sujeito?

O fato é que jamais o sujeito pesquisador deixará de ser o pesquisador, bem como o sujeito pesquisado será sempre a fonte de obtenção de dados do primeiro. Contudo, a intenção será a de buscar o maior respeito possível aos sujeitos pesquisados. Nos termos de Bourdieu (*idem*, p. 695 – grifos no original),

> […] esforçamo-nos para fazer tudo para dominar os efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente, para *reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele.* Procurou-se então instaurar uma relação de *escuta ativa e metódica*, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário. [Essa postura] associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas comuns a toda uma categoria.

No nosso caso específico, esse esforço por reduzir a violência simbólica do ato da pesquisa e, por conseguinte, aproximar-se do objeto, perpassou: (a) a breve presença do pesquisador no movimento de ocupação das escolas secundárias enquanto ele acontecia; (b) a existência de entrevistas individuais prévias que, mesmo tendo o objetivo de coletar dados para delimitar os grupos focais, foi fundamental para criar canais de diálogo prévios com os sujeitos pesquisados; (c) a opção por marcar as entrevistas em grupos através destes sujeitos que foram entrevistados individualmente, aceitando seus locais, suas datas e horários possíveis; (d) a disposição dos corpos em círculos ou em outros formatos escolhidos pelos pesquisados e, por isso, a eles confortáveis, de modo a, mesmo havendo condução por parte do pesquisador, ter reduzida a hierarquização dos corpos; (e) a utilização de linguagem coloquial, de modo a evitar a hierarquização, também, nas falas; e (f) o uso de roteiro semiestruturado que permitisse aos sujeitos pesquisados o desenvolvimento de suas ideias sem grandes interrupções e, principalmente, sem querer encaixá-las numa ótima categorização prévia.

Todo este esforço, contudo, não nos bastava. Somente nos sentimos plenamente confortáveis em realizar a pesquisa pela assunção e pelo respeito ao próprio trajeto que possuímos. Indiscutivelmente, contribuíram para a nossa relação

de pesquisa: a larga experiência profissional com o Ensino Médio; a curta, mas decisiva, experiência de pesquisa com as juventudes; e, por fim, a postura pessoal de militância junto a causas que se assemelham àquelas pelas quais os jovens entrevistados lutavam.

O sentimento da necessidade deste esforço, está por nós ancorado novamente em Bourdieu:

> Esta compreensão não se reduz a um estado de alma benevolente. Ela é exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranquilizadora e atraente de apresentar a entrevista e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, e sobretudo, na problemática proposta: esta, como as respostas prováveis que ela provoca, será deduzida de uma representação verificada das condições nas quais o pesquisado está colocado e daquelas das quais ele é o produto. Pode-se então dizer que o pesquisador não tem qualquer possibilidade de estar verdadeiramente à altura de seu objeto a não ser que ele possua a respeito um imenso saber […] (*idem,* p.700)

O objeto de nossa pesquisa, mesmo que envolvesse sujeitos individualmente, possuía uma característica fundamental e que não nos podia passar despercebida: foi um movimento coletivo. Essa percepção nos remete à segunda questão posta neste texto, qual seja, "como entender as relações entre esses sujeitos-universos?" Porquanto, além do respeito às individualidades dos sujeitos, era necessário respeitar essa peculiaridade do movimento como tendo sido um sujeito coletivo. A coleta de dados realizou-se *post festum.* Contudo, o pesquisador teve contato com o movimento de ocupação desde o seu início, em sua região de moradia, a saber, o sudoeste paranaense. Desde esse contato inicial que passou, inclusive, por rodas de conversas dentro das ocupações, percebeu-se características de horizontalidade deste movimento. Por isso, pensou-se que focar em entrevistas individuais, feriria um aspecto muito peculiar do próprio movimento – a sua atuação organizada e coletiva que nos entregara indícios de distribuição horizontal de poder. Por isso, desenhou-se a ideia de realizar entrevistas em grupos focais. Essa percepção aumentou durante conversas com outros pesquisadores do movimento, até que, já feita a escolha por grupos focais, quando das entrevistas individuais para a coleta de informações endógenas, percebeu-se que não haveria outra senão esta forma de coleta de dados. Isso porque parte do movimento, simplesmente, se recusa a falar individualmente – ou falavam todos, ou não falava ninguém.

O uso de grupos focais como metodologia para a coleta de dados no campo

empírico, mesmo que já bastante difundido em pesquisas nas áreas de Ciências Humanas (BARBOUR, 2009), ainda requer do pesquisador cuidados especiais que vão desde a coleta em si até o tratamento último dos dados, para que não se incorra, entre tantos outros erros, no de equivaler esta forma de coleta àquela procedida pelas entrevistas individuais. A fim de evitar quaisquer problemas quanto a isso, essa pesquisa se dedicou a tomar tais cuidados e a expor, neste curto texto, as teorias em que nos fundamentamos metodologicamente, desde a coleta até o tratamento dos dados dos grupos focais.

Nas literaturas pesquisadas (GASKELL, 2011; BARBOUR, 2009), ficou-nos clara a percepção de que grupos focais serviriam, sobremaneira, a pesquisas que tratassem de temas polêmicos, ou com ideias com forte divergência na base social investigada. Para esses casos, os grupos focais deveriam por, frente a frente, pessoas desconhecidas entre si a fim de que se encaminhasse uma discussão orientada por um moderador.

Este caminho, contudo, não foi o escolhido por esta pesquisa. Poder-se-ia, mesmo que com dificuldades, optar por compor grupos focais entre pessoas favoráveis e contrárias ao movimento de ocupação das escolas, entre participantes e não participantes, etc. Porém, a opção desta pesquisa foi, desde o início, entender o movimento de ocupação das escolas a partir dele mesmo. Assim, a seleção de sujeitos para a coleta de dados se deu, exclusivamente, a partir de integrantes do próprio movimento.

Surgiu-nos neste caminho uma inquietação, qual seja, se os sujeitos partilham do mesmo movimento e, por isso mesmo, estabeleceram ou estabelecem convivência entre si, é possível utilizar grupos focais? Para responder a esta questão, encontramos na teoria o suporte necessário:

> Embora a entrevista tradicional com grupo focal empregue pessoas desconhecidas, **esta não é uma precondição**. **Na verdade, há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem**. Estudos de culturas organizacionais e de grupos sociais particulares têm vantagens quando se tomam pessoas que partilham de um meio social comum. Aqui, o moderador será um estranho e poderá fazer uso disto para tirar proveito. **O moderador pode tomar a posição de um observador ingênuo e pedir instruções, ou pedir que lhe ensinem alguns pontos específicos**. (GASKELL, 2011, p.82 – grifos nossos)

Como se quis, desde o princípio, conhecer o movimento a partir de si e de sua

diversidade, a escolha de grupos focais com sujeitos que se conhecessem previamente não só se fez possível como necessária. Os sujeitos pesquisados tinham, entre outras funções, as de narrar e descrever o movimento de ocupação. Por isso, o fato de se conhecerem potencializou memórias que, quando falhavam, eram reativadas por seus colegas. Isso possibilitou que os relatos acerca do movimento de ocupação tenham sido extremamente minuciosos.

Ademais, a escolha de quatro grupos focais (e não apenas um) tinha a intenção de entender o movimento em sua diversidade, para que dessa forma, respondesse-se ao problema de pesquisa, buscando o que queriam e o que pensavam os jovens que ocuparam as escolas estaduais paranaenses em 2016, dentro do contexto em que se inseriu. Dito de outro modo, mesmo que dentro de cada grupo houvesse proximidade entre os membros, o mesmo não ocorria entre os grupos. Por isso, esperava-se que, quando coligidos e contrapostos, os dados obtidos a partir dos grupos pudessem construir respostas ao problema e às perguntas de pesquisa.

Selecionados os grupos focais a partir de dados endógenos coletados, principalmente, a partir de entrevistas individuais, os procedimentos foram de marcar as entrevistas em grupos e de realizá-las. Destes, cabem algumas observações que servem para ilustrar algumas peculiaridades do movimento que, depois, foram importantes para a própria análise que empreendemos:

- Dois grupos focais puderam ser realizados nas comunidades (cidade ou bairro) em que aquela ocupação ocorreu. Os outros dois foram realizados na própria Universidade Federal do Paraná – espaço que, intuitivamente pelo pesquisador e pelos pesquisados, pareceu ser “campo neutro”.
- A necessidade de conversas entre os membros dos grupos a serem pesquisados era tão sobranceira que, em um dos casos, a entrevista teve que ser marcada duas vezes, levando dez dias desde o contato inicial até a sua efetiva realização.
- “O grupo focal tradicional compreende seis a oito pessoas” (GASKELL, 2011, p.79). Por dois fatos não nos preocupamos com essa afirmação: a dificuldade de agendar alguns grupos inviabilizava que pudéssemos estabelecer *a priori* o número de participantes – era premente ter os grupos, a quantidade de participantes se tornou secundária; além disso,

> um dos grupos escolhido foi, justamente, por ser uma ocupação pequena que começou com oito ocupantes e terminou com apenas quatro – somente a participação desse grupo já era relevante, independentemente do número de participantes que se conseguisse. Assim, relembramos: 1 grupo teve a participação de 8 sujeitos; 2 grupos tiveram a participação de 5 sujeitos cada um; e 1 grupo contou com a participação de 4 sujeitos.

Conseguiu-se realizar as entrevistas com os grupos numa sequência de quatro dias:

1. Ocupação Alfa (8 participantes): quarta-feira, dia 22 de março de 2017, à tarde;
2. Ocupação Ômega (4 participantes): quinta-feira, dia 23 de março de 2017, à tarde;
3. CAOS (5 participantes): sexta-feira, dia 24 de março de 2017, à tarde;
4. Ocupação Fênix (5 participantes): sábado, dia 25 de março de 2017, de manhã.

No primeiro grupo, tentou-se organização em que cada sujeito citasse seu próprio nome antes da fala a fim de que, ao momento da transcrição, pudéssemos identificar os sujeitos. Esse procedimento não foi realizado a contento e abandonado nos outros grupos. Desse modo, na transcrição, apenas enumeramos a sequência das falas para cada pergunta em cada grupo. Assim, as falas aparecem transcritas com códigos, por exemplo “G1P3F4”, ou “G3P7F1”, sendo que “G” significa o número do grupo, “P” o número da pergunta feita àquele grupo e “F” o número sequencial de falas dadas ao questionamento. Essa sequência de falas será fundamental, como veremos adiante, para a composição de padrões discursivos – eixo fundamental de nossa análise.

Em todos os grupos, como já descrito, sentamos em círculo ou em outra disposição que fosse da vontade dos pesquisados, identifiquei-me como pesquisador, expliquei o conteúdo e os procedimentos da pesquisa, especialmente, no que diz respeito à entrevista ser gravada, mas, em sua transcrição, manter cifrado o conteúdo de nomes de pessoas, instituições ou quaisquer outros que pudessem dar pistas dos dois primeiros. Após isso, pedi que cada um se apresentasse e que, antes das perguntas, respondessem ao Questionário socioeconômico. Somente então, demos início às entrevistas.

Para a entrevista com os grupos focais, foi utilizado roteiro semiestruturado (conforme Anexo II). Neste roteiro, havia perguntas de cunho mais descritivo ou mesmo narrativo. Com elas, esperava-se alcançar respostas que compusessem a história do movimento de ocupação. Além destes, havia questionamentos feitos a partir de argumentações a fim de que o grupo pudesse se posicionar frente a questões polêmicas (e, por isso mesmo, nevrálgicas à pesquisa), construindo significados políticos próprios acerca do movimento de ocupação.

Como todo roteiro semiestruturado, o que usamos é muito mais um guia, do que propriamente um conjunto de perguntas, em que pese estar organizado em sentenças interrogativas. Referenciamos isso, pois, em cada grupo, a sequência de questões poderia ser uma, que não a de outro. Perguntas podem ter sido inseridas de acordo com o contexto de falas, ou mesmo para elucidar pontos que não estivessem claros, ou ainda para que os demais membros do grupo expusessem seu posicionamento frente a fala de algum de seus colegas.

Nesse ponto, remontamos a nossa terceira e última preocupação exposta no início deste texto: como, pelo imperativo da pesquisa acadêmica, mesmo sem desrespeitá-los transformar suas vozes em conhecimento objetivo? Quando enunciamos esse questionamento, apontamos três caminhos: o do rigor de análise primária dos dados, o uso de categorias teóricas que, relacionadas ao objeto em questão, bem como ao seu contexto, possuíssem potência explicativa da realidade investigada e o do cuidado em garantir forma mais adequada de expô-los.

6.2 A análise primária dos dados

O mesmo roteiro semiestruturado utilizado nas entrevistas, oriundo do tema, do problema e das perguntas de pesquisa, dos objetivos e da hipótese inicial, também nos guiou na formulação de categorias para análise do conteúdo das entrevistas em grupo. Contudo, as categorias não se limitaram a ele. Fazer isso já seria um erro, pois que não se tratava de um roteiro fechado e [, portanto, podiam-se criar perguntas ao momento da entrevista. Logo, categorias não pensadas inicialmente poderiam se desdobrar. Além disso, entendemos que as falas dos sujeitos, para além do esperado inicialmente, potencialmente, podem demandar a criação de novas categorias analíticas.

> Ainda que você logo de saída provavelmente já tenha uma boa ideia dos temas que deverão aparecer, […] isso proporciona não mais que um ponto de partida. Esteja atento ao potencial analítico de frases usadas ou conceitos apelados por participantes dos grupos focais. […] Estes podem ser facilmente distinguíveis dos códigos *a priori*, pois seu significado dificilmente estará de forma imediata aparente, e é provável que exijam alguma explicação do pesquisador (BARBOUR, 2009, p.154)

Não presos a categorias *a priori* e interessados em categorias *in-vivo* caso elas emanassem das respostas, havíamos pensado inicialmente em 3 grandes categorias para serem analisadas, para as quais desdobraríamos 9 subcategorias, conforme quadro abaixo:

QUADRO 2 – CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS *A PRIORI*

CATEGORIAS	**SUB-CATEGORIAS**
A OCUPAÇÃO	Motivos
	Questões relativas ao início
	Atividades desenvolvidas
	Procedimentos de desocupação
O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	O que eram contra?
	O que queriam?
	A repressão
O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO, O ESTADO E A POLÍTICA	A resistência
	A democracia e a (re)ocupação de espaços políticos

Na primeira grande categoria, a intencionalidade seria a de descrever e narrar o movimento. Na segunda grande categoria, os objetivos se relacionariam ao conhecimento da política específica contra a qual os sujeitos lutavam, qual seja, a Reforma do Ensino Médio. Por fim, na terceira categoria central, estaria o movimento de ocupação e sua relação com a política e o Estado.

Ao realizar a pesquisa, ao ouvir o seu conteúdo, outros pontos surgiram para além das categorias *a priori*. Denominamos, como dito, essas novas categorias de categorias *in-vivo.* O primeiro destes pontos diz respeito à organização política horizontal do movimento. De início, mesmo reconhecendo esta forma de organização, não a consideramos como sendo uma categoria de análise necessária. Contudo, um dos grandes significados do movimento (veremos isso adiante) residiu, justamente, numa organização muito diferente das organizações políticas convencionais, mesmo

as mais populares. Assim à terceira categoria, acrescentou-se a subcategoria "Organização política do movimento – horizontalidade". Além dessa, havia uma lacuna no roteiro semiestruturado – não havia pergunta que ressaltasse questões de juventude, em que pese ser um movimento todo realizado por jovens. Mesmo assim, elementos das falas dos entrevistados nos grupos focais ressaltaram, todo o tempo, a importância de este ser um movimento jovem e de ter sua eloquência política residida substancialmente neste fato. Esses dados levaram à criação de uma grande categoria "O Movimento de Ocupação e as Juventudes". Para análise desta grande categoria, a partir também do conteúdo das falas dos sujeitos, desdobraram-se duas subcategorias "O jovem como intelectual dos jovens" e "Empoderamento juvenil".

Assim, o quadro de categorias fica resumido desse modo:

QUADRO 3 – CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS

CATEGORIAS	**SUB-CATEGORIAS**
A OCUPAÇÃO	Motivos
	Questões relativas ao início
	Atividades desenvolvidas
	Procedimentos de desocupação
O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	O que eram contra?
	O que queriam?
O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO, O ESTADO E A POLÍTICA	A repressão
	A resistência
	Organização política do movimento - horizontalidade
	Limites da democracia e a ocupação de espaços políticos
O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO E AS JUVENTUDES	O jovem como intelectual dos jovens
	Empoderamento juvenil

Diante disso, desdobra-se a análise inicial feita a partir dos agrupamentos das respostas dadas pelos grupos focais. Mas, como agrupar? Como transformar em dados objetivos as subjetividades de sujeitos distintos em grupos diferentes? Barbour (2009) nos ensina que devemos fugir de quantificações ilusórias, mesmo que não se perca de vista a contagem. Dito de outro modo, para além de uma quantificação simples, como é possível em entrevistas individuais, na pesquisa por grupos focais, pode-se fazer a análise por tabelas, com vistas a observar a recorrência de falas e, a partir delas, perceber padrões discursivos.

> A abordagem à análise de dados defendida por Ritchie e Spencer (1994), chamada de "análise por tabelas", depende de uma tabela para identificar padrões nos dados. Isso permite que você veja logo no início a preponderância e distribuição dos comentários em temas específicos nos vários grupos focais convocados no decurso de seu estudo. (BARBOUR, 2009, p. 168)

Refletindo sobre essa forma de análise, pode-se perceber que usar uma aritmética simples de equivalência dos grupos focais poderia falsear os dados. Ou seja, dizer que em 1 dos grupos focais citou-se determinada resposta, ou em 2, ou em 3, enfim, poderia não revelar o padrão. Afinal, como poderíamos equivaler grupos? Nas entrevistas individuais, isso é fácil, pois cada sujeito é um. Mas nos grupos, não só a quantidade de sujeitos não é a mesma, como a configuração própria de cada grupo lhe dá uma especificidade que o torna de difícil comparação a outro, pelo menos como unidade. Por isso, ao adotar a perspectiva de análise anteriormente exposta, tem-se a segurança de fazer a análise partir da configuração de um padrão discursivo. Assim, construímos uma tabela em que verificamos a recorrência de falas em cada um dos grupos. Um exemplo para ilustrar:

TABELA 23 – EXEMPLO DE TABELA DE ANÁLISE

		Resposta "x"	Resposta "y"	Resposta "z"	Resposta "n"
CATEGORIA "A"	FOCAL 1	✓✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓	✓
	FOCAL 2	✓✓✓		✓✓	
	FOCAL 3	✓✓✓✓✓✓	✓	✓	✓
	FOCAL 4	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	

FONTE: Adaptado de Barbour (2009).

Cada sinal "✓" marcado na tabela corresponderá a ocorrência de uma fala que está relacionada àquela resposta naquele grupo. Assim, mais do que indicar em que grupo determinada resposta apareceu, poder-se-á perceber a recorrência dessas respostas dentro do grupo. Uma maior quantificação de respostas iguais poderá evidenciar o caminho do padrão ou dos padrões de discurso entre os grupos. Além disso, outro detalhe metodológico é importante: devemos lembrar que, como nas categorias, podem-se esperar respostas *a priori*, mas é preciso estar aberto para respostas que surjam, mesmo sem serem previamente intuídas pelo pesquisador.

> O fato de que os dados não possam ser alocados, de uma vez por todas, em

> uma ótima codificação de categorias não é, entretanto, uma limitação da pesquisa com grupos focais; em vez disso, é um testemunho de seu potencial único de elaborar e proporcionar um entendimento mais profundo do processo que destrincha o desenvolvimento de visões e identidades coletivas. (BARBOUR, 2009, p.163)

Por isso, mesmo que o pesquisador construa uma tabela com algumas respostas prévias (e isso é importante até para negar pressupostos ou hipóteses iniciais, se for o caso), ele não deve se limitar a elas. É preciso deixar campos “em branco” que deem conta de respostas não intuídas previamente. Nesta pesquisa, construiu-se uma tabela de análise para cada uma das 12 subcategorias expostas anteriormente.

A análise, porém, não para neste ponto. Ele é um começo decisivo, mas um começo. A partir desta quantificação, levamos em consideração outros três pontos: a complexidade das respostas, especialmente, quando ocorrerem contradições; interpretação dos dados pelo pesquisador, bem como a visão que ele teve de elementos do grupo que podem reforçar tais discursos; e a análise global das subcategorias a fim de buscar respostas mais amplas que não se conseguiria alocar em categorias tão recortadas.

Quanto ao primeiro ponto, cabe salientar que a beleza do trabalho com grupos focais, está justamente na sua maior dificuldade, qual seja, objetivar dados a partir de subjetividades individuais postas em situação de grupo. “Em vez de se intimidar com a complexidade, *insights* analíticos valiosos podem ser obtidos a partir do engajamento com ela e da exploração dessas áreas que são de múltiplas interpretações” (BARBOUR, 2009, p. 175). Por mais que busquemos no início o padrão discursivo, não se pode perder essa complexidade, ou perderíamos dados muito importantes, pois como nos ensina Bourdieu (1997, p.710), “existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações […]”. Tudo isso confere ao pesquisador o dever de se ter cuidado minucioso no momento de ouvir, transcrever e analisar as falas dos sujeitos.

Ainda sobre os cuidados do pesquisador, no que concerne à sua visão sobre os sujeitos entrevistados em grupo, salienta-se que não é ela o guia. Os guias são os dados. Mas, ao configurar um grupo, o local, os componentes, as reações que eles têm durante a entrevista, ou durante algumas falas específicas, as dificuldades para marcar o encontro, as posturas dos sujeitos frente ao moderador e frente ao grupo,

etc., são todos elementos enriquecedores e que, somente são possíveis, nessa modalidade de pesquisa. Wilkinson *apud* Barbour (2009, p. 185) ao analisar um conjunto de pesquisas com grupos focais, escreve que “os dados eram mais frequentemente apresentados como se fossem advindos de entrevistas individuais 'com interações entre os participantes do grupo raramente [sendo] relatadas, o que dirá analisadas'”. Toda cautela com esses dados, por óbvio, é necessária. Como dissemos, eles são complementares àqueles obtidos nas falas, porém, deixar esses dados de lado, por receio do fantasma positivista da neutralidade axiológica, poderia eliminar a própria objetividade do conhecimento, na medida em que eles podem esclarecer pontos até então nebulosos.

Por fim, no que concerne especificamente à pesquisa em questão, não foi configurada aos grupos focais nenhuma pergunta que equivalesse totalmente ao problema de pesquisa. Por isso, não se chega à resposta ao problema central, senão pela coleção dos dados. Essa análise, que será a última, somente se completará sob a luz da teoria. Ou seja, transformar o mosaico de dados, numa resposta ao problema, confirmando ou refutando a hipótese inicial, será feito num trabalho analítico do pesquisador à luz de suas opções teóricas.

6.3 A escolha de categorias teóricas

Não sobrepor outras vozes às dos sujeitos de modo a deformá-las ou até mesmo a calá-las. Esse é o cuidado primeiro que se deve ter ao pensar em categorias teóricas que deem conta de analisar uma empiria que tem, nas vozes daqueles sujeitos, sua principal base de dados. Entendemos que não devemos nos empolgar pela grandiloquência que uma teoria possa ter, mas saber usá-la como potencializadora da nossa audição às vozes emanadas por aqueles que entrevistamos.

Se este cuidado é o primeiro, não é, contudo, o único. A teoria não serve senão para aprofundar a análise de dados, de modo a garantir a maior objetividade possível do conhecimento que deriva, não se pode esquecer, da empiria, da realidade concreta, das vozes dos sujeitos. Portanto, se entendemos que a teoria é elemento decisivo, e por isso deve ser tão cuidada, da passagem da concretude sincrética da empiria para a concretude sintética do pensamento, para aquilo que já é conhecimento

novo, compreendemos também que são aquelas vozes que guiarão a escolha das teorias, indicando as mais potentes para análise daquele objeto e de seu recorte.

Ainda assim, se as vozes indicam caminhos, há um poder inscrito naquele que as ouve – o poder de interpretá-las. Por isso que pesquisadores diferentes, ao se depararem com os mesmos dados, podem buscar teorias diferentes para analisá-los, o que resultará, certamente, em conclusões também distintas. Desta situação, deriva-se um apelo à humildade de ceder os dados à apreciação de outrem. Seja para justificar as escolhas tomadas, seja para modificá-las é fundamental ouvir orientadores, supervisores, colegas, bancas de qualificação e de defesa, enfim, outros pesquisadores que, se não tornarão consensuais os caminhos a seguir, ao menos poderão revelar aqueles mais adequados.

Em relação aos sujeitos que compunham o campo empírico da pesquisa, talvez até pela caminhada que possuíamos em relação ao tema das juventudes, a escolha de uma perspectiva teórica que entendesse esses sujeitos de modo plural, sempre nos pareceu a mais adequada. A nossa orientadora, grande pesquisadora que é da área, indiscutivelmente, teria demonstrado falhas na teorização caso elas ocorressem. Houve, ao momento da banca de qualificação, a sugestão para que, na escrita, a assunção dessa teorização se fizesse de modo mais claro.

No que que diz respeito à relação dos sujeitos com a política em questão, entendemos que a categoria teórica utilizada para a análise seria a do direito à educação. E isso se deveu, primeiramente, ao imperativo de termos alocado nosso objeto no campo das políticas educacionais, especificamente. Queremos dizer que, mesmo sendo esta uma pesquisa que pudesse dialogar com campo da Ciência Política, e este diálogo foi feito, não é a este campo que ela pertence, e, por isso, não eram as categorias dele derivadas que dariam conta de toda a análise, especialmente, no que concerne à questão do embate em torno de uma política educacional. Para dar conta desse ponto da análise, e isso está exposto desde a Introdução, advogamos que a categoria do direito à educação seria a mais adequada porque percebíamos que, de um lado, a Reforma do Ensino Médio instituída pela MP 746/2016 incidia, no sentido de prejudicar, o direito dos jovens ao Ensino Médio, e, de outro lado, anseios dos jovens que participavam do movimento não eram senão concernentes ao direito por uma escola de qualidade.

> […] Teria que aumentar o investimento, coisa que a PEC não deixa… o investimento na sala de aula. Teria que aumentar escola, teria que melhorar a estrutura, porque pra você ficar um dia inteiro dentro de um colégio sem estrutura, sem alimentação de qualidade… não dá certo! Você precisa disso… coisa que é inviável no momento, principalmente, por causa da PEC e dos que já têm, porque eles dizem que não tem dinheiro pra investir na educação, porque educação é segundo plano… segundo, não, último plano, *né*!? […] (G4P10F2 – Grupo Focal "CAOS")

Para dar conta de melhor entender esses anseios e de compará-los com os da política de reforma do Ensino Médio contra a qual lutavam, a categoria do direito à educação nos pareceu a mais adequada. Contudo, quando ampliávamos o olhar para o objeto em seu contexto, além da categoria do direito à educação, as vozes sempre nos indicaram a necessidade de uma teoria de Estado para realizar a análise do movimento de ocupação das escolas secundárias paranaenses ocorrido no ano de 2016.

> **A gente ocupou pra incomodar o governo, certo!? Porque seria uma forma de incômodo pra eles, a gente ter ocupado o colégio.** Como eu disse, não existe nenhum protesto sem incomodar. Como ela falou, não nacionalizou da maneira que deveria e da maneira que a gente queria. Não teve uma revolução popular. Teve uma pré-revolução estudantil, digamos assim, porque foram poucos estudantes que realmente participaram, se tu for pegar a porcentagem, pelo número de estudantes que existem no Brasil, a gente vê que a gente era minoria. **A gente era minoria nessa luta, mas por que a gente era minoria!? Porque os caras lá de cima, governo, a mídia, eles são mais fortes que a gente. Por quê? Porque o país já é, praticamente, inteiro alienado. Então, o que eles falam o povo acredita.** (G1P8F6 – Grupo Focal "Ocupação Alfa" - grifos nossos)

A fala que recortamos juntamente com outras que expusemos ao longo do texto de tese evidenciaram a posição relacional do movimento de ocupação das escolas secundárias junto ao Estado, que se faz representar, intuitivamente naqueles que enunciaram as falas, pelos "caras lá de cima", pela combinação entre governo (políticos, burocracia escolar, aparelhos de repressão como a polícia, etc.) e mídia (meios de comunicação de um modo geral, citando alguns órgãos específicos). Esse discurso coadunava-se com a percepção inicial expressa em nossa hipótese de que o movimento seria uma reação ao contexto de expurgo de forças políticas populares, com vistas a atender a necessidade de reorganização da hegemonia estatal brasileira. O entrelaçamento desses dois elementos nos levou não somente a aceitar a necessidade de uma teoria de Estado que servisse como prisma de análise, como nos fez perceber correção na escolha da teoria gramsciana de Estado ampliado,

especialmente, no que concerne ao entendimento de que o Estado não se resume à **sociedade política**, mas, em composição com essa, compreende, também, a **sociedade civil** – elemento decisivo para a formação da **hegemonia**. Os elementos "sociedade política", "sociedade civil" e "hegemonia" foram incorporados à análise como categorias teóricas que dessem conta de estabelecer melhor compreensão da referida posição relacional do movimento de ocupação das escolas junto ao Estado.

A escolha da teoria gramsciana de Estado pôs-se à prova por ocasião da disciplina de Seminário de Tese, quando o professor avaliador de nosso trabalho sugerira a teoria de Estado de Poulantzas como sendo a mais adequada para análise de nossos objeto e recorte. Inicialmente, havíamos entendido a necessidade dessa teoria num ponto. Dada a complexificação social do capitalismo tardio, concordávamos com um dado que entendíamos como sendo de acréscimo concedido por Poulantzas à teoria de hegemonia de Gramsci. Poulatnzas (1977) aceita a concepção gramsciana de hegemonia, mas afirma "que o Estado capitalista e as características específicas da luta de classes em uma formação capitalista *tornam possível* o funcionamento de um 'bloco de poder', composto de várias classes ou frações *politicamente dominantes*" (p.137). Deste bloco de poder se destacaria, por objetividade peculiar do contexto, uma classe ou fração de classe que dominaria a outra, compondo um papel hegemônico.

Inicialmente concordantes com esta posição de Poulantzas e dispostos a aceitá-la, ao momento do exercício de releitura dos fundamentos teóricos que prismariam nossa análise, passamos a entendê-la como desnecessária, não por sua potência que é evidente, mas por compreender que em Gramsci este conceito já está posto. Vejamos isso numa citação que utilizamos no terceiro capítulo do nosso texto de tese:

> […] hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, **que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que um grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica**, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 2016, p.49 – grifo nosso)

Percebamos que Gramsci não usa o termo classe social, mas sim a expressão

“grupo”. Inclusive, ele cita a existência de “grupos sobre os quais se exercerá a hegemonia” e “grupo dirigente”, mas não classe. O que depreendemos disso, é o entendimento de que em Gramsci a hegemonia se constrói de um modo complexo, perpassando classes, grupos, frações de classe que, a fim de estabelecer hegemonia, comporão bloco histórico, obrigando o grupo dirigente a ceder em alguns pontos, mas mantendo o controle daquilo que é essencial – a função de dominação da atividade econômica. Assim, a concessão de espaços de poder (desde que estes não sejam os essenciais) que o grupo hegemônico faz para grupos não-hegemônicos na composição do “equilíbrio de compromisso” (noção fundamental para o entendimento da conjuntura em que se inserira nosso objeto), já está em Gramsci. Porquanto, abandonamos a necessidade de uso de outras teorias de Estado, mantivemo-nos em Gramsci, mesmo que esta decisão, em outro momento – o do exame de qualificação – tenha sido novamente posta em discussão.

Ao momento de nosso exame de qualificação, há um membro da banca que faz um questionamento inquietante acerca da nossa base empírica de pesquisa: “teria sido um movimento de ocupação da escola, ou a ocupação teria sido estratégia de um movimento social de jovens?”. A inquietação deveu-se ao fato de que não havia sido por nós pensada análise que fosse por esse caminho dos movimentos sociais. Contudo, observamos imediatamente que, nas quatro categorias iniciais de análise, apareciam três vezes o termo “movimento”. Guiados por essa inquietação e na tentativa de responder àquele questionamento, tentamos realizar percurso de estudo através da categoria “movimento social” (sugerida por este mesmo membro da banca). Partimos de sua primária conceituação proposta por Gohn (2014, p.14) que, em seus termos, assim está resumida:

> Um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural. Usualmente, tem os seguintes elementos constituintes: demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações -; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações.

Restou-nos evidenciado com a coleção de dados primários que o movimento de ocupação das escolas secundárias paranaenses ocorrido em 2016 era a expressão

de uma ação coletiva, decorria de uma luta política que era também cultural (no sentido gramsciano do termo). Quase todos os elementos constituintes de um movimento social foram percebidos em nossa base empírica e, a partir dela, pode-se depreender que existiram em todo o movimento de ocupação, como uma demanda comum, por exemplo, que, no caso específico, se resumia na contrariedade à política da Reforma do Ensino Médio e à Proposta de Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos, por exemplo; ou, outro exemplo, a existência de práticas comunicativas diversas pautadas nas modernas redes sociais virtuais. Entretanto, há dois elementos para os quais assumimos maior cautela ao pensá-los, quais sejam: (a) a existência de um projeto que sustentasse as ações e (b) a consolidação de culturas próprias nas formas de sustentar ou encaminhar suas reivindicações.

A nossa cautela na percepção desses elementos deveu-se, primeiramente, à própria limitação da amostra pesquisada. Mesmo respeitando os fatos de que coletivos e movimentos surgiram a partir do movimento de ocupação, de que havia organização entre as ocupações e de que existiam visões de mundo dando suporte às ações, é impossível pela base que possuíamos, dizer de um projeto que perpassasse todas elas, pelo menos não no sentido de algo que concedesse ao movimento organicidade social em busca da efetivação de suas ações. Ademais, se havia traços culturais identitários percebidos nas diferentes ocupações da amostra e se havia, também, a repetição por este movimento de culturas de outros movimentos de ocupação, não se pode afirmar que esse dado é correto para o universo pesquisado. Por exemplo, não se pode aferir que no universo pesquisado houve ações de conscientização dos outros jovens e que, se houve, foram organizadas à maneira da amostra, ou que a sua relação com a burocracia estatal tenha utilizado dos mesmos artifícios, etc.

Além disso, nossa construção teórica nos indica a existência de diferentes culturas juvenis. Referenciamos isso porque não foi uma “cultura política” de engajamento que fez os jovens participarem do movimento, ou uma “cultura de apatia política” que fez com que outros, daquele movimento, se afastassem. Quanto a esse tema, tanto o dado teórico, quanto os indícios empíricos nos dão pistas de uma complexidade muito maior, que a envergadura de nossa pesquisa não foi capaz de aferir.

Ao não conseguirmos afirmar objetivamente sobre a existência desses

elementos, mas apenas indicar-lhes como pistas para possíveis outras pesquisas, evidenciou-se a impossibilidade de respondermos ao questionamento feito pela banca de qualificação.

Além disso, para reforçar este impedimento percebeu-se que há uma característica de inacabamento do movimento de ocupação das escolas secundárias paranaenses ocorrido em 2016 que restou evidenciado, tanto por ele possuir ligações históricas com outros movimentos de ocupação que o antecederam, quanto pela percepção do surgimento de ações posteriores à sua existência, inclusive, outras ocupações. Dito de outro modo, o movimento de ocupação que serviu de base empírica para nossa pesquisa não surgiu de si próprio, nem tampouco se esvaiu com o fim físico das ocupações.

Desse dado, deriva a impossibilidade científica de decifrar todas as suas consequências e rebatimentos, o que é adensado por outra limitação metodológica, qual seja, nossa pesquisa, pelo objeto que possui e pela área de conhecimento em que se insere, nunca se configurou como sendo pesquisa histórica. Mesmo que fosse, ela esbarraria em problema tão debatido pelos historiadores, qual seja, a dificuldade de se investigar a “história do tempo presente”.

> Rousso e Hobsbawm também apontam para a ideia de uma “história inacabada” como sendo a característica principal da História do Tempo Presente, mas, o segundo mais que o primeiro, aponta as dificuldades em determinar o que seria uma história inacabada. A História do Socialismo, por exemplo, acabou em 1989, 1991, ou ainda é inacabada? O próprio fascismo, podemos considerar como uma história acabada? (LOURENÇO NETO & RAMOS, 2014, p.18)

Contudo, o fato de ser inacabada não a faz deixar de ser história e, por isso mesmo, não impede que possa ser investigada. Evidenciamos esse dado porque nos preocupamos, também, em não isolar o recorte empírico de nosso objeto de tal modo que ele pudesse perder sua historicidade. Por essa razão, se o inacabamento do movimento de ocupação das escolas indicou limitações à pesquisa, deu a ela possibilidades de aprofundamento, especialmente, no que concerne à necessidade surgida de melhor compreensão dos laços históricos do movimento.

Porquanto, mesmo sem ser esta uma pesquisa histórica e, por isso, não nos preocuparmos com os rigores metodológicos desta perspectiva, fizemos busca não sistemática em fontes secundárias no intuito de encontrar algumas de suas conexões

históricas. Um de nossos guias, novamente, foi a categoria de movimento social (da qual se desdobrou a noção de ação coletiva), a partir da qual conseguimos depreender, especialmente com as contribuições de Gohn (2016a e 2016b) e de Corrochano, Dowbor e Jardim (2018), interessantes ligações históricas deste movimento de ocupação com outras ações, protestos e movimentos, juvenis ou não, e que lutavam ou não pelo direito à educação.

> A gente ocupou como uma forma de protesto porque não existe protesto sem incomodar. (G1P1F2 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

Se havia ligações históricas por ter sido uma ação de protesto de jovens que lutavam pelo seu direito à educação, não pudemos perder de vista o fato de que o formato do protesto também não era inédito. Assim, nossa busca também se guiou pela necessidade de conhecer ocupações de escola recentes, já que, como referenciado, restaram evidenciadas no movimento de ocupação que observamos semelhanças e similitudes com outros movimentos de ocupação existentes no Brasil e em outros países. Foram encontradas algumas pesquisas (a maioria publicada em formato de artigos) que versavam sobre movimentos de ocupação de escolas.

Esse percurso teórico poderia responder à necessidade emanada da empiria no que concerne à categoria “ocupação” - termo presente em cada uma das quatro categoriais iniciais de análise, se a compreendêssemos como sendo apenas o simples ato de ocupar o espaço físico que é, também, uma escola. Desde o início de nossa empreitada com a pesquisa, contudo, dispúnhamos de pistas que evidenciavam que a questão era mais complexa. Tanto nossa perspectiva de análise, quanto os dados empíricos iam nos revelando isso. Até que o mesmo membro da banca de qualificação que indicara a necessidade de se entender nosso objeto e seu recorte pela categoria dos “movimentos sociais” fez um alerta: a ideia de “ocupar uma escola” é maior do que a tomada de seu espaço físico e isso precisaria ser pensado melhor em nossa análise.

Refizemos nosso percurso instigados pela noção exposta de que a ocupação da escola propiciou aos jovens ocupar, também, seu currículo, sua gestão, enfim, suas práticas mais diversas, configurando naquele momento uma dimensão diferenciada, ampliada da relação de pertença deles em relação à sua escola.

Diante dessa reflexão, nossa opção teórica de análise se reforçou. Não

negamos, é verdade, que nossa análise se adensou ao pensar o movimento de ocupação que investigamos a partir da categoria desenvolvida, especialmente, por Martins (2009), qual seja, “ocupação da escola”. Contudo, pelo fato de este autor assumir a mesma concepção de Estado e de sociedade civil que a nossa e, também, pelo entendimento de que nossa pesquisa, pelo imperativo de sua área, precisa dialogar com a teoria política, é como se a nossa compreensão se alargasse sem perder a sua base. Dito de outro modo, ao empreender o percurso teórico que acabamos de narrar, absorvemos contribuições e reafirmamos nosso entendimento que “ocupar”, portanto, é categoria que podemos resolver com a própria noção de que não se estava ocupando um dado espaço físico, mas o próprio Estado, especialmente, num elemento seu tão necessário à construção de hegemonias que é a escola estatal. Com isso, fazendo referência e deferência às contribuições aqui detalhadas, reforçamos nossa escolha da teoria gramsciana de Estado e de suas categorias correlatas como potente para análise de nosso objeto.

Percebamos que, nesta dialética que foi o fazer/refazer de nosso percurso teórico, mesmo que parcialmente incorporadas, alguns dados nos apresentaram novas demandas. Por isso que, o percurso empreendido pelas categorias “movimento social” e “ocupação da escola” mostrou-se decisivo para preenchermos uma lacuna em nossa análise: perceber, no movimento, elementos de sua historicidade. Mas, justamente, a necessidade de completar essa lacuna fez-nos perceber (o que havia sido, também, indicado por, pelo menos, dois outros membros da banca de qualificação) que, se não se pode perder de vista a sua historicidade, ao analisarmos nossa empiria através de uma teoria de estado, é mister darmos a ela materialidade. Desse modo, entendemos que, à concepção de Estado ampliado de Gramsci, fazia-se necessária a reelaboração de seus dados abstratos a partir de elementos, tanto materiais, quanto conjunturais do Estado brasileiro.

> Primeiramente, fora Temer! (G3P9F1 – Grupo Focal “Ocupação Fênix”)
>
> Eu conheço pessoas que participaram de atos do impeachment e vieram falar das ocupações, participaram dos atos do impeachment e vieram comentar as ocupações - “nossa, mas por que vocês estão fazendo ocupação?”. Aí eu fui - “por que você fez o impeachment? Deu certo, não deu?”
> Várias pessoas arrependidas de ter ido pros atos do impeachment.
> Pessoas que pediram, inclusive, pra falar em nome deles que queriam mudanças, que queriam manifestações contra o nosso novo presidente.
> Pediram pra gente fazer um ato, tipo, pra voltar a Dilma que eles iriam apoiar.
> Porque eles não poderiam puxar, porque eles puxaram pra ela sair.

> Imagina o arrependimento! (G2P15F9, G2P15F10, G2P15F11, G2P15F12 e G2P15F13 – Grupo Focal “Ocupação Ômega”)
>
> Eu fui em algumas manifestações “Fora, Temer!”. Lá eu peguei alguns folhetos falando sobre a PEC, a MP, comecei a procurar mais. G4P1F2 – Grupo Focal “CAOS”)
>
> Então, a partir do momento que ela foi publicada, porque na verdade, igual a gente disse anteriormente que isso é um debate desde 2013, desde o mandato da Dilma e tal, só que tava só o debate, aí o Temer veio e colocou tudo isso aí... (G1P9F2 – Grupo Focal “Ocupação Alfa”)

As falas revelam a necessidade de entendermos a conjuntura em que estava inserido o movimento. Das fontes pesquisadas – todas secundárias, pelo próprio limite da pesquisa – nosso entendimento que construímos foi o de que os movimentos que culminaram com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a ascensão de seu vice, Michel Temer quer, por seu turno, passa a adotar uma agenda de reformas limitadora ou até mesmo destruidora de direitos sociais (expressa, especialmente, pela PEC do teto dos gastos públicos, pelas propostas de reformas trabalhista, previdenciária e do Ensino Médio), são movimentos que revelam o esgotamento do chamado período *lulista* e a saída não democrática encontrada pelas forças hegemônicas. Em outros termos, o que percebemos foi que esse esgotamento do *lulismo* não tendo coincidido com uma derrota eleitoral do Partido dos Trabalhadores na eleição presidencial de 2014, levou as frações burguesas que compuseram frente policlassista sob o período lulista desertarem dessa frente, promovendo um golpe de Estado.

E foram, também, os indicativos dessa conjuntura que nos levaram a retornar às teorias sobre o Estado brasileiro, que, ao momento do Seminário de tese, havíamos incorporado e, depois, quase abandonado. Esse retorno foi crucial para que, mesmo obtendo satisfatória interpretação dessa conjuntura quando a prismávamos por aquelas categorias abstratas do Estado ampliado de Gramsci, pudéssemos, enfim, resolver as suas muitas lacunas de entendimento.

Com todo esse movimento de construção/reconstrução de nossas categorias teóricas, sempre buscando aquelas mais adequadas e completas para nosso trabalho de melhor compreender os dados empíricos, acreditamos ter elaborado uma análise que, respeitando as vozes dos sujeitos, conferisse aos seus ouvintes a possibilidade de uma audição amplificada, diríamos até melhorada.

6.4 A exposição textual

Respeitado, ao máximo que se pode, todo esse rigor de análise que empreendemos, restava-nos um cuidado adicional, e muito importante para que não se perdesse, por incoerência, todo o trabalho até então desenvolvido: como expor os dados analisados. Entendemos que a exposição é fundamental tanto para o respeito às vozes dos sujeitos, na medida em que a voz do pesquisador não se sobreponha às deles, quanto na própria busca de um conhecimento o mais objetivo possível, porque a revelação do que se conheceu dos dados é uma atitude individual do pesquisador ao escrever seu relatório e, sendo assim, as suas escolhas devem evitar qualquer falseamento da realidade investigada.

Cientes dos tamanhos, das dimensões e das especificidades nossas e de nossa pesquisa, realizamos nossas opções de exposição textual, levando-se em consideração o que expusemos anteriormente, bem como **o que aprendemos e pudemos adaptar da obra "A miséria do mundo"**, coordenada por Pierre Bourdieu.

> Nós nos esforçamos, pois, para transmitir ao leitor os meios para lançar sobre as declarações que vai ler esse olhar que dá razão, que restitui ao pesquisado sua razão de ser e sua necessidade; ou, mais precisamente, de se situar no ponto do espaço social a partir do qual são tomadas todas as vistas do pesquisado sobre esse espaço, isto é, nesse lugar onde sua visão do mundo se torna evidente, necessária, *taken for granted.* (BOURDIEU, 1997, p. 712)

Por essa necessidade de que as vozes dos sujeitos não se dissipem e que, através delas, o leitor possa caminhar pela análise que fizemos, ao realizarmos a disposição do texto em três grandes capítulos, destinamos o primeiro para que os dados, mesmo que previamente categorizados, fossem expostos sem o filtro da teoria. Somente depois desse capítulo, guiados pelas inquietações de como analisar os dados, é que vamos adensando a teoria, sem jamais deixar de nos guiar pelas vozes dos sujeitos. Por essa razão, inclusive, que muitas categorias teóricas com as quais dialogamos e que obtiveram incorporação parcial estão melhor elucidadas somente neste *post scriptum.* Poderíamos, no afã de esclarecermos nosso método (aqui entendido como movimento do pensamento), termos as exposto desde o início da tese. Entretanto, cientes dos riscos assumidos, nossa escolha foi sempre no sentido de revelar ao leitor, antes de tudo, o que tivera sido o próprio movimento, estabelecendo uma espécie de narrativa organizada a partir de suas falas, para,

somente depois, pelo imperativo da pesquisa acadêmica e pela densidade que se pede a uma tese de doutorado, ir agregando elementos teóricos que pudessem analisar os dados empíricos coletados.

Por fim, mesmo com o cuidado que tomamos na composição dos capítulos e tendo por objetivo último não calar qualquer elemento de voz dos sujeitos pesquisados, optamos por construir um apêndice com a completude da transcrição das entrevistas dos grupos focais. Se pudéssemos, inclusive, sugeriríamos ao leitor que por ali começasse sua leitura e, somente depois desta imersão na transcrição das falas dos grupos pesquisados, pudesse ir trilhando seu caminho pelos capítulos. Pensamos que, deste modo, a própria leitura da tese seria coada por uma visão capaz de perceber nela, nossos erros e acertos. Mas, principalmente, respeitar-se-iam os sujeitos e suas vozes. Contudo, a quem escreve, esta indicação de leitura só poderia mesmo ser uma sugestão. Do mesmo modo que, também, será só uma indicação ao leitor que ele siga o caminho proposto pela ordem dos capítulos. Mesmo entendendo que, através do texto, estabelecemos diálogo com nosso leitor, no limite, é somente ele, no uso de sua liberdade intelectual, que determinará os trajetos que percorrerá durante a leitura. Essa é nossa tentativa de respeitar, tanto as vozes e os sujeitos que as enunciaram, quanto a audição de quem as pretende ouvir.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. In **Sociologia Problemas e Práticas**, n.41, 2003, pp.93-115.

AITKEN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educ**. **Soc**. [online]. 2014, vol.35, n.128, pp.675-698. ISSN 0101-7330.

ALMEIDA, R. S. de. **Juventude e participação**: novas formas de atuação juvenil na cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP: 2009.

ARAUJO, A. L. de. **Juventude e participação política**: o jovem eleitor de Londrina. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Londrina: UEL, 2007.

ARRUDA, P. C. **Ainda somos os mesmos, mas não vivemos como nossos pais**: juventude e participação na Universidade de Brasília. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2012.

BARBOSA, L. M. R. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2013.

BARBOUR, R. **Grupos focais.** [tradução de Marcelo Figueiredo Duarte] Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa)

BARROUIN, A. W. **Juventude e Política**: o pré-vestibular comunitário enquanto espaço de subjetivação. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2012.

BERTOLLO, M. **Juventude e participação política**: motivações, trajetórias e representações. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Vitória – ES: UFES, 2008.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política.** 9.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. Vol.2

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **O conceito de sociedade civil.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOGHOSSIAN, C. O. e MINAYO, M. C. de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde soc**. [online]. 2009, vol.18, n.3, pp.411-423. ISSN 0104-1290.

BOITO JR, A. O legado dos governos do PT. *In* MARINGONI, G.; MEDEIROS, J. (orgs.). **Cinco mil dias:** o Brasil na era do lulismo. São Paulo: Boitempo / Fundação Lauro Campos, 2017. (pp. 27-34)

BORGO, G. A. M. **A caracterização das organizações de juventude de Irati-PR**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. Ponta Grossa-PR: UEPG,

2014.

BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo.** [Vários tradutores]. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acessado em 18/09/2017.

_____. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acessado em 18/09/2017.

_____. **Lei Federal nº 13.415/2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado em 18/09/2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/2016.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em 30/06/2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em 30/06/2017.

CALDEIRA, P. **Juventude e participação política**: trajetórias de participação de jovens no movimento estudantil e em partidos políticos no Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Psicossociologia de comunidades e Ecologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTRO, A. C. de e BICALHO, P. P. G. de. Juventude, território, Psicologia e política: intervenções e práticas possíveis. **Psicol**. **cienc**. **prof**. [online]. 2013, vol.33, n.spe, pp.112-123. ISSN 1414-9893.

CASTRO, L. R. de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2009, vol.25, n.4, pp.479-487. ISSN 0102-3772.

CONDORCET, J.-A.-N. de C., Marquis de. **Cinco Memórias sobre a instrução pública**. Editora Unesp, 2008.

CORROCHANO, M. C.; DOWBOR, M.; JARDIM, F. A. A. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? **Laplage em Revista** (Sorocaba) [*online*]. Vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.50-66. ISSN:2446-6220.

CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas-SP, v.19, n.1, p.28-48, jan./mar., 2017.

CORTI, A. P. de O.; CORROCHANO, M. C. SILVA, J. A. da. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 37, nº. 137, p.1159-1176, out.-dez., 2016.

COSTA, O. F. da. **Políticas públicas de juventude**: uma construção possível. Doutorado em Política Social. Brasília: UnB, 2009.

COUTINHO, C. N. **Gramsci.** Porto Alegre: L&PM, 1981. (Coleção Fontes do Pensamento Político, vol.2)

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, no. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245 _ 262, jul. 2002.

_____. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. In **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc. [online]**. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em 29/01/2017.

_____. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2003, n.24, pp. 40-52. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 29/01/2017.

_____.; GOMES, N. L. e LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em revista** [online]. 2010, n.38, pp.237-252. ISSN 0104-4060.

DI GIOVANNI, J. R. Jovens, feministas, em movimento: a Marcha Mundial das Mulheres no III Acampamento Intercontinental da Juventude. **Rev**. **Estud**. **Fem**. [online]. 2003, vol.11, n.2, pp.655-660. ISSN 0104-026X.

DLAMINI, S. N. Os jovens desafiam a comunidade: entre a esperança e a estigmatização. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1229-1255, dez., 2015.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** *Mimeo.*

FACCHINI, R. "Não faz mal pensar que não se está só": estilo, produção cultural e feminismo entre as *minas do rock* em São Paulo. ***Cad****.* ***Pagu*** [online]. 2011, n.36, pp.117-153. ISSN 1809-4449.

FAORO, R. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 3. ed., rev. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, A. L. B. **Juventude, contextos e participação política.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP, 2010.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil:** aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

_____. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERREIRA, D. M. Educação, militantismo católico e filosofia no Brasil. **Pro-Posições** [online]. 2009, vol.20, n.2, pp.113-127. ISSN 1980-6248.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, no. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

_____.; SILVA, M. R. Apresentação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, no. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, S. R. Jovens secundaristas e o exercício democrático nas ocupações escolares de 2016 em Porto Alegre. **Anais das reuniões nacionais da ANPEd.** ISSN 2447-2808. 38ª Reunião Nacional. São Luiz – MA, 2017. Disponível em **http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=26**. Acessado em 17/05/2018.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, no. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala:** introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 39 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FLORENTINO, R. Democracia Liberal: uma novidade já desbotada entre jovens. **Opinião pública** [online]. 2008, vol.14, n.1, pp.205-235. ISSN 0104-6276.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In* BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9.ed. [tradução de Pedrinho A. Guareschi]. Petrópolis: Vozes, 2011.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. [Tradução de Maria Betânia Amoroso]. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOHN, M. G. **História dos movimentos sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais.** 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. Manifestações de protesto nas ruas no Brasil a partir de junho de 2013: novíssimos sujeitos em cena. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 16, n. 47, p. 125-146, jan./abr. 2016ª

_____. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP) [online]. Vol. 2, n. 1, p. 9-20: jan./jun. 2016b. ISSN: 2447-4223.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** [Tradução de Carlos Nelson Coutinho]. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. Cadernos do Cárcere – Volume 3 **Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política.** [Tradução de Carlos Nelson Coutinho] 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2016.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** [Tradução de Carlos Nelson Coutinho] 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

HOBBES, T. **Leviatã**. S/d. (Coleção "Os Pensadores")

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeções 2013 população. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm.** Acessado em 30/01/2017.

INSTITUTO DE PESQUISA DE PESQUISA E PLANEJAMENTO DE CURITIBA – IPPUC. **Nosso bairro.** Disponível em http://www.ippuc.org.br/. Acessado em 30/06/2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório do 1o ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. – Brasília, DF: Inep, 2016.

_____. **Sinopse estatística da Educação Básica 2015.** Disponível em http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acessado em 30/01/2017.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL DO PARANÁ – IPARDES. **Indicadores econômicos e sociais dos municípios.** Disponível em http://www.ipardes.pr.gov.br/. Acessado em 30/06/2018.

IRIART, M. F. S. e BASTOS, A. C. de S. Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude. **Psicol. estud.** [online]. 2007, vol.12, n.2, pp.239-246. ISSN 1413-7372.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, no. 139, p.331-345, abr.-jun., 2017.

LENIN, V. **O Estado e a Revolução.** Curitiba: Ed. Guaíra, s/d.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil.** S/d. (Coleção "Os Pensadores")

LOURENÇO NETO, S., RAMOS, V. S. História do Tempo Presente, diálogos com a História Pública e com o ensino de História: uma experiência exploratória. **Aedos.**

[*online*]. N°15, v.6, jul./Dez. 2014

MARINGONI, G. Ascensão e queda de uma utopia tropical. *In* MARINGONI, G.; MEDEIROS, J. (orgs.). **Cinco mil dias:** o Brasil na era do lulismo. São Paulo: Boitempo / Fundação Lauro Campos, 2017. (pp. 35-49)

MARIZ, C. L. Comunidades de vida no Espírito Santo: juventude e religião. **Tempo soc.** [online]. 2005, vol.17, n.2, pp.253-273. ISSN 0103-2070.

MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. In: _____ **Cidadania, Classe Social e Status**. [Tradução de Meton P. Gadelha]. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARTINS, F. A. S. e DAYRELL, J. T. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educ**. **Real**. [online]. 2013, vol.38, n.4, pp.1267-1282. ISSN 2175-6236.

MARTINS, F. J. **Ocupação da escola:** uma categoria em construção. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre – RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2009.

MARX, K. **Crítica à filosofia do direito de Hegel.** [Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus] 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAXIMIANO, C. A. **Tragédia e sofrimento**: mobilização política de adolescentes e jovens indígenas no Rio Negro. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Manaus: UFAM, 2015.

MELO, R. A. de. **Juventude, participação e cidadania**: um estudo sobre a experiência do Projovem Urbano em Recife/PE. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2014.

MENDONÇA, E. de S. **Práticas discursivas sobre participação política juvenil**: entre os prazeres, orgulho e sacrifícios. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Recife: UFPE, 2008.

MESQUITA, M. R., BONFIM, J. PADILHA, E., & SILVA, A. C. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, vol.28, n.2, pp. 288-297, 2016.

MIGUEL, L. F. A cidadania sitiada. . *In* MARINGONI, G.; MEDEIROS, J. (orgs.). **Cinco mil dias:** o Brasil na era do lulismo. São Paulo: Boitempo / Fundação Lauro Campos, 2017. (pp. 347-354)

MORENO, R. C. e ALMEIDA, A. M. F. O engajamento político dos jovens no movimento *hip-hop*. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.130-142. ISSN 1413-2478.

MORTADA, S. P. De jovem a estudante: apontamentos críticos. **Psicol**. **Soc**. [online]. 2009, vol.21, n.3, pp.373-382. ISSN 0102-7182.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, no. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Porque mataram Santo Dias:** quando os braços se unem à mente. [entrevista por _____.]. São Paulo: Cortez, 1980.

NOVAES, R. Juventude, religião e espaço público: exemplos "bons para pensar" tempos e sinais. **Relig**. **soc**. [online]. 2012, vol.32, n.1, pp.184-208. ISSN 0100-8587.

OKADO, L. T. A. **Juventude e participação política no Brasil**: efeitos de ciclos de vida ou geração?' Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Maringá-PR: UEM, 2013.

OLIVEIRA, L. Z.; FERREIRA, G. B. Ocupação das escolas paulistas: uma análise jurídica crítica. **Revista Direito e Práxis.** Rio de Janeiro, Vol. 08, N.04, 2017, p.2688-2707.

OLIVEIRA, S. M. de. **A melancolia na constituição político-identitária da juventude.** Tese de Doutorado em Sociologia. Goiânia: UFG, 2015.

PASQUALI, M. B. de. **Juventude e participação**: os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas-SP. Dissertação de Mestrado em Educação. Sorocaba-SP: UFSCAR, 2014.

PAULANI, L. M. Desenvolvimentismo, planejamento e investimento público nos cinco mil dias do lulismo. *In* MARINGONI, G.; MEDEIROS, J. (orgs.). **Cinco mil dias:** o Brasil na era do lulismo. São Paulo: Boitempo / Fundação Lauro Campos, 2017. (pp. 91-99)

PERONDI, M. **Narrativas de jovens**: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, no. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBELLO, M. M. C. **Consumo e politização**: discursos publicitários e novas formas de engajamento juvenil. Tese de Doutorado em Comunicação. Rio de Janeiro: 2010.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) **A escola pública no Brasil:** História e Historiografia. Campinas-SP:

Autores Associados, 2005. (pp. 89-105)

SANTOS, A. R. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação!** O MST e a burocracia estatal: negação e consenso. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

SINGER, A. A ideia de lulismo. *In* MARINGONI, G.; MEDEIROS, J. (orgs.). **Cinco mil dias:** o Brasil na era do lulismo. São Paulo: Boitempo / Fundação Lauro Campos, 2017. (pp. 15-26)

SILVA, M. R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais.** v.9, n.17 e 18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015 | PP. 61–74

_____., OLIVEIRA, R. G. de. (orgs.) **Juventude e Ensino Médio:** sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

_____., PELISSARI, L. B., STEIMBACH, A. A. juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013

_____., SILVEIRA, D. A. O Direito à Educação e a ampliação do acesso ao Ensino Médio: uma análise das proposições do Legislativo Federal (2006-2016). **Poiésis**. [online]. V.11, n. 19, p. 76-95. Tubarão-SC: Unisul, Jan/Jun-2017.

SOUZA, T. G. de O jovem no Brasil: orientações da Unesco para a política de juventude. **Anais da XI ANPED-SUL – Reunião Científica Regional da ANPED.** 2016. *online.* Disponível em http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_THA%C3%8DS-GODOI-DE-SOUZA.pdf Acessado em 26/04/2017

SPOSITO, M. P. & GALVÃO, I. A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. In **Revista Perspectiva**, Vol. 22, n. 2. pp. 345-380. Florianópolis-SC: UFSC, 2004. Disponível em http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/9649. Acessado em 29/01/2017.

STEIMBACH, A. A. **Juventude, escola e trabalho:** razões da permanência e do abandono no curso Técnico em Agropecuária Integrado. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2012.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos societais e juventude contemporânea. **Estud**. **psicol**. *(*Natal*)* [online]. 2012, vol.17, n.3, pp.427-434. ISSN 1678-4669.

TATAGIBA, L.; PATERNIANI, S. Z.; TRINDADE, T. A. Ocupar, reivindicar, participar: sobre o repertório de ação do movimento de moradia de São Paulo. **Opinião Pública.** Campinas, vol. 18, nº 2, , p. 399 – 426, novembro, 2012.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicol**. **Soc**.

[online]. 2014, vol.26, n.1, pp.137-147. ISSN 1807-0310.

WEIHMULLER, V. C.; SIQUEIRA, V. H. F. Movimento social, política e educação: o #ocupatudo no estado do Rio de Janeiro. **Anais das reuniões nacionais da ANPEd.** ISSN 2447-2808. 38ª Reunião Nacional. São Luiz – MA, 2017. Disponível em **http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=26**. Acessado em 17/05/2018.

WELLER, W. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Rev**. **Estud**. **Fem**. [online]. 2005, vol.13, n.1, pp.107-126. ISSN 0104-026X.

WILLIAMS, P. C. **Juventude e participação social**: os jovens pobres no contexto social, comunitário e político do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Psicossociologia de comunidades e Ecologia social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

XIMENES, S. **Direito à qualidade na Educação Básica:** teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014a.

_____. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino. In Educ. **Soc.,** Campinas, v. 35, no. 129, p. 1027-1051, out.-dez., 2014.

ZANETT, J. P. Jovens feministas do Rio de Janeiro: trajetórias, pautas e relações intergeracionais. **Cadernos Pagu.** (36), P.47-75, janeiro-junho de 2011.

ZIBAS, D. M. L. A "Revolta dos Pinguins" e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n. 38, maio/ago 2008.

_____.; FERRETTI, C. J. e TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2006, vol.36, n.127, pp.51-85. ISSN 0100-1574.

APÊNDICE 1

COLEÇÃO DE DADOS ENDÓGENOS AO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES OCORRIDO EM 2016 COMO FORMA DE MELHOR DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA

Nesta seção, apresentaremos os dados das entrevistas individuais que foram indispensáveis para a escolha e delimitação da amostra, com a qual trabalhamos lançando mão da metodologia dos grupos focais. Deixamos isso claro, porque não aproveitamos os dados das entrevistas individuais somente como "gatilho" para a segunda etapa, os grupos focais. Pelo contrário, há muitos elementos reforçadores, há muitas falas obtidas nas entrevistas individuais que ajudam a elucidar pontos nevrálgicos do movimento de ocupação das escolas e que, por isso mesmo, serão coligidas e absorvidas em outra seção deste relatório de tese. Aqui, contudo, somente estarão os dados que foram necessários para desenhar a escolha dos grupos focais.

Como forma de apreciação das falas das entrevistas individuais, foram esboçadas categorias a partir das quais aquelas falas foram quantificadas com aritmética simples. Assim, pelo número pequeno de participantes, não quantificamos em percentuais, mas em números absolutos (nenhum dos sujeitos, 1 dos 4, 2 dos 4, 3 dos 4 ou todos os sujeitos). A apresentação das categorias, por opção de exposição do texto, será feita ao mesmo momento em que o texto se desenvolve.

3.1 DA PRÉ-OCUPAÇÃO À OCUPAÇÃO: SEGREDOS DA DIVERSIDADE DO MOVIMENTO

Ao agruparmos as falas, percebemos que houve congruência nas razões políticas motivadoras para o movimento de ocupação das escolas, a saber, a Reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional de limitação dos gastos públicos. Todos os sujeitos citaram a Medida Provisória de reforma do Ensino Médio. Todos os sujeitos citaram a Proposta de Emenda Constitucional que limitava os gastos públicos. Observe-se essas falas:

> Bom, os motivos foram a MP do Ensino Médio, a PEC 241 que depois virou 55 (ENTREVISTADO 1)
>
> O principal que na época a gente *tava* discutindo muito, antes das ocupações,

> a reforma do Ensino Médio. A reforma da Previdência é um assunto que veio só depois, que naquela época não tinha. Mas tinha a reforma do Ensino Médio e a PEC 241 que agora foi aprovada, também, que era do congelamento dos gastos. Então, esses foram os motivos principais, e que a escola já não estava em um bom, um bom estado, então a gente não queria que ficasse pior. A gente debateu muito essas pautas e a gente ocupou, principalmente, por causa disso. (ENTREVISTADO 2)

Houve, também, o fato de que, iniciadas as primeiras ocupações, estabeleceu-se uma onda de influência sobre outros estudantes de outras instituições que entenderam que, se era possível naquela instituição, na deles também o seria. 3 (três) dos 4 (quatro) sujeitos citaram a influência de outras ocupações. Sendo que dos 3 (três), 1 (um) fez referência à certo fator psicológico de influência cria pela massificação das ocupações. Observe-se o exposto através a própria fala dos sujeitos:

> O primeiro colégio a ser ocupado foi o Padre Arnaldo Jansen lá em São José dos Pinhais. Assim que ocupou, ficamos já espertos e *daí* começaram a ocupar já outros colégios e, então, o CEP foi ocupado. Como o CEP é um colégio maior, um pouco mais de referência, a gente foi até o CEP, visitou, viu como eles estavam fazendo.[53] (ENTREVISTADO 1)

> Foi porque foi contra a PEC e contra a MP, *né!* A gente também foi um pouco na onda… o meu colégio foi na emoção dos outros, um pouco, sabe!? No mais, foi pela MP, mesmo. [PERGUNTO: MP da reforma do Ensino Médio?] Sim! (ENTREVISTADO 3)

Algo importante ficou revelado nesta fala isolada, a qual tratamos, inicialmente, como pista: talvez, algumas ocupações motivadas psicologicamente pela "onda", constituíram-se de maneira apressada. Isso poderia ter atrapalhado a sua própria realização posterior.

Ressalte-se ainda que apenas 1 (um) dos 4 (quatro) sujeitos citaram condições da própria escola como motivação para ocupar. Isso retornará a ser citado como motivação nos grupos focais. Trataremos dessa questão adiante.

Em 3 (três) respostas fica claro a existência de Grêmio Estudantil naquelas escolas que viriam a ser ocupadas. Contudo, seu papel se limitou a, no máximo, encaminhar trabalhos iniciais. A ocupação NUNCA foi feita pelos Grêmios estudantis

[53]NOTA METODOLÓGICA 5: Aqui não nos preocupamos em resguardar os nomes das instituições por uma razão: esses dados são de conhecimento público, largamente veiculados pela imprensa. Toda vez que falas dos entrevistados trouxerem informações endógenas ao movimento de ocupação que, por razões éticas, precisem ser cifradas, esta pesquisa assim o fará. Mas, especificamente, este não é o caso.

nessas escolas.

> Foi ocupado pelos alunos, mas o Grêmio apoiou a ocupação, então isso facilitou um pouco as coisas, mas ela não foi dirigida em momento algum pelo grêmio, sabe? Foi pelos alunos em geral mesmo, sem definição de grêmio ou não. (ENTREVISTADO 2)

Já que esta tese se preocupa em entender um movimento político que, como todo movimento desta natureza, é perpassado pelo poder, aqui encontra-se, talvez, o elemento que mais chamou atenção no tange à discussão sobre esta categoria – poder. Os alunos da ocupação não queriam ser representados. Sua noção implícita de democracia era de democracia direta. Todos têm voz, todos opinam, todos agem. Isso levou a pesquisa a atentar melhor para este dado nos grupos focais, bem como – veremos isso melhor adiante – a abandonar tentativa de coletar dados a partir de organizações que liderassem o movimento, simplesmente, porque elas não existiam.

Em 2 (duas) entrevistas, são citadas tentativas de dissuadir o movimento desde o seu início, seja pela direção, seja por outros profissionais da escola.

> A nossa direção pegou o nosso nome, a relação dos nomes. Sobrou tudo pra mim, porque represento o grêmio. Levou, fez boletim de ocorrência, fez toda aquela coisa. E *daí* no outro dia a gente falou assim: “a gente vai lá, comprar os nossos cadeados e a gente dá duas opções, ou a gente coloca os nossos cadeados, ou a gente estoura os de vocês e coloca os nossos cadeados, mas a gente vai ocupar o colégio, porque daqui a gente não sai mais”. *Daí* aquela briga, aquela confusão com os alunos, que eu achei que ia ser pior, não foi… foi na parte de professores e direção. (ENTREVISTADO 4)

> Uma informação vazou que a gente ia ocupar à noite, *daí* a diretora dispensou todo mundo, todos os alunos do colégio e mandou os funcionários irem embora. Fechou tudo. Trancou tudo. Fechou o colégio e saiu. Não teve aula naquela noite. Na manhã seguinte não ia ter aula também. Só que *daí* ela viu que a gente não ia ocupar, *aí* ela abriu o colégio. A gente foi e ela tinha informação de que a gente ia entrar dentro do colégio na manhã seguinte com barraca, com um monte de coisa e ia dar voz de ocupação naquela manhã. Só que não ia acontecer isso. É óbvio, *né*!? A gente ficou três aulas na sala dela. Nós perdemos três aulas, sendo que duas aulas eram revisão de prova na minha sala, porque eu lembro, e eu fiquei essas duas aulas na sala dela, ouvindo um monte de coisa. No outro dia, de noite, aconteceu a mesma coisa. (ENTREVISTADO 1)

Este é um dado que a pesquisa tratará com mais cuidado de análise quando do tratamento dos dados coligidos entre as entrevistas e os grupos focais – a relação do movimento de ocupação com o poder e a burocracia estabelecidos na escola.

Quanto às conversas anteriores a ocupação, todos os sujeitos apontaram que

houve conversas preliminares entre aqueles que pretendiam se envolver diretamente na ocupação. Por outro lado, apenas 2 (dois) dos 4 (quatro) entrevistados citaram que houve assembleia de consulta aos alunos para decidir acerca da ocupação, 1 (um) dos sujeitos não deixou claro se houve ou não assembleia e 1 (um) dos sujeitos disse que sua ocupação ocorreu sem assembleia, porque se ela ocorresse não teria o consentimento da maioria. Percebamos a discrepância deste período inicial entre diferentes ocupações nas falas dos Entrevistados 3 e 4:

> O início da ocupação foi bem tranquilo, só que foi um problema porque a gente começou com oito pessoas. Então, foi bem pouco. Os alunos não eram a favor. Daí foi ocupado mais pelo povo da noite. Eu era a única pessoa da manhã que ocupou o colégio. Então, foi tranquilo, mas, dois dias depois começou a ter problema. A gente teve bastante problema com pai e mãe. (ENTREVISTADO 3)

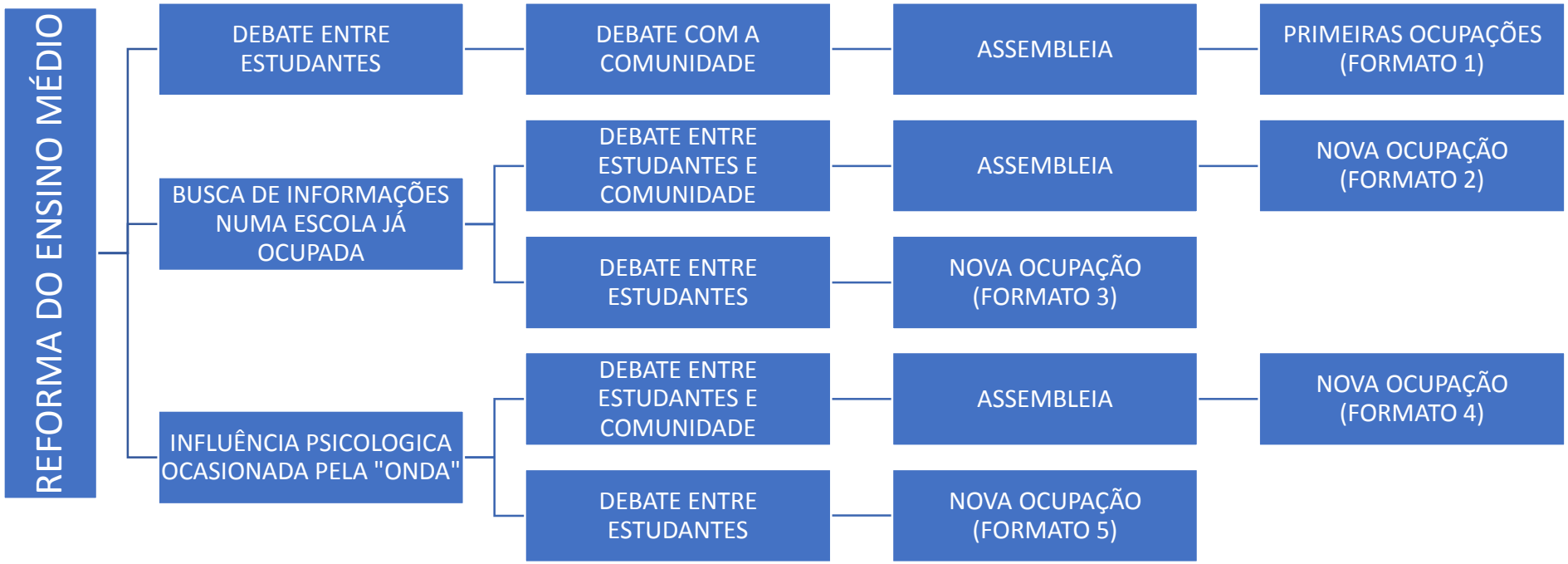
> De manhã, foi deliberado por 62% do colégio que ia ocupar. De manhã eram mais os técnicos que são no período da manhã. *Daí* à tarde fiz a mesma coisa. Já não foi tão grande assim… foi 53%. À noite, 48% aceitou ocupar. *Daí* a gente fez o balanço e decidimos ocupar o colégio. O que levou a ocupar o colégio foi mais isso. Aí depois disso que as meninas vieram me chamar, *né, daí* a gente trouxe a consciência pro povo. *Daí* o povo entendeu, dali do colégio… teve a consciência. Isso levou a gente a ocupar. No outro dia seguinte de manhã, o colégio amanheceu ocupado. (ENTREVISTADO 4)

Perceba que o Entrevistado 3 é o mesmo que disse que seu colégio teria ido na “emoção” das demais ocupações. Ele afirma em outro ponto da entrevista que isso será determinante para que sua ocupação tenha durado pouco.

> O meu colégio ficou somente dezoito dias, então foi pouco perto deles. Mas em questão do número de pessoas que a gente *tava,* e do tanto de problemas que a gente teve, eu acho que a gente foi até forte. (ENTREVISTADO 3)

Deste dado, constrói-se uma pista importante para entender a diversidade do movimento, porque, na visão dos próprios sujeitos entrevistados, o trabalho inicial pré-ocupação foi decisivo tanto para o apoio ou não da comunidade, quanto para uma maior ou menor participação de alunos na ocupação. Por isso, tentamos esquematizar a estrutura inicial das ocupações a fim de tentar diferenciá-las. Observemos isso no fluxograma seguinte:

FLUXOGRAMA DOS FORMATOS MAIS COMUNS DE INÍCIO DAS OCUPAÇÕES



Influenciadas pelo contexto em que se deu a Reforma do Ensino Médio todas as ocupações parecem ter sido. Contudo, é impossível dizer que seu início foi igual. E fica claro, inclusive, que esta diferença inicial foi cabal para as diferenças do movimento.

No fluxograma, esquematizamos aquelas formas que nos pareceram mais comuns. No formato 1, enquadram-se as escolas que "puxaram" as ocupações. Não ficou claro neste momento da pesquisa as razões do porquê terem sido uma escola e não outra. O fato é que estas escolas influenciaram de maneira significativa as outras ocupações. Elas serviram como "mola" para as demais. Nos formatos 2 e 3 estão as ocupações que procuraram, desde o início, as primeiras escolas ocupadas a fim de dialogarem sobre procedimentos. Nos dois casos, entendemos que as ocupações saíram fortalecidas e poderiam ter durado bastante, pois, mesmo que nem em todas os alunos tenham sido ouvidos (caso do Formato 3), quando precisaram, essas ocupações tiveram o apoio das ocupações primárias. Isso foi relevante para seu sucesso. Por fim, muitas escolas foram ocupadas acompanhando certa onda psicológica criada pela crescente das ocupações. Neste caso, algumas escolas também foram fortalecidas em número de ocupantes e duraram muito tempo (Formato 4), pois mesmo não sendo ocupações primárias, souberam envolver suas comunidades. Por fim, talvez estejam as ocupações mais frágeis (Formato 5), aquelas que foram comandadas por alguns poucos conscientes da necessidade do movimento, mas que não convenceram a maioria de sua comunidade para tal.

Duas falas são elucidativas disso, quando mostram a importância da dimensão do envolvimento na ocupação para a sua maior duração e o seu maior impacto. A fala do Entrevistado 3 compara a sua ocupação que durou pouco a uma ocupação que durou muito. Na fala do Entrevistado 4, compara-se uma escola com ocupação duradoura às ocupações de Curitiba.

> Eu acho que teve mais gente. E também era central. Ou mais visível, assim! As pessoas iam mais ajudar. [PERGUNTO: Você acha que essa ajuda externa fez com a que, nessas escolas, a ocupação durasse mais?] Sim. E a quantidade de gente foi maior. Não tem como comparar um colégio que tinha oito alunos ocupando e um que tinha cinquenta. (ENTREVISTADO 3)

> […] teve um apoio maior dos pais e da comunidade, porque eles conseguiram fazer um trabalho de base antes. Na reunião deles antes da ocupação, eles fizeram uma reunião em praça pública pra dizer o que *tava* acontecendo e chamou todos os representantes de escola. Aqui em Curitiba já não foi assim. A gente fez fechado. Ali, eles trouxeram a consciência da ocupação, porque

> eles *tavam* ocupando. Nisso, a comunidade veio com eles. Aqui em Curitiba foi diferente, a gente foi no embalo, ocupou e não falamos pra comunidade da mesma forma, daí a gente tinha mais a comunidade contra. (ENTREVISTADO 4)

O que queremos dizer, por fim, é que não somente o momento inicial da ocupação foi decisivo para o seu resultado. Veremos a seguir que a oposição ao movimento e suas campanhas de desocupação, ou até mesmo a estrutura das escolas colaboraram para isso. O que salientamos aqui foi a percepção de que, mesmo que conectadas, as ocupações eram diferentes entre si. Entender o movimento em sua diversidade seria necessário. Como foi dito pelo Entrevistado 3, “não tem como comparar um colégio que tinha oito alunos ocupando e um que tinha cinquenta”. Então selecionamos para a realização de grupos focais, a partir desta diversidade: uma escola com ocupação estruturada, com bom número de alunos, que durou muito e que foi fundamental para outras ocupações (apresentaremos ela sob o pseudônimo de “OCUPAÇÃO ALFA”); e uma ocupação que não foi primária e que se estabeleceu pela “onda” das demais ocupações, teve poucos alunos participantes e, por tudo isso, durou pouco (será denominada neste texto “OCUPAÇÃO ÔMEGA”). Estes foram os dois primeiros grupos focais trabalhados, mas não foram os únicos. Sentimos necessidade de outros pelas razões que discorreremos na seção seguinte.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO

Inicialmente, pensou-se que as organizações estudantis secundaristas tradicionais como União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES, ou, localmente, a União Paranaense de Estudantes Secundaristas pudessem ter estado à frente das ocupações, representando uma liderança estadual do movimento. Também, por percebermos a dimensão enorme que tomou o movimento de ocupação das escolas, entendíamos que deveriam haver lideranças localizadas em cada ocupação individual e que estas se comunicariam entre si através daquelas organizações. Estávamos errados nas duas situações. Todos os sujeitos entrevistados disseram ou demonstraram que o movimento não possuía uma liderança específica dentro das ocupações. Seria um movimento horizontal. Todos os sujeitos disseram que as organizações estudantis não lideraram o movimento de ocupação das escolas. Pelo contrário, eles disseram não se sentirem representados por estas organizações.

> […] eles *tavam* fazendo assim uma ocupação horizontal sem erguer bandeira até então, *né*, porque depois teve algumas coisas, alguns probleminhas lá, mas até então, eles não ergueram - "ah, essa ocupação é liderada pela UPES!" - por nenhum movimento, nada. Eles aceitavam virem e visitarem e tal. Era, basicamente, o que a gente *tava* fazendo. Porém, a UPES visitou o colégio antes de ser ocupado uma vez e, depois de ser ocupado, a UBES visitou o colégio uma vez. Então, eles não procuraram a gente. Basicamente, isso. Eles não procuraram a gente pra saber se a gente queria ajuda pra ocupar, se a gente queria alguma informação. Durante a ocupação, como que *tava* indo à ocupação, se tinha muita gente contrária. Então, eu falo assim que a UPES visitou as ocupações, conforme fosse [momentos de hesitação] benéfico pra ela, na hora que convinha pra ela, entendeu? (ENTREVISTADO 1)

> [Sobre a UPES e a UBES] Não ajudaram a gente em nada. Eu até consegui o telefone de um deles, lá. Liguei, porque teve uns dias que a gente *tava* sem comida, mas nem… não ajudaram em nada mesmo. (ENTREVISTADO 3)

> Na época da ocupação, a primeira coisa que foi deliberada dentro do nosso colégio foi que entidades não entrariam, por eles não se sentirem representados. Isso não vem nem do Grêmio, veio do colégio porque não foram eles que levaram pra ocupar e tal. Isso no primeiro dia de reunião, eles falaram "não vão entrar porque aqui a gente não quer guerra de partido", porque eles acham que leva o partido, as entidades. Como aqui a gente decidiu que é um espaço democrático, como muitos falam que a ocupação foi levada só pela esquerda brasileira, não foi! Aqui eu posso falar que teve gente que apoia a direita e que viu a necessidade porque viu o que *tava* acontecendo no Ensino Médio. Então, lá no nosso colégio, a relação foi essa. A gente não deixaria eles entrarem porque a gente sentia que não nos representava. Fora do colégio, a gente não teve muita confusão com a UPES, essas coisas, porque eles nem apareceram. Pelo menos em Curitiba, né!? Eles apareciam em uma e outra reunião pra falar as ideias deles, querem impor as coisas, e a gente falava "não, não é assim que vai ser". Depois, eu percebi que não era só o nosso colégio, era questão geral pelo menos em Curitiba e São José dos Pinhais ninguém aceitava. (ENTREVISTADO 4)

A análise preliminar destes dados nos fez eliminar duas intenções que tínhamos para a pesquisa de campo: entrevistar lideranças do movimento e entrevistar com lideranças políticas do governo do Estado. No primeiro caso, estas lideranças não existiram. No segundo caso, e veremos isso melhor adiante, o fato de o movimento de ocupação ter sido horizontal, as tentativas de combatê-lo também não foram verticalizadas. Dito de modo que se elucide mais facilmente, é comum vermos num movimento de greve, por exemplo, o governo chamando os representantes dos grevistas para diálogo. Talvez o governo até tenha tentado fazer isso, mas não foi o procedimento prioritário, pois não era dessa forma que o movimento funcionava. Assim, essas informações prestadas pelos entrevistados, se não nos levaram imediatamente a configurar amostra da pesquisa, eliminaram algumas intenções iniciais.

Todos os sujeitos deixaram entender que o fato de não seguirem uma liderança não fez com que o movimento fosse um conjunto isolado de escolas. Havia outras formas de organização e comunicação que fez com que a soma das ocupações fosse, de fato, um movimento. Vejamos isso elucidado em duas falas:

> *Daí* também naquela mesma semana de ocupação que teve a reunião do NOC, eles apareceram lá, a gente falou pra eles se retirarem porque ali não teve representação. Primeiro que quem apareceu da UBES lá nem era do Paraná, só foi lá pra tentar intermediar. Depois, teve o "Ocupa Paraná" que foi uma grande confusão! Eles marcaram lá, a UPES e a UBES também marcaram o "Ocupa Paraná" pra dizer que eles estavam orgulhosos que o Paraná *tava*, na época com 450 colégio ocupados, que agora a gente tinha que deliberar as coisas, que como eles nos representam, eles vão dar as propostas do que a gente deve fazer. Foi isso que foi levado lá no "Ocupa Paraná". Os estudantes já não aceitando, a gente foi pra ver o que ia acontecer. Foram os representantes de escola. ***Daí* a gente chegou lá e viu a forma de reunião deles: eles, simplesmente, colocaram a bancada deles na frente, fizeram igual a uma sala de aula, todo mundo enfileirado, levantaram as propostas, e a gente tinha que levantar a mão se aceitava ou não. Mas, um dia antes, a gente tinha… teve a reunião do NOC que era o Núcleo de Ocupação de Curitiba daquela época, que reuniu todos os representantes de escola de Curitiba e região metropolitana, e a nossa forma de reunião lá era diferente – era uma forma horizontal, *onde* a gente fazia em círculo e debatia juntos pra decidir em coletivo.** Ali, a gente percebeu que eles *tavam* só levando as ideias deles só da bancada ali de cinco pessoas que *tavam* representantes de UBES, UPES, UJS, esse povo aí. Eles levando as ideias deles e a gente tinha que votar, e a gente tinha que votar o acreditava, mas muitas coisas não eram… nenhum, tipo, eles levantaram cinco opções lá e, às vezes, a gente não concordava com nenhuma das cinco. (ENTREVISTADO 4 – grifos nossos)

> Ah, então a gente nos grupos do *whats* que é o NOC que era das ocupações de Curitiba e no Ocupa Paraná, também. Aí, a gente ia nas reuniões e tal pra pedir ajuda quando precisava, lá, também. (ENTREVISTADO 3)

A pista colhida com essa informação foi a de que as redes sociais tiveram potência extraordinária para organizar um movimento de tal dimensão sem que houvesse o destacamento de lideranças ou de equipes que fossem responsáveis pela organização do movimento. Isso adensou um questionamento importante para os grupos focais. Além disso, coligindo esse dado da horizontalidade do movimento com dados do pós-movimento que veremos adiante, conseguimos determinar outro grupo que servisse de amostra do movimento.

3.3 O CONTRA-MOVIMENTO: A REPRESSÃO

Todos os entrevistados relatam repressão ao movimento. Contudo não a

relatam da mesma forma, nem tendo sido feita pelos mesmos grupos. 3 (três) dos 4 (quatro) sujeitos apontaram que foram reprimidos por Movimento civil organizado[54]. Esta mesma quantidade apontou repressão por pais de alunos, alunos que não participavam das ocupações e outros membros externos da comunidade escolar. 2 (dois) dos 4 (quatro) sujeitos entrevistados relataram repressão policial. 1 (um) entrevistado citou a repressão do tráfico de drogas em escolas periféricas. Também houve 1 (uma) citação à repressão de feita por profissionais da escola (direção, professores e/ou funcionários). Observe-se que, ainda, 2 (dois) sujeitos pesquisados disseram que, em alguns casos, houve articulação entre direção de escola, polícia militar e grupo organizado da sociedade civil para combater o movimento.

> Teve vários tipos de violência que eu conheci. Tem lá, não sei se é Campo Comprido… teve os colégios mais de periferia, do Sítio Cercado mesmo e do Campina de Siqueira que a violência foi na parte dos tráficos da região, como eu citei ali de um colégio. Os traficantes chegaram na porta "deixa os meus filhos estudar, essas coisas, ou vocês saem no tiro". Levaram as famílias lá, levaram os traficantes, reuniram e foram tentar tirar eles no tiro. Também, teve a parte de violência nos pais. Eu pude presenciar "na OCUPAÇÃO ÔMEGA"[55], ali no bairro do Boqueirão, também. Os pais chegaram lá, chegaram a agredir estudantes e falaram "ou vocês saem, ou vocês saem, porque a gente vai tirar e a gente vai entrar aqui, porque a maioria quer estudar e vocês são um bando de vagabundos e vocês têm que sair". E teve nos colégios mais centrais e nos primeiros que ocuparam [aluno cita 5 colégios em São José dos Pinhais e Curitiba], acho que na base foram esses, que teve o MBL que veio desocupar. O MBL, eles vinham com uma forma assim, de apedrejar colégio, de tacar bomba na madrugada, xingar, agredir estudantes. Teve meninas e meninos que foram espancados por eles. E eles *tavam* junto com a polícia militar nisso. Quando eles vinham agredir a polícia militar não reagia, mas quando eles viam que a gente ia dar uma resposta pra eles, a polícia entrava. Então, a gente viu que *o MBL* foi mais junto com o governo e a polícia militar pra tentar desocupar. E eles focaram mais nos colégios ênfase que são os colégios centrais e os primeiros que ocuparam. (ENTREVISTADO 4)

> Lá foi muito, foi terrível, assim, porque juntou muitos pais, juntou muitos alunos contrários às ocupações, pais contrários, professores, direção e funcionários contrários. Pense: muitos alunos, professores, funcionários, comunidade em geral e mais, toda essa comunidade, todas essas pessoas já com a intenção "não, a gente quer tirar esses alunos daí; a gente quer desocupar o colégio à força; a gente quer invadir esse colégio", já tem esse sentimento, aí um carro de som do MBL motivando "*vamo* lá, *vamo* lá"… isso é muito forte. Então, com alguém motivando a gente, pode ver, vou dar um exemplo assim, tipo, na academia, você fazendo exercício sozinho é uma coisa, agora você fazendo exercício com seu treinador ali "*vamo, vamo, vamo*!" é uma outra coisa bem diferente. Então, é a mesma coisa que aconteceu. O MBL com carro de som (carro de som enorme, potência que chega aos ouvidos de todo mundo), ali, "*vamo*, *vamo* invadir! *Vamo* quebrar". E *daí* aconteceu o que aconteceu junto com a polícia militar, também.

[54]Houve extensiva citação ao Movimento Brasil Livre – MBL.
[55]Pela mesma razão de sigilo, salientamos que este é um nome cifrado.

(ENTREVISTADO 1)

Observamos por estes dados e por estas falas aquilo que já apontávamos anteriormente. O movimento não teria sido reprimido apenas institucionalmente. O Estado não lançou mão apenas de armas jurídicas ou mesmo o diálogo político (o Estado não se fez agir no seu sentido estrito – sociedade política) para a repressão ao movimento. Chocamos ao perceber a sua articulação para tal. Isso nos indicou necessidade de melhor entender, com os grupos focais, esse movimento de repressão.

Todos os sujeitos relatam violência física na repressão ao movimento. 3 (três) dos 4 (quatro) sujeitos relatam violência psicológica como ameaças e/ou intimidação. 3 (três) dos 4 (quatro) entrevistados relatam que foram usadas na tentativa de desocupação bombas e/ou rojões que eram atirados de fora para dentro da ocupação.

> Até porque alguns alunos até se machucaram lá com as bombas, se queimaram e tal. Teve uma vez que eles soltaram três bombas de uma vez na frente e três atrás, e, tipo, foi bem intenso esse dia, até porque teve um cara que *tava* tentando invadir, ele *tava* com um pedaço de pau. *Aí*, o pessoal correu lá pra trás. Não sei se ele ficou com medo, não sei… só sei que ele pulou pro lado de fora de novo. Outras vezes também que ocorreu, *né*!? […] Bom, nós fomos bastante ameaçados pela direção e pela APMF e, também, pelo Conselho Escolar do colégio. Esses três órgãos – APMF, Conselho e direção – ameaçaram a gente. Eles chamaram o pessoal, alguns integrantes do Grêmio, para uma reunião [entrevistada faz sinal de aspas ao pronunciar a palavra reunião], aí eles levaram (eu não estava nessa reunião) … eles levaram esses integrantes do Grêmio na esquina do colégio para que nenhum outro aluno participasse. Aí, basicamente, eles falaram assim - “ou vocês saem por bem, ou vocês saem por mal”; “saem por bem...” (isso foi numa sexta) “...saem esse final de semana. Se vocês não desocuparem, amanhã de manhã a gente vai estar com a polícia e o Conselho Tutelar aqui na frente”. (ENTREVISTADO 1)

As formas de violência, ficou claro, foram até as mais sofisticadas pressões psicológicas. Os alunos das ocupações demonstram-se fortes e combativos, apesar disso. Tanto que relataram que, muitas vezes, essa violência não foi decisiva para o encerramento do movimento. 3 (três) sujeitos pesquisados citaram em suas ocupações, como em outras, a desocupação veio por causa dos mandados de reintegração de posse, sendo que 2 (dois) deles citam que, mesmo com o mandado, pensou-se em resistir, mas o cansaço de mais de um mês de ocupação pesou na decisão de desocupar. Apenas 1 (um) entrevistado (o Entrevistado 3 – da ocupação mais frágil) relata que o movimento contrário foi decisivo para que ocorresse a desocupação. Vejamos isso em suas próprias palavras:

> Teve um dia, o último dia nosso foi dia 2 de novembro, que daí a gente até pediu ajuda no Facebook, porque *tavam* tacando muito rojão e pedra, lá. E a gente *tava em* quatro pessoas lá dentro. E eram oito horas da noite. Daí nesse mesmo dia, a gente desocupou o colégio. Não dava mais. Eles começaram umas seis horas a tacar bomba e rojão, e ficaram. [PEGUNTO: Quem?] Não sei. Eu acho que era o MBL, por que eles já tinham ido lá, então deve ser. Ou, o pessoal ali de volta, alunos, também, porque eles estavam muito contra a ocupação, a população ao redor do colégio. […] A gente *tava* lá esperando. Chegou neste último dia, a gente já *tava* esperando alguma coisa acontecer. Aí a gente ficava desesperado, porque, pense, quatro pessoas… e fazia muito barulho. O portão era aqueles de latão, então tacava qualquer coisa, fazia muito barulho. A gente ficava desesperado. Não sabia o que fazer. Aí a gente mandava mensagem nesses grupos como o NOC, o Ocupa Paraná, pra eles irem lá ajudar. Teve dia que teve 30 pessoas lá na frente ajudando. Então, dava certo. Foi uma união muito grande dos alunos. Mas, era bastante desesperador. E eles gritavam, assim: "você vai morrer!", "vocês vão morrer!", "é hoje que vocês vão morrer!" [PERGUNTO: Quem gritava?] Não sei, eram jovens. A gente não via, porque era todo fechado. Era todo de latão os portões. Tudo fechado, não via nada, não era grade. [PERGUNTO: Influenciou na desocupação?] Sim, lá no meu sim! Com certeza. Mais pelo medo mesmo. (ENTREVISTADO 3)

Esta é uma pesquisa que se insere no campo da política. De tal modo, entender o nosso objeto e seu recorte, requer entender não só movimento de ocupação das escolas e a política contra qual lutava, mas como essa luta se deu. Por isso, ao selecionarmos grupos focais, levamos em consideração, fortemente, a questão da repressão ao movimento. Dito de outro modo, entender como o movimento se estruturou na luta contra a política posta de Reforma do Ensino Médio era fundamental aos objetivos da pesquisa, mas os dados endógenos mostraram que a luta ganhou contornos muitos mais complexos e que precisavam ser compreendidos. Por isso, selecionamos **para compor a amostra uma escola que tivesse sofrido forte repressão durante o processo de ocupação**, levando em consideração o fato de que a "OCUPAÇÃO ÔMEGA" já estava selecionada por outro critério e, tendo em vista, a indicação feita pelos próprios entrevistados. Esta ocupação ocorreu, também, em Curitiba e a denominamos nesta pesquisa como sendo a "OCUPAÇÃO FÊNIX".

3.4 O PÓS-MOVIMENTO

Todos os sujeitos pesquisados relataram que o movimento de ocupação prossegue. Continuam havendo diferentes formas de mobilização política. Surgiram (este dado também foi apresentado pelos 4 sujeitos) coletivos de organização secundarista que fugissem das organizações ditas oficiais. Sobre um desses

coletivos, fala-nos um entrevistado:

> […] é que é um coletivo que formou por conta da necessidade de um coletivo autônomo mesmo, sabe!? Por vários alunos não serem representados pela UPES, pela UBES, por esses outros movimentos, essas outras entidades. Houve essa necessidade de criar um coletivo de secundaristas, assim! (ENTREVISTADO 1)

Além de criar coletivos de organização dos estudantes, ressalte-se o que foi dito acerca da mudança de consciência que o movimento de ocupação lhes proporcionou.

> Outra coisa que mudou foi a nossa visão política. Antes das ocupações, a gente tinha uma outra visão que política a gente não deveria se interessar, porque eles roubam mesmo. Depois das ocupações, a gente teve - “não! A gente pode se unir e quebrar com esse sistema!”. Por isso que a gente foi muitas vezes pra Brasília pra tentar negociar com o governo mesmo. (ENTREVISTADO 4)

Esta pesquisa, como conclusão da seleção de amostra, convidou um destes coletivos formados após a ocupação das escolas. Note-se que isso contempla um elemento importante, pois, de início objetivávamos entrevistar lideranças que tivessem organizado o movimento, mas estas lideranças não existiam. O que existia era uma organização horizontal dos estudantes. Desta organização, surgem coletivos. Assim, ao selecionarmos o CAOS – Coletivo Autônomo de Organização Secundarista, tanto trazemos uma importante contribuição para a pesquisa no que diz respeito à continuidade do movimento ao final das ocupações, como preenchemos possíveis incompletudes do restante da amostra já que, oriundo da organização entre as ocupações, este COLETIVO possui conhecimento que, talvez, as ocupações, individualmente, não tivessem.

APÊNDICE 2
TRANSCRIÇÕES COMPLETAS DAS ENTREVISTAS COM GRUPOS FOCAIS

OCUPAÇÃO ALFA

SOBRE O MOVIMENTO

Que motivos levaram vocês e outros jovens a ocuparem as escolas?

G1P1F1	A MP da reforma do Ensino Médio a MP 746 e depois entrou a PEC 55 que depois a galera foi estudar o que era a PEC, e entrou também nas reivindicações.
G1P1F2	A gente ocupou como uma forma de protesto porque não existe protesto sem incomodar. Então a gente pensou que ocupando a gente ia incomodar o governo e cutucar a ferida deles pra gente poder *tá* realmente essa medida.
G1P1F3	É importante também que em nenhum momento essa reforma foi discutida com, seja os professores, seja os alunos, ou qualquer outra pessoa. Foi algo totalmente decidido por quem não *tá* dentro dos meios.

Como se deu o início das ocupações? Como vocês organizaram para que ela acontecesse? Houve resistência dos outros alunos, ou dos professores, ou mesmo da direção?

G1P2F1	Foi assim: a gente sempre se reunia pra estudar, já, política na verdade. Estudava de tudo. Tanto os projetos de leis que saíam por aí, nós estávamos sempre pesquisando e estudando. *Aí* saiu a MP, aí a gente foi estudar a MP e tal. *Aí* a gente viu (o nosso grupo no caso) viu que não tinha cabimento a reforma do ensino médio ser colocada como medida provisória. *Aí* a gente se reuniu no Shopping um dia (não lembro o dia exato eu sei que foi no final de semana, não foi? Uma segunda-feira, acho que foi…) … *aí* a gente se reuniu Shopping, tinha uns dez estudantes [cita o nome dos estudantes]. Enfim, tinha cerca de dez estudantes, e a gente começou a conversar e tal, e veio a ideia "ó, *vamo* ocupar o colégio?". Aí a gente começou a discutir, discutir, discutir, e a gente chegou à conclusão que a gente não podia ocupar, sem que as pessoas soubessem o que *tava* acontecendo. A gente marcou um debate sobre a reforma do Ensino Médio na praça [cita o nome e a localização], a gente marcou esse debate na praça para o dia 30 de setembro, foi numa sexta-feira, foi numa sexta-feira o debate… tinha bastante gente no debate. A gente conseguiu juntar cerca de 900 estudantes nesse debate, assinando lista de presença [inaudível] mas, claro, foi em praça pública – a gente ligou a caixa de som, microfone e fez o debate. Todo mundo teve o direito de falar. Primeiro eu expliquei a MP, *né,* pra galera e depois teve o debate de verdade. E *daí*

	quando acabou, isso era umas sete horas já da noite, *tava* escurecendo e a gente resolveu sair em um ato, pra finalizar o debate – a gente saiu numa passeata. Aí a gente foi pela XV, veio pelo Shopping, desceu a rua do terminal, a gente chegou no terminal e trancou a saída dos ônibus, e *daí* nós saímos do terminal já. *Aí* a gente subiu numa parte mais alta do terminal e falou assim - "a gente tá pensando em ocupar, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê". Aí, todo mundo (tinha cerca só de quarenta estudantes nesse momento) - "*vamo* ocupar, *vamo* ocupar, *vamo* ocupar!". "Que dia a gente vai ocupar? Ah, na segunda-feira". (Isso era na sexta-feira". *Aí* eu "Eita! Segunda-feira, já!?". Mas *aí*, beleza, se decidiram segunda-feira, segunda-feira! "Que horas?" *Aí* como a gente estudava no colégio, a gente falou - "ó, de noite só tem três turmas, é mais fácil". Só tinha um 1º, um 2º e um 3º, este ano só tem duas, um 2º e um 3º. *Aí*, é… tá de noite. *Aí* a gente marcou de na segunda-feira, às sete horas, dez pras sete, na verdade, se encontrar na praça [citação de nome pra descer até o colégio, pra ocupar o colégio. E *daí* deu sete horas, a gente *tava* assim com vinte pessoas só ali. [FALA PARALELA: Vinte, tinha umas quinze só!] Não, tinha vinte pessoas já ali. Às sete horas. A gente falou "não, é pouca gente, pra gente ocupar o [citação de nome de colégio]!", apesar de só ter três turmas, é pouca gente pra ocupar o colégio. *Aí,* a gente falou "então, vamos esperar até a entrada da segunda aula!", que era 7h50. E *daí* foi chegando e deu um total de umas trinta e cinco pessoas. *Aí,* a gente desceu pra frente do colégio, a [citação de nome] chegou e bateu no portão - "Oh, tia, abre pra eu entrar!", porque a gente estudava de noite, *chegamo* atrasado, *né*, "abre o portão pra entrar!". Na hora que a tia destrancou o portão, a gente puxou o portão e todo mundo entrou. *Aí,* a gente já foi nas salas, já fechou as câmeras, já tirou todo mundo da sala, e fez assembleia [ruído de sinal sonoro] … a gente fez assembleia e foi deliberado, mesmo, que ia continuar ocupado e, assim, tinham três turmas – só metade do terceiro ano foi contra a ocupação, todo o resto foi a favor da ocupação. E *daí* nesse dia, assim, começou a juntar muita gente no colégio. Depois que saiu a informação na internet que o [citação de nome de colégio] tinha sido ocupado, na mesma noite, a gente conseguiu juntar cerca de duzentas pessoas. Então, *aí* começou toda a correria pra organizar lugar pra dormir e tudo… *daí* a diretora começou a mandar mensagem no privado pra todos os pais e alunos, falando que *tava* uma baderna dentro do colégio, que a gente *tava* quebrando tudo. Inclusive, mandou pra alguns que até o momento eram os piores alunos do colégio, e que também estavam na ocupação. E *daí…* mandou também pra pais e mães, mandou pro chefe do núcleo, mandou pra muita gente essa mensagem… e *daí* no outro dia, vieram poucos alunos, *né*, porque achavam que era uma zona e não tinha aula no colégio. Só que *daí* teve uma gente que se aproximou da ocupação e tal. E esse foi o processo de ocupação. O momento acho que mais engraçado pra mim foi no dia que a gente ocupou… elas não queriam deixar a gente fazer assembleia [inaudível] ela ficou neurótica, e *daí* ela foi lá "não, vai todo mundo lá pro salão, a assembleia vai ser no salão". *Daí* todo mundo… "tá!". *Daí* eu falei "cara, a gente não pode ficar aqui! E se ela chamar a polícia, a gente *tá*, tipo, encurralado aqui". *Aí*, não "*vamo*

	todo mundo pra lá de novo!". Voltamos pra lá, *aí* ela "porque vocês não fazer lá, não sei o quê!?". *Aí*, eu "tá muito calor!", e continuei reto! *Daí*, nesse momento já tinha o batalhão de choque se organizando lá em baixo, já tinha chegado guarda municipal, polícia militar, tudo que tinha pra chegar, já tinha chegado no colégio. E *daí ela* falou assim "[citação de nome], venha aqui que eu quero conversar com você na minha sala!" [incompreensível] daí, eu falei "não, não vou sozinha, não sou louca!". *Daí* eu falei "não se for pra falar, fala aqui com todo mundo!". *Daí* ela começou a surtar de novo, ficou louca neurótica, gritando com todo mundo, e *daí* ela falou assim "*vamo* lá pra sala… escolhe alguém *aí* que *tá* organizando essa ocupação e *vamo* aí pra resolver...". Eu falei "Não! Todo mundo vai pra sala então!". Só que a sala é minúscula, assim, é uma salinha que é metade disso aqui [aponta para o palco]. E foi uma galera, lotou a sala, assim. Só que a gente deixou a porta aberta, e todo mundo espiando pela porta o que *tava* acontecendo. *Aí,* ela começou a falar "vocês têm que estudar a Reforma, vocês não sabem o que é isso, não sei o quê...". *aí* foi a hora que a pedagoga entrou na sala, ela pegou a revista Veja - "Vocês têm que ler! Tá escrito aqui o que é a Reforma do Ensino Médio, não sei o quê… vocês têm que estudar!". Um cara que *tava* ajudando a gente na ocupação falou bem assim "estudar na Veja, minha senhora!?" [RISOS] Foi a hora que a gente deu risada e eles ficaram putas da cara porque a gente *tava* discutindo com elas, nunca nenhum aluno ergueu a cabeça e falou… discutiu com elas. Todo mundo *baixa* a cabeça pra diretor e pedagogo, só que nós não somos assim. Elas ficaram muito bravas. Na mesma noite já chegou o [citação de nome] do núcleo, chegou… [incompreensível]. O professor que *tava* conversando com a gente lá embaixo, ele não *tava* no colégio naquele dia, quando ele ficou sabendo, ele veio correndo pra cá, ajudar a gente, porque sabia, sabe de direção e pedagogia que a gente tem. E *daí* minha mãe, ela também não sabia que a gente ia ocupar. Mas *daí* ela viu que a gente *tava* se movimentando e tal, *daí* ela ficou meio olhando por fora. A gente mora aqui perto. E quando ela viu que chegou o batalhão de choque, polícia militar, guarda municipal e tudo, ela veio, ela falou assim "não, agora vou ter que entrar no meio, porque senão vão matar os estudantes ali dentro!". E foi a hora que ela entrou aqui no colégio, e ela foi lá e conversou com a guarda que queria subir, e no fim, tudo se organizou, a polícia foi tudo embora. *Aí* a gente ia se organizar pra dormir, mas não dava mais pra gente. Não parava mais de chegar gente, chegar gente, chegar gente… e a gente não tinha colchão, não tinha comida, não tinha nada! A gente veio, absolutamente, sem nada pro colégio. Mas *aí* do nada começou a chegar doação, e doação atrás de doação, assim, na mesma noite, e muita coisa chegando. Colchão vinha de tudo quanto era lugar, e comida e tal… [FALA PARALELA: Pai de fulano trazendo colchão de não sei aonde, porque, às vezes nem era aluno, e eles queriam ajudar a gente, trazia colchão, trazia comida, um monte de coisa] isso. Só que assim, nos primeiros dias, os professores foram totalmente contra, a não ser aquele professor que *tava* lá embaixo com a gente. Na verdade, eu acho que eles sempre foram totalmente contra, depois, eles tinham que fazer uma amizadezinha e tal, pra não ficar tão chato com o pessoal da ocupação,

	então eles foram, meio que, aliviando os ânimos deles. E *daí* esse foi o primeiro dia de ocupação. No segundo dia de ocupação, a gente na verdade não dormiu a noite inteira, porque não parava de chegar coisa, de chegar gente e entrava e saía, entrava e saía… a polícia de meia em meia hora batiam no portão - "*Tá* tudo bem aí!? *Tá* tudo bem aí!? *Tá* tudo bem aí!?". Só pra, sabe.. a gente entrava naquela aflição - "Meu Deus, a polícia bateu no portão! A polícia chegou! Vai que a gente abre o portão e a polícia entra!?" Mas *tava* tudo bem… Seis horas da manhã, começou a chegar a Superintendente da Secretária da Educação, chegou o assessor da Secretária de Educação, chegou o [citação de nome], tinha quinhentos mil jornalistas, de pessoas de imprensa em volta do colégio. E a gente desesperado "Meu deus do céu, o colégio *tava* cercado!". Então, foi seis horas da manhã isso! E a gente não dormiu nada. Primeiro, subiu a Superintendente da Educação. Ela começou a falar, falar, falar "Por que vocês tão ocupando!?". A gente respondia. "Mas, vocês sabem o que é a MP!?" A gente explicava. "Mas, vocês sabem o que significa a MP 746!?" A gente explicava. E *daí* começava a fazer quinhentas mil perguntas. [inaudível] *Aí* ela e uma mulher – veio uma mulher acompanhando ela – e a mulher filmando tudo o que a gente respondia. Daqui a pouco chegou o [citação de nome] que é o chefe do núcleo, porque é dividido em núcleos, *né*… ele é o chefe do núcleo que rege a nossa escola. *Aí,* ele chegou: "vocês sabem o que é a MP!? Vocês sabem o que é a MP 746? Vocês sabem o que vai interferir na vida de vocês?" … e a gente respondeu. *Aí* daqui a pouco, passou um tempinho, chegou o assessor da Secretária de Educação e começou a fazer as mesmas perguntas. *Daí*, falou "cara, a mulher lá de baixo já filmou, vai lá e assiste o vídeo dela. A gente respondeu tudo isso! A gente não *guenta* responder mais. *Aí*, ela pegou… [inaudível] *aí* ele pegou e falou assim "Não, mas vamos ser democráticos, tô aqui pra ouvir vocês...", mas eu já tinha falado aquilo quinhentas vezes pra quinhentas pessoas diferentes, explicando porque a gente tinha ocupado. *Daí*, ele pegou e falou assim "vamos ser democráticos, que eu tô aqui pra ouvir vocês...". "O senhor quer ser democrático – quem aqui quer responder ele, sendo que a gente já respondeu pra quinhentas pessoas?". Ninguém ergueu a mão. "pronto! A gente foi democrático, o senhor pode se retirar!?". *Aí*, ele falou assim "Ah, mas não sei o quê...". a gente deixou três pessoas falando com ele, e o resto… porque a gente tinha a ocupação inteira pra organizar. Isso foi o dia inteiro, assim… na verdade os três primeiros dias, quatro primeiros dias, que foi quando começou explodir as ocupações, assim, aqui de [citação do nome da cidade] porque foram vinte e sete colégios ocupados e a gente tem trinta. Então foi quase 100% dos colégios ocupados, a gente passou em todos os colégios, a gente recebia muita coisa, a gente distribuiu pra todos os colégios, a gente foi em todos os colégios, a gente ajudou a ocupar todos os colégios. Então, foi uma coisa assim… foi muita correria, muita correria, muita correria. Assim, no quarto dia de ocupação, por exemplo, a minha língua *tava* inchada, minha boca inteira rachada, eu não conseguia falar mais, meu olho *tava* fechando, porque em três dias, eu dormi uma hora e meia só. Até que é cheguei, fui numa ocupação, ajudei num colégio lá, *aí* vim pra cá. *Aí* quando eu cheguei aqui, eu *tava*

	morrendo de fome, porque eu não *tava* comendo direito, eu desmaiei. Na hora que eu desmaiei, falaram "não, [citação de nome] não sai mais aqui de dentro desse colégio!". Me trancaram num quarto [RISOS] por um dia inteiro, assim. *Daí* eu falei "não, realmente, eu tenho que ficar dentro do colégio, pelo menos por um dia". Mas, eu não consegui ficar realmente um dia, fiquei umas quinze horas, mais ou menos, aqui dentro, *aí* começaram a me distribuir pros colégios de novo.
G1P2F2	Engraçado, aquela mulher que filmou a gente… ela *tava* filmando e *daí* falaram, pega a câmera e vai filmar, [citação de nome]! Na hora que eu abri a câmera e fui filmar ela, a "super educadinha" falou "por que você está me filmando!? Você não tem o direito da minha imagem!". Eu falei "nem você da nossa! Desliga sua câmera que eu desligo a minha!". Ela "não, mas isso aqui é pro governo!". Eu "isso aqui é pros estudantes!". *Aí*, começou… eu falei "tá bom, você filma aí, eu filmo aqui, os dois ficam no seu canto!". [inaudível] por causa de uma filmagem.
G1P2F3	A gente com a câmera fazia estrago. Chegava qualquer pessoa, a gente chegava e filmava - "não, *vamo* gravar!"
G1P2F4	As primeiras instruções, na verdade – se alguém chegar, vocês pegam o celular e colocam na câmera [RISOS]
G1P2F5	Quando ocupou, ali no dia "pega a câmera, vai gravando o colégio inteiro pra gente provar que a gente não quebrou nada, pelo amor de Deus!". *Daí,* tá tudo gravado...
G1P2F6	Inclusive, o que ela falou *aí* agora, no dia que o colégio foi ocupado, acredito que todos os colégios… a gente saiu filmando todas as partes do colégio pra mostrar a situação dele, pra que no fim da ocupação, as pessoas não ficassem acusando a gente de ter quebrado alguma coisa. Enfim, a gente fez isso...
G1P2F7	… houve ocupações que, por causa da filmagem e das fotos que foram tiradas no primeiro dia de ocupação, foi provado que não foram os estudantes da ocupação que quebraram.
G1P2F8	Inclusive nas ocupações, a gente fazia oficinas pra melhorar o colégio. Então, a gente registrava tudo, colocava na internet, mostrava… mesmo assim, tinham pessoas que estavam contra a gente, estavam contra a ocupação, *aí* veio pra cima da gente o MBL, o Movimento Brasil Livre, enfim, eles ficaram presentes nas ocupações durante todo o mês. Inclusive, no dia da reintegração, eles *tavam* aqui na frente, pra ficar tirando sarro da gente, enquanto estava limpando o colégio [inaudível].
G1P2F9	Ele comentou sobre a MBL, é legal comentar que teve madrugadas que, mais que uma vez, que a gente teve que montar um batalhão aqui dentro do colégio, dentro do colégio mesmo, de todo mundo de tocarem nos muros, porque os caras… vi jogando bomba, vi jogando pedra. Nossa, *tava* um inferno aquela madrugada. [FALA PARALELA: E *aí* a gente juntou gente de todos os colégios] Todos os colégios veio ajudar e, tipo, todo mundo por todo lugar ficava de olho, marcando as placas dos carros… passavam de cinco em cinco minutos… *aí* teve um menino que, eu acho que ele *tava* com muito medo, ele caiu da carteira e se machucou

	[RISOS]...

Ao longo do movimento, como foi a relação com a direção da escola? E com os outros alunos? E com os professores?

G1P3F1	Na verdade, assim, com a direção, a gente teve um embate no início, assim… só que depois eles não tinham mais nada o que fazer. Acho que verdade, o primeiro embate que a gente teve com eles foi porque eles achavam que só ia ser o [citação de nome de colégio] que ia ocupar, mas a gente já tinha organizado pra ocupar todos os colégios. Então, esse foi o primeiro embate. Na verdade, com a diretora oficial, vamos dizer assim, foi o problema maior, porque ela corre o risco de perder cargo, corre o risco de um monte de coisa. Então, a gente teve problema maior com ela de discutir sempre… a gente não autorizava ela de entrar dentro da ocupação. Já com o vice-diretor, é uma relação totalmente diferente. Então, a gente… como eu posso dizer assim… não é que ele tinha liberdade de entrar e sair a hora que ele quisesse, mas ele podia entrar na ocupação, desde que entrasse acompanhado com alguém e tal, pra gente estar olhando sempre o que ele *tava* fazendo. Então, em relação com a direção foi isso. Já com os professores, a gente teve problema com a maioria dos professores, na verdade. A princípio, também, tudo foi na primeira e segunda semana. Teve esse professor que ajudou a gente, ajudou depois que a gente ocupou, porque não sabia que a gente ia ocupar. E, *aí*, ele começou a ser julgado lá em baixo (lá em baixo, digo, na secretaria, *né*). E *daí,* na secretaria todos os professores se revoltaram contra ele "porque só esse professor pode e não sei o quê!". E os outros professores, a gente realmente não deixava entrar dentro do colégio, porque a gente não sentia confiança. [FALA PARALELA: Questão de confiança mesmo!] a gente não sentia confiança. A gente falava assim "não, se ele entrar, ele vai passar pra fora quantos estudantes tem aqui dentro!". Tudo questão de confiança com a relação que a gente tinha com os professores, antes de começar a ocupação. Esse professor que a gente autorizava a entrar no colégio, era um professor que, tipo, todos os alunos confiam nele. Ele é 100% amigo dos alunos. É aquele professor assim que não vai… se tiver que defender, por exemplo, o aluno fez coisa errada… o aluno fez uma coisa! Mas, *aí,* quem tá errado na verdade é a direção, não é aquele aluno que "ah, vou ficar de mal com a minha direção, então eu vou lá defender a direção!". Não, ele vai lá defender o aluno. Então, esse professor que a gente autorizava a entrar no colégio. Tinha uma relação totalmente diferente e é esse professor que a gente confia 100%. Depois, a gente deixou até outros professores entrar, que a gente confiava 100% e tal. E chegou um momento que a gente deixava qualquer professor entrar... claro, que a gente tem dois professores, dois, três professores que defendem intervenção militar. Esses professores, a gente não deixou entrar de maneira alguma. Então, teve um momento assim que a direção, o nosso diretor fez churrasco pra gente… direção vinha almoçar com a gente, pedagoga vinha almoçar com a gente. Professor entrava pra ver como *tava* a ocupação. Claro, não era assim

	“ah, todo dia eu vou entrar lá e ver como tá a ocupação!” não! Tal dia se vocês quiserem *vim* aí, pra ver como *tá* a ocupação, podem vir. Até que num dia eles chegaram de surpresa, a gente deixou eles entrar. A gente mostrou… “mas meu Deus do céu, achavam que vocês arrumavam só quando a gente vinha e não sei o quê!”. Mostrou uma coisa totalmente diferente, assim… uma coisa totalmente diferente pra eles, sabe!? Já com os alunos, assim, não teve muito problema, porque foi feito assembleia, teve até muitos alunos que não participaram de *tá* aqui na ocupação, mas defendia na internet, ou não vinha porque o pai não deixava… então… a maioria… Tanto que teve uma reunião, teve uma assembleia que o Ministério Público mandou fazer que era pra fazer a votação de quantas pessoas eram a favor e quantas eram contra. Foi chamado, pais, alunos, professores, todos, assim! Vieram 120 pessoas e *daí*, na hora da votação, somente 100 eram votantes, *né*, 100 pessoas podiam votar, e 70 pessoas foram a favor da ocupação e trinta contra. Os trinta que eram contra vazaram porque falaram assim “não, isso aqui tá errado, tem que chamar uma nova assembleia...”. Só porque eles perderam na votação, entendeu!? Então, eu acho que, aqui no [citação do nome do colégio], a gente tem uma boa relação, porque a gente explicou a MP antes de ocupar. Teve outros colégios que têm uma relação totalmente diferente, que teve todo aquele envolvimento dos próprios estudantes contra, mas aqui a gente não teve isso. Tinha, claro, cinco ou seis alunos que eram totalmente contra, mas eram contra de Internet. Ficavam postando “ah, não sei o que da ocupação!”. E às vezes, jogavam umas pedras no portão, mas é… mínimo, assim, sabe!?
G1P3F2	Então, ela falou o que eu ia falar… que, tipo, eu acho que se todos os alunos estavam a favor, tivessem vindo, mas muita… como que eu vou te explicar isso!? A mídia, ela fala muito mal das ocupações, fala muito mal da gente, fala que a gente *tava* usando drogas e tal. Os pais não deixavam a galera vim mais, tipo, ficou pouca gente, foi diminuindo o pessoal. Mas, tipo, mesmo assim teve muito… foi muita gente que veio. A galera ajudou bastante.
G1P3F3	Acho que uma das principais coisas que funcionou, pelo menos aqui em [citação do município] é que pros alunos, os que não podiam estar na ocupação, ou se não, começavam a participar de algum movimento contra, é a gente mostrar onde eles deveriam se informar sobre a ocupação. A gente fez a página “De estudante pra estudante”, *aí* tinha… mostrar “Mídia Ninja”, todas essas páginas assim mais alternativas. Assim… “Ó, você quer saber sobre a ocupação, entra nessa, nessa, nessa página! Não assiste Globo, porque realmente só vai falar mal, não assiste não sei o quê, porque só vai falar mal”, entendeu!? Então foi mostrar pra eles onde pesquisar informações sobre a ocupação, onde ver informações sobre as ocupações que, no caso, são informações mais reais das pessoas que estavam na ocupação.
G1P3F4	A maioria dos alunos contra, eles *tavam* contra só por diversão, porque eles *tavam* felizes por ficar em casa. [FALA PARALELA: Isso é verdade!]
G1P3F5	Muita gente que *tava* contra, também, era o terceiro ano que já *tava* terminando, *aí tava* tipo “ah, foda-se se mudar, eu *tô* terminando e não vai

	me afetar!", entendeu!? Eles pensavam assim, mas tipo… [FALA PARALELA: E porque já tinha pago a formatura].
G1P3F6	Na real, que muita gente se revoltou com a ocupação porque foi em outubro… era por causa do ENEM, *né*. Muita gente, digamos assim, *tava* revoltada por causa disso. Outubro bem próximo ao ENEM, tanto que o ENEM foi adiado e tudo mais. Mas, acredito que os ânimos alterados desses estudantes, principalmente de terceiro ano, era por conta do ENEM. Então, por mais que a galera não vinha aqui falar, digamos assim, criticar e tudo mais, se tu entrava nas redes sociais, principalmente no *Twitter* – sabe que os estudantes, a maioria tem *Twitter* – entrava e via muitos comentários maldosos sobre a ocupação, falando "ah, vocês *tão* lutando por educação, mas *tão* tirando o meu direito de estudar!". Não, não é bem assim, por que a causa era outra.
G1P3F7	O que a gente sempre fala pra quem pergunta sobre as ocupações é… como que foi a ocupação, *né*!? *Aí,* a gente pega e fala que numa ocupação foi quando a gente, realmente, teve aula. Foi onde a gente, realmente, teve o diálogo aberto, onde a gente pode abrir as nossas… falar o que a gente pensava, porque na sala de aula, você só escuta. Se você tem o diálogo contra, contrário, você é julgado e… realmente, durante a ocupação, foi onde a escola era nossa, porque em dia de aula, a escola não é nossa. Porque a gente não tem o diálogo que a gente quer ter. Durante a ocupação foi quando a gente, realmente, teve aula, porque a gente teve nosso diálogo aberto pra falar o que quisesse, pra falar a realidade.
G1P3F8	Outra coisa sobre esses estudantes que diziam que a gente tinha tirado o direito deles de estudar… mas se você fosse nas aulas de reposição, só tinha galera da ocupação.
G1P3F9	Verdade. Fato isso! Mais uma coisa que, tipo, quando veio o rolê do ENEM que a galera ficou revoltada por causa do ENEM… só um repasse mesmo… tipo, a gente fez algumas reuniões, não só aqui, mas em todos os colégios e a gente falou que a gente até cederia umas salas pra fazer o ENEM. Só que a direção, tipo, muitos, muitos colégios… *tô* falando de todos os colégios não só daqui… mas, tipo, muitos colégios falaram assim "não, ou são todas as salas, ou não vai fazer o ENEM!". A gente falou assim "então, não vai fazer o ENEM, porque a gente não vai ceder o colégio inteiro!". Era uma forma de eles arrancarem a gente de lá.

Nas escolas e também fora delas, havia uma prévia organização institucionalizada dos estudantes – Grêmios Estudantis, União de estudantes secundaristas, etc. Qual era a relação do movimento com essas organizações?

Sobre o Grêmio e o seu papel

G1P4F1	Então, eu sou do Grêmio do colégio. Eu puxei a ocupação junto com uma galera, *aí,* mas eu puxei a ocupação sem o Grêmio. O Grêmio nem sonhava que a gente ia ocupar. Claro, tinha mais duas ou três pessoas do Grêmio que sabiam que a gente ia ocupar, porque é a galera que,

	realmente, fazia o movimento estudantil. Já o nosso Grêmio, hoje, pelo menos, hoje não… mas até o ano passado, até o momento da ocupação, ele era um Grêmio de festa, que faz festa no final do ano, faz festa não sei o quê, faz lá os jogos do futebol e não sei o quê… só faz isso. Não tem nenhuma formação política, e tudo que era de política que eu e mais essas duas pessoas organizávamos e tentávamos fazer pelo Grêmio, o Grêmio mesmo barrava, os diretores do Grêmio mesmo barravam. Porque "não, vai gastar o dinheiro da festa que a gente vai fazer no final do ano! Não vai gastar o dinheiro de não sei o quê...". e mais… o dinheiro que o Grêmio tinha era o dinheiro que a gente correu atrás, tipo, eu e mais essas duas pessoas corremos atrás pro Grêmio ter esse dinheiro. Então, tem Grêmio no colégio, mas ele é um Grêmio muito festivo. Tanto que, claro, a gente ocupou o colégio e vários diretores do Grêmio vieram ver a ocupação, participaram em certos momentos, mas não era aquela pessoa que *tava* todo dia aqui dentro do colégio, por exemplo, a gente que dormiu os trinta dias dentro do colégio. Então, foi mais ou menos essa relação que o Grêmio teve com a ocupação.
G1P4F2	Tinha gente que *tava* com a cabeça totalmente na ocupação. A [citação de nome] só foi dormir um dia em casa, porque todo mundo ficou insistindo porque ela *tava* morta, parecia um zumbi. Eu, um dia, porque minha mãe ia viajar. Por exemplo, o [citação de nome – chefe de núcleo] quando ele veio aqui, eu dei um jeito de entrar na secretaria escondido e erguer a câmera pra filmar o que ele *tava* falando. Ele falou "vamos fechar banheiro, vamos chamar a polícia, vamos tirar eles daqui ainda hoje!". Na hora que ele viu que a câmera piscou, ele falou "vem aqui com essa câmera, senão eu vou quebrar você!". Eu subi. *Aí*, eu mostrei pro pessoal. Ele falou "não…", tínhamos entendido errado, que ele estava só conversando numa boa. A gente ficou impressionado.

Sobre as organizações estudantis

G1P5F1	Bom, acredito que na maioria dos colégios, não em todos porque a gente não foi em todos, a gente barrava a entrada de muitas Uniões, assim, sabe!? Porque, na real, eles queriam entrar nas ocupações apenas pra erguer bandeira, pra dizer "a gente participou!". Tanto que [citação de nome] … ele tirou uma foto aqui, falando "eu ajudei a ocupar!", algo assim, sendo que ele apareceu aqui o colégio já estava ocupado. Então, essas Uniões foram totalmente oportunistas, porque, como eles não fazem nada, como eles são nossos representantes, entre aspas legais, eles não fazem, realmente, absolutamente, nada pela gente. Então, quando a gente se mexeu, preocupados pela educação, eles vieram pra cá apenas pra levantar a bandeira, assim como em outros colégios.
G1P5F2	Isso que ele falou… a gente proibia a entrada de bandeiras dentro do colégio. Não só as representações oficiais – UNE, UBES, UPES – mas, também UJS, [incompreensível], Levante… todos esses movimentos. Por quê? Porque a gente via que era um movimento dos estudantes. Eles não ajudaram a construir esse movimento, porque a gente fez por baixo pra

	conseguir ocupar uma escola, entendeu!? Claro, teve um momento lá, depois que a gente já tinha marcado o debate lá na praça, eles chegaram no dia do debate com a bandeirinha amarrada no ombro, assim… eu cheguei pro representante, (porque eu já tive muitas brigas com ele, inclusive dentro do Grêmio, antes de ocupar. Dentro do Grêmio por causa desse tipo de atitude)… eu cheguei nele e falei assim "você poderia tirar sua bandeira, fazendo o favor, porque aqui é um movimento independente. Se você quer participar, participa! Quer participar como movimento, participa como movimento aqui. Mas, não precisa chegar e falar assim – 'ai, tal movimento *tá* participando!'". Entendeu!? Porque vê quando você quer construir uma luta, você não precisa ser de certo movimento pra você conseguir construir essa luta. Você pode chegar, por exemplo… eu tive até um discussão antes de ontem com um advogado, que ele chegou assim "não, mas pra vocês poderem fazer o movimento, vocês precisam ter um CNPJ!". *Aí,* a gente pegou e falou "como assim!? Eu só vou conseguir fazer o trabalho de base, chegar e falar com a pessoa, se eu tiver o CNPJ!?". Não funciona assim, sabe!? Então, o que a gente fez? A gente barrou a entrada desses movimentos. A princípio, a gente barrou a entrada dessas pessoas dentro do movimento, dentro das ocupações. Mas, depois, conversando, foi… "ó, vocês querem ver como que *tá* a ocupação!? Beleza! Mas, entra sem bandeira!". Por exemplo, vou fingir o nome aqui de alguém que participou da ocupação… Marcos! O Marcos é do movimento. Ele é, vamos supor, ele é da UPES. Ele chegou aqui, ele vai entrar no colégio, ele não vai se apresentar "eu sou o Marcos da UPES", mas "Eu sou o Marcos estudante!", entendeu!? A gente começou a colocar essas regras pra eles poderem participar. Por quê? Porque no dia que ocupou o colégio [citação de data e horário], depois que chegou polícia, a gente mandou polícia embora… chegou núcleo, a gente mandou núcleo embora, só faltava organizar pra dormir… chegou, tipo, dez, onze horas da noite, o presidente da UPES, tirou uma foto aqui dentro do colégio, não ficou nem cinco minutos aqui dentro do colégio. Postou no Facebook "Ah, o [citação de nome de colégio] não sei o quê!", na mesma noite que a gente ocupou, e foi embora, como se ele tivesse ocupado o colégio, entendeu!? Depois que a gente começou a ver… porque na verdade os movimentos, hoje, são muito oportunistas… depois que a gente começou a entender que os movimentos vinham só pra tomar conta do nosso movimento independente, a gente começou a barrar eles dentro das escolas. Acho que foi isso...
G1P5F3	Mas, em muitos colégios que foram ocupados, chegava gente representante de uniões estudantis e falavam "ah, vocês não querem ser melhor representados!?". *Aí,* eles pegavam, colocavam a bandeira deles lá e iam embora. Largavam a ocupação, e quem cuidava da ocupação, eram a população e a maioria que apoiava. Eles não *tavam* nem *aí*. Eles chegavam e colocavam a bandeira. E até a presidente da UBES, ela… a gente ficou sabendo que, antes de ocorrer tudo dessas ocupações, esse movimento de estudantes, ela apoiava a reforma do Ensino Médio. Ela tinha discussões com ...
G1P5F4	Você entrava no Facebook da [citação de nome] que é a presidente da

	UBES… você vai ver assim, claro que na época em que não era o Temer presidente, na época que era a Dilma, que a Dilma colocou… esse projeto, essa MP eram projetos de lei que já estava colocados, mas estavam sendo estudados, o que o Temer fez foi juntar tudo numa medida provisória e colocar ela como medida provisória, *né*!? Existem vídeos dela, ela brigando por comentários, defendendo esses projetos de leis, como projetos de leis e não como medida provisória. E, hoje, a gente fala… "isso aqui nem como projeto de lei, poderia ser aprovado!", entendeu!? Então, ela era contra até o momento que não era o Temer no poder. *Aí* o Temer entrou no poder, ela… ela passou a ser contra essas medidas. *Aí* o Temer colocou como medida provisória, *aí* ela passou a ser mais contra. *Aí,* os colégios ocuparam, agora eu vou entrar dentro de um colégio que *tá* ocupado, entendeu!? Então, acho que foi essa mais a relação que a gente teve com o movimento estudantil… de barrar a entrada deles. Não foi em todos os colégios, mas [inaudível]
G1P5F5	Inclusive, essas uniões iam nos colégios pra pegar, também informações do movimento e passar [inaudível] do nosso querido governo, *né*!? Então, uma forma de, realmente, ferrar com a gente.
G1P5F6	Alguns colégios, eles entraram, pegaram comida, dizendo que ia enviar pros outros colégios e sumiu a comida!
G1P5F7	Isso aconteceu aqui. Como o [citação de nome de colégio] *tava* recebendo muita coisa, a gente *tava* distribuindo pros outros. [FALA PARALELA: Três colégios]. *Aí* o que eles fizeram… eles chegaram aqui e, tipo, na maior inocência, eles falaram assim "vocês querem ajuda!?". A gente falou "*pô*, primeira vez que eu *tô* vendo o movimento fazer alguma coisa, *né*!?". "Vocês querem ajuda, a gente leva, a gente *tá* de carro, a gente leva e distribui pra vocês!". A gente falou "não… beleza!". A gente juntou assim umas caixas de comida que lotou a parte dos bancos de trás do carro e o porta-mala do carro, porque nos bancos da frente tinha gente… e, simplesmente, sumiu essa comida. Não foi parar em colégio nenhum. Depois, a gente perguntou "aquela pessoa foi?". A gente separava por caixas e por colégios. "Essa aqui vai pra tal colégio, essa pra tal colégio...". a gente mandou as pessoas passar nos colégios e, depois a gente ligava - "vocês receberam comida?". "Não, não recebemos!". A gente falou "não, *tá* errado, *né*!? *Peraí!"*. Então, além de eles serem oportunistas, quando a gente barrou eles na escola, eles começaram a avacalhar com o movimento por baixo.
G1P5F8	Sem falar que eles viviam querendo filiar a galera que *tava* dentro das ocupações, tentando filiar pro lado deles, entendeu!? Tipo, filiação em massa, eles também fazem, mas na ocupação não teve!
G1P5F9	Eles chamavam no cantinho, assim "ô, você não quer ir lá, não sei o quê...".
G1P5F10	Em Brasília, no meio do bombardeio que teve, a presidente da UBES filiando a galera, no meio do bombardeio.
G1P5F11	E ainda mandando mensagens nos grupos, só pra sacanear com a gente.
G1P5F12	Em outras ocupações eles chegavam falando mal da ocupação do

	[citação de nome de colégio] e dizendo que queria tomar partido, não… que queria tomar protagonismo, e que [inaudível]… e que não era pra seguir eles, que era pra ir junto com o pessoal da UJS, que ia conseguir dinheiro e ia agir como se ocupação fosse um negócio socialista. Eles falaram assim pra gente "vocês não querem uma organização socialista e tal!?"
G1P5F13	Não, foi bem estranho, porque quando eles viram que a gente *tava* ajudando todos os colégios e que a galera *tava*, realmente, largando mão deles e… "não somos independentes agora! Tá funcionando nesse colégio, tá funcionado nesse...", eles começaram a falar mal… não, olha o nível que chegou: "não acreditem no que a [citação de nome] fala! Ela tá manipulando vocês". Eles chegaram a falar assim… sujaram muito meu nome e o nome da [citação de nome], que não *tá* aqui hoje, falaram muito mal da gente, muito mal! Teve… até quando começou a ocorrer esses problemas com esses movimentos, teve escola que a gente foi levar comida e a escola não aceitava a comida, não aceitava a comida, porque a gente *tava*… porque era a [citação de nome] e outros que foram entregar comida, sabe!? Então, isso foi mais ou menos no meio da segunda semana que começou a ocorrer esses problemas. *Daí,* a gente falou "não é possível que isso *tá* acontecendo!". A gente começou a ir mais… tipo, a gente já ia… eu passava em pelo menos cinco colégios todos os dias… a gente começou a ir em mais colégios e dizer "gente, pelo amor de Deus, eu *tô* trazendo comida pra vocês, eu não *tô* mandando vocês fazerem nada...". Eu chegava lá, deixava a comida e "ó, vocês *tão* precisando do quê mais!?". A gente arranjou chuveiro pra tudo quanto é colégio, colchão pra tudo quanto é colégio. E depois, "não, a [citação de nome] é oportunista, ela quer manipular vocês… o [citação de nome de colégio] que quer mandar em todas as ocupações!". A gente *tava* dando a comida que a gente tinha pra eles.
G1P5F14	A gente dormiu em tanto colégio que a gente nem sabe mais, tipo, pra apoio do pessoal, a gente ficava pousando nos colégios.
G1P5F15	Essas uniões, na verdade, elas formaram uma assembleia, na verdade não foi realmente uma assembleia, *né*!? Eles *tavam*, realmente, numa guerra de uniões, lá, porque tinha várias uniões lá… tinha UPES, tinha UJS, enfim… essa suposta assembleia foi totalmente desorganizada. Inclusive, não contaram votos, eles estavam lá sem nenhuma pauta. Eles queriam montar tudo na hora. A única coisa que eles tinham pronta era marmita, porque de resto, eles, realmente, não tinham nada. Por exemplo, direito à fala, ninguém sabia se era só secundarista, ou se união podia falar, ou se universitário podia falar… então, foi, realmente, toda uma bagunça lá, até que alguns secundaristas tentaram tomar a frente daquela assembleia, daquela bagunça… só pra tentar organizar e aproveitar que tinha gente de todo o Paraná, tinha muita gente nessa assembleia… de todo canto. A gente queria aproveitar aquela oportunidade pra conversar com todo mundo. Inclusive, essas pessoas que vieram de longe, elas ficaram muito bravas, porque elas vieram pra cá à toa, porque lá, realmente, não foi decidido nada.
G1P5F16	Na verdade, eles tentaram deliberar uma desocupação em massa quando

	tivessem poucos colégios.
G1P5F17	Se tiver só 100 colégios, vamos desocupar todo mundo junto pra ficar bonito.
G1P5F8	Pra ser uma saída triunfal! Eu falei “Quê!? *Tá* louco!?”
G1P5F19	Aquela bagunça foi uma disputa pra ver que união mandava nas ocupações. Só tinha união falando lá… estudante mal tinha direito de fala. Eles brigavam pra não deixar outra união falar.
G1P5F20	Brigaram entre eles… tanto que a gente achou errado, porque a gente foi chamado pra uma “assembleia das ocupas” foi a campanha que eles fizeram. Assembleia das Ocupas que foi a página “Ocupa Paraná” que fez, que é da UBES. Assembleia das ocupas, o que você entende por assembleia das ocupas? Que todas as ocupações têm direito à fala, claro que não são todas que vão falar, mas todas têm direito à fala, tanto de universidade, quanto de colégio estadual, quanto instituto federal… a gente chegou lá no momento… “não, só estudante secundarista fala!”. A gente “ué! Mas não era das ocupas? Universitário também tem direito de falar, eles também *tão* ocupado!”. *Daí* uma menina do “Mais” queria falar. A UJS (como era a [citação de nome] que *tava* comandando a mesa, que é presidente da UBES, o [citação de nome] também *tava* lá, a OAB, também *tava* lá, e ela foi super contra a ocupação, só *fudeu* com a gente na ocupação)… quando a gente viu o cara da OAB, a gente falou “não, *tá* errado isso aqui!”. *Aí,* beleza! Discussão pra cá, discussão pra lá… uma menina da UJS falou, *aí* a menina do Mais quis falar. “Não, não sei o quê!”… ela começou a falar um monte de coisa e não deixou a menina falar. *Aí* que começou a briga entre as uniões… e a gente *tava* indo embora… [citação de município] foi com um ônibus fechado, com dois representantes de cada colégio. *Aí* quando a gente falou “isso aqui *tá* uma brincadeira já, *vamo* embora!”. A gente *tava* indo embora, chegaram lá no ônibus “*cês tão* loucos, o pessoal *tá* falando de vocês, não sei o quê...”. Eles *tavam* falando mal de [citação de município] porque era independente. Tipo, eles largaram da briga deles, porque a gente, tipo [inaudível]… a gente voltou lá e pegou o microfone e falou assim “[citação de nome] da UPES não nos representa!”. Pegou o microfone e saiu vazado, assim, sabe!? Eles falando mal de [citação de município] porque *tava* indo embora, porque eles *tavam* brigando e aquilo não fazia nem sentido. Então, na verdade, as uniões perderam muito a moral dentro das ocupações, sabe!?

Como era a convivência entre vocês da ocupação? Havia líder? Como eram tomadas as decisões? Como vocês se comunicavam?

G1P6F1	Vou começar te respondendo sobre liderança e tudo mais. Na verdade, era totalmente na horizontal. Ninguém era líder de ninguém, porém tinha sim representantes. Igual a [citação de nome] citou que, geralmente, eram dois representantes por colégio. A gente tinha representante pra quê? Pra passar, como eu posso explicar? Pra passar informações e tudo mais, pra estar em reuniões de outros colégios. Comunicação era sempre por… a

	gente tentava se comunicar por *WhatsApp,* só que *daí* começaram quinhentos grupos e, também, falar que não era mais seguro se comunicar por *WhatsApp* porque *tava* vazando informações. Os grupos que a gente tinha, havia pessoas que eram contra a ocupação, pessoas que, realmente, vazavam informações tanto pra Uniões, quanto pra qualquer órgão, enfim… mas era por aí...
G1P6F2	Lá em Curitiba era separado por regiões, mas aqui em [citação de nome de município], o que a gente fez? Comunicação, na verdade, dentro do colégio como a gente se organizava aqui, a princípio a gente tinha dividido assim por grupos: limpeza, não sei o quê, não sei o quê… a gente deixava uma pessoa cuidando de cada grupo desses, mas todo mundo fazia tudo. Só que chegou um momento que não dava mais aquela pessoa, porque pra ela, uma coisa limpa era totalmente diferente de uma coisa limpa pra mim, por exemplo. Então, a gente separou assim: a gente fez uma escala, onde todo mundo fazia todo mundo e ninguém mandava em nada. Por exemplo, segunda-feira, eu – a gente separou por grupos de quatro pessoas – o meu grupo fazia tal coisa, o grupo tal fazia tal coisa… na terça-feira, o meu grupo fazia outra coisa… e cada dia, as pessoas faziam coisas diferentes. Por quê? Primeiro, porque não ficava enjoativo, todo dia você ter que ir lá lavar a louça, ou todo dia, você tem que ir lá limpar o banheiro. Segundo porque não sobrecarregava só uma pessoa, assim, sabe!? Você fazia de tudo, então você não podia reclamar, porque “ah, o meu trabalho é mais difícil que o dela!”. “Não, porque no dia tal ela vai fazer o mesmo que você *tá* fazendo!”. Então, acho que essa era mais a organização aqui dentro da ocupa. Em questão de comunicação com os outros colégios, a gente separou dois representantes por colégio, e a gente fez um grupo. Só que *daí,* não era só uma pessoa que tinha administração desse grupo, ou senão, a pessoa parava de ser o representante do colégio, e colocava outra pessoa pra ser representante daquele colégio, só que ficava três pessoas daquele colégio no grupo. E começou uma bagunça nos grupos, mas ainda tinha dois representantes por colégio. A gente – chegava semanas que chegava ser cansativo, porque aqui em [citação de município] quase 100% dos colégios ficaram cerca de um mês ocupando, então tinha semanas que a gente chegava a ter três, quatro reuniões como todos os colégios juntos. Ou seja, a gente chegava assim… a gente mandava no grupo “segunda-feira, reunião no [citação de nome de colégio]. Dois representantes de cada colégio.”. Vinha dois representantes de cada colégio ocupado. Às vezes, vinham representantes de colégios de outras cidades, porque aqui *tava* muito unido as coisas, *tava* muito bem organizado. A gente fazia as deliberações, tipo “ah, vamos fazer ato!”. “Tá, onde, como, quando… o que vai ser? Um travamento, uma passeata, vai ser o quê!?”. Então, nessas reuniões, a gente mandava no *whats* e juntava todo mundo desses colégios e organizava pessoalmente. Na hora da reunião, a gente tirava bateria, tirava celular, colocava pra fora da sala, pra não ter problema, não ter nenhum problema [inaudível] de informações. Isso foi cada vez, assim, juntando mais as ocupações, sabe!? Só que também tinha a questão de segurança. A gente não podia fazer sempre a reunião no [citação de nome de colégio], porque a galera começava a se ligar…

	MBL “ó, tal dia vai ter reunião em tal lugar...”. então, o que a gente começou a fazer? A gente começou a fazer em colégios diferentes. Segunda-feira vai ter reunião no [citação de nome de colégio], tal hora, dois representantes por colégio vêm aqui! A gente parou de marcar reunião no *whats.* A gente falava “tal dia reunião em tal colégio”, e no dia a gente ia pra tal colégio. As pessoas que *tavam* na reunião eram proibidas de falar pra qualquer pessoa onde seria reunião, sabe? Foi meio que assim que a gente começou a se organizar entre os colégios, e foi assim que a gente conseguiu marcar ato, marcar travamento, a gente conseguiu marcar as coisas pra fora. Teve um momento que a gente começou a ficar sem dinheiro, sem as coisas e *daí* a gente juntava os colégios pra fazer pedágio. Por exemplo, o [citação de nome de colégio] *tava* sem pessoas pra dormir, ficava lá com pouca pessoa pra dormir. A gente juntava uma pessoa de cada colégio, ia todo mundo pra lá. Cada colégio ficava com uma quantidade de pessoas “x” e quem *tava* com poucos, aumentava a quantidade de pessoas. Foi isso que a gente começou a fazer com as ocupações de [citação de município] pra não acabar. O pessoal chegava “tal colégio *tá* pensando em desocupar, porque *tá* fraco, porque não sei o quê...”. a gente juntava trinta pessoas e ia pra aquele colégio e fazia um fervo naquele colégio, e o colégio não desocupava. Até que chegou o momento, quando começou os ataques com o MBL… começaram a jogar bombas nos colégios… essa força juntou ainda mais, porque, assim “tal colégio… o MBL vai em tal colégio hoje”. A mesma coisa, a gente juntava um monte de gente e ia pra aquele colégio. Tanto que saíram, várias vezes, boatos que o MBL *tava* vindo pra cá, *daí* juntava dez pessoas de cada colégio e vinha pro [citação de nome de colégio]. Eram dias que lotava o [citação de nome de colégio] … ficava um fervo, ninguém dormia. Juntava, tipo [inaudível]… e como todos os colégios funcionavam, praticamente, da mesma maneira, não tinha muito problema na hora de eu ir dormir em tal colégio, porque eu sei que naquele colégio vai ser a mesma coisa que no meu colégio, sabe!? E foi assim que a gente organizou os outros colégios.
G1P6F3	[PERGUNTA SOBRE O PAPEL DAS REDES SOCIAIS NA DIMENSÃO DO MOVIMENTO] Eu acredito que, se não tivesse as redes sociais, claro que a gente conseguiria ocupar [citação de município], porque a gente tinha contato com todos os colégios, mas a gente não conseguiria fazer o Paraná parar com esses novecentos e tantos [FALA PARALELA: o Brasil, *né*!?] colégio ocuparem no Paraná, e espalhar essas ocupações no Brasil inteiro. A gente não conseguiria se não tivesse a rede social. Se tivesse a televisão, só, por exemplo, se a gente só tivesse a televisão hoje, a gente, também, não conseguiria isso. A gente precisava. Necessariamente, da rede social, porque a televisão “ah, não *vamo* divulgar que o colégio ocupou porque vai espalhar pros outros colégios que iam ocupar [inaudível]”, entendeu!? Então, eu acho que a rede social foi fundamental, assim...
G1P6F4	Acho que a rede social foi fundamental, porque foi o único lugar que a gente conseguiu mostrar pras pessoas que não estavam nas ocupações a realidade. Porque se não tivesse rede social, o jornal ia mostrar uma

	coisa, tipo, baderneiros, não sei o quê… invadiram o colégio, não sabem nem o assunto porque estão lá dentro e tal… com a rede social, com as páginas que a gente criou, que vários colégios criaram [citação de nomes de páginas], a gente conseguiu mostrar a realidade do que *tava* dentro de uma ocupação. Tipo, com a realidade que *tava* nas páginas das redes sociais, a gente conseguiu chamar mais pessoas. Não era aquilo que a mídia mostrava. Talvez, as pessoas nem soubessem...
G1P6F5	Eu acho que seria bem mais difícil, mas vendo como o gente *tava* se organizando desde o início e como a gente se empenhou em tudo, talvez a gente conseguisse, não só o Paraná, mas Rio e São Paulo, onde tem mais a mente aberta… só que jamais conseguiria escola lá no… Acre!
G1P6F6	Eu acredito, na verdade, se não tivesse as redes sociais, talvez nem a MP a galera conhecesse. Ia passar a MP sem ninguém falar, ia passar o comercial bonitinho na televisão e pronto! Deixa a MP passar, olha que linda ela é, não é!? Então, acho que as pessoas não saberiam nem o que é a MP do Ensino Médio. Acho que esse foi o papel fundamental das redes sociais.

Houve momento de maior tensão ou medo? Se sim, descreva-os.

G1P7F1	Aqui no [citação de nome de colégio] foi, na verdade, mais tranquilo. A gente se sentia mais tranquilo porque se saísse qualquer boato que ia acontecer alguma coisa no [citação de nome de colégio], juntava duzentas pessoas na frente do colégio. Então, a gente não ligava muito - “ah tal movimento *tá* vindo pra cá? Tá, vai ter duzentas pessoas nossas aqui na frente e dez deles!”. Porque eles são movimentos pequenos, apesar de… eles são fortes porque eles têm dinheiro, são financiados por partidos, mas eles são pequenos ainda. Eles conseguem juntar uma grande quantidade de pessoas, por divulgar muito… financiados, *né*!? Mas, que realmente são, por exemplo, do MBL não são as duzentas pessoas que participam do ato do MBL, por exemplo. São dez pessoas do MBL. A gente ficava bem tranquilo. Já, colégios mais, por exemplo [citação de nome de colégio] que é um colégio totalmente deslocado, área rural e a diretora era contra a ocupação e movimentava os pais contra a ocupação! O que acontecia? Eles entravam no desespero porque os pais são loucos, sério mesmo… a galera lá daquela área pelo menos… eles chegavam lá quebrando tudo e “*metendo loco*” em todo mundo e a gente ficava… até nós ficávamos assim “meu Deus do céu, que nível chega a pessoa!”. *Daí,* dentro do [citação de nome de colégio], na verdade, a gente não tem muito o que falar, porque não sofreu muita coisa assim tão “nossa senhora!”. A gente tinha medo porque tinha os carros que ficavam rondando colégio a noite inteira. Isso a gente achava muito estranho, mas eles não fizeram, absolutamente, nada. Às vezes jogava uma bomba ou outra aqui dentro do colégio, mas eles jogavam uma bomba… a gente já *tava* acostumado. Nas primeiras vezes, claro foi assustador “Meu Deus, jogaram uma bomba dentro do colégio, vão entrar a qualquer momento!”. Mas, depois,

	a gente viu que eles só jogavam a bomba e iam embora, então a galera foi se acostumando. Até, os colégios mais rurais, assim, eles foram se acostumando com aquilo, sabendo que os movimento contrários, eles não tinha força pra desocupar um colégio.
G1P7F2	[PERGUNTO COMO ELES IDENTIFICARAM O MBL] Várias noites, tinha um carro que ficava rondando, *aí*, sempre tinha um senhor que vinha ajudar a gente. Um dia ele foi embora e disse “cuidado com esse carro que *tá* rondando!”. *Aí* quando ele *tava* entrando no carro, o carro parou e foi lá no carro, bateu na janela e perguntou “Quem que são vocês?”. Eles falaram bem assim “A gente é do MBL e a gente vai desocupar esse colégio hoje e não sei o quê!”. Começaram a ameaçar. Todo dia, sempre, os mesmos carros rondando e eles sempre se identificavam “nós somos do MBL e a gente vai desocupar esse colégio e a gente tem mais força que você”.
G1P7F3	Fora que na internet eles divulgavam muito. [inaudíveis 15 segundos]
G1P7F4	Eles fazem *live* ao vivo.
G1P7F5	Na página do MBL, eles fazem *live* ao vivo quando eles *tão* desocupando o colégio. Então, você reconhece eles por esses motivos, assim. Eles se apresentaram e na página do MBL tá aparecendo que eles *tão* aqui, entendeu!?
G1P7F6	[PERGUNTO SOBRE O QUE ELES ACHAM QUE MOTIVA O MBL AGIR DESSA MANEIRA][FALAS PARALELAS: Dinheiro!]
G1P7F7	Inclusive, eles mandaram, já começaram “enquanto vocês *tão* aí ocupando, fazendo algo do tipo, a gente *tá* recebendo dinheiro [inaudível]”. Eles mandavam isso. Realmente, o dinheiro motivava eles. E o ódio, assim! Eu não sei porque tanto ódio, tanta ganância.
G1P7F8	Na verdade, eu acho que era o dinheiro que fazia eles… mesmo que eles não tivessem ódio, claro, eles tinham porque na hora *tavam* quebrando tudo e tal… mesmo que eles não tivessem ódio, o dinheiro que eles recebiam, fazia com que, pelo menos, eles aparentassem que tinham ódio das pessoas que *tavam* ocupando. E a gente sabe que eles são financiados por partidos políticos [incompreensível 5'']
G1P7F9	Esse negócio que eles vinham e batiam no colégio “ah, *vamo* desocupar, *vamo* desocupar!”, eles sempre *tavam* fazendo *live,* gravando… “ah, você viu como os estudantes da ocupação são? Eles *tão* querendo bater na gente, *vamo* tirar esses caras *daí.* A gente *tá* querendo estudar!”. Sempre se vitimizando, a galera coitadinha que *tá* querendo estudar. “Os estudantes da ocupação *tão* batendo na gente!”. Nossa!
G1P7F10	[PERGUNTO SOBRE O QUE ELES ACHAVAM DAS PESSOAS QUE COMENTAVAM AS *LIVES* DO MBL] A gente *tava* bem acostumado.
G1P7F11	Na verdade, assim, quando a gente ocupou o colégio, a gente sabia que a gente ia ter… ah, tinha gente a favor e gente contra. Eu acho que pelo motivo de, dentro da ocupação, a gente ver tantas pessoas que são a favor, a gente acabava “ah, tipo...”… eram sempre as mesmas pessoas comentando sabe. Então, a gente ficava assim tipo “ah, que diferença vai

	fazer pra mim o comentário dele". Pelo menos eu tenho a consciência limpa de que *tô* fazendo alguma coisa pra mudar. E ele que tá lá em casa comentando, entendeu! Eu acho que, assim, a gente nem dava muita bola. Nesses trinta dias, nem entrava no Facebook, nem entrava na rede social, porque não tinha tempo, a gente *tava* mais preocupado cuidando da comida, cuidando dos outros colégios, assim, sabe!? Então, a gente nem dava muita bola.
G1P7F12	A gente se preocupava com a integridade física do próximo, tipo dos colegas, porque a gente se preocupava muito. Na real, mesmo que, tipo, a gente era tudo uma família, um cuidava do outro. Os ataques do MBL que eles machucaram o menino lá com barra de ferro, agrediam mesmo [FALA PARALELA: Eles chegavam com barra de ferro e metiam na canela, na frente do colégio]. E a gente tinha que entrar em confronto com eles pra se defender, porque se não fosse isso, a gente ia, sei lá… ia *tá* todo mundo esticado, porque foi bem feio mesmo. Ela foi ameaçada de morte, [citação de nome] foi ameaçada de morte… várias vezes. Eu fui ameaçado de morte, fui perseguido aqui no centro, tentando chegar na ocupação.
G1P7F13	[PERGUNTO COMO ELES REAGIAM QUANDO ACONTECIAM ESSES FATOS] Só deixa eu complementar bem rapidinho que, lembrando que o maior argumento deles, do pessoal do desocupa, o MBL era – a gente quer voltar a estudar. Lembrando que um dos integrantes do MBL não tinha nem o Ensino Médio completo, era um desistente. Só por *aí*… então, ele tava ali realmente, querendo desocupar a gente por dinheiro. A maior arma deles era ovo. Adoravam tacar ovo nas ocupas! Tacaram muito ovo mesmo, sabe!? Sobre perseguição… tinham carros que vigiavam as casas, inclusive, teve um carro que ficou vigiando minha casa com uma filmadora. *Aí* eu fui pra ocupa, porque eu... não aqui nesta ocupa, eu *tava* em outra... só que durante ali, ele ficava, também, com uma câmera filmando a ocupa. Só que ocorria, na verdade, em todos os lugares. A gente, digamos assim, não tinha, realmente, alguma reação porque se tu fosse na polícia prestar um B.O. "ó, *tô* sendo perseguido!"., a polícia mesmo perseguia a gente. [FALA PARALELA: E pegava seu nome e dava pros caras]. Sim! A Polícia Federal, lá na ocupa da UT, quando foi desocupado, eles vazaram os dados do pessoal de lá, vazaram fotos, vazaram todos os dados, inclusive...[FALA PARALELA: Inclusive, onde as pessoas moravam, a Polícia Federal vazou]. Então, a gente não tinha a quem recorrer e a quem confiar. Então, igual já falaram ali, a gente era igual uma família, a gente tentava proteger um ao outro, entendeu!? E digamos assim que o nosso maior refúgio mesmo era a ocupação, porque, por exemplo, se tua ia pra casa, tu *tava* sendo perseguido, tu já ficava preocupado com a tua família, no caso. Eu me preocupava com a minha família. Então "ah, não, *vamo* na ocupa, porque *tá* todo mundo lá pelo mesmo objetivo, lá um protege o outro!". Então tinha várias vezes que o nosso alarme eram apitos, então, qualquer coisinha, qualquer coisa que a gente achava estranho, a gente apitava. Qualquer perseguição, a gente apitava, ia todo mundo se reunia e tudo mais. Inclusive, teve noites que a gente mal conseguia dormir por conta disso – de carros ficar

	passando. E a gente trocava no *WhatsApp* - “tem tal carro passando por tal colégio, vigiando o colégio, ameaçando e tudo mais”.
G1P7F14	Lembrando, também, que a polícia quando a gente… porque a gente sofreu muita pressão na rua, *né,* as pessoas tentavam agredir a gente, tiravam fotos… e teve uns casos, também, eu não sei se aqui também aconteceu, mas ali no [citação de nome de colégio], uma vez a gente *tava* ali na frente conversando e um cara passou e tirou uma foto. A menina falou “gente, aquele cara tirou uma foto minha!”. *Aí* o cara voltou e tirou uma foto minha. Ele passava toda hora e tirava foto. As meninas foram atrás e “ô, porque você tá tirando foto da gente, você não pode fazer isso sem nosso consentimento...”. Ele pegou uma arma e apontou pras meninas e falou bem assim “eu sou polícia seus vagabundo!”. E falou “vaza daqui seus vagabundo, vaza, vaza!”. E acelerou, os meninos voltaram pra trás, ele acelerou o carro e saiu. Mas, oh, ali foi um mês e quatro dias… um mês inteiro...
G1P7F15	O mais irônico desse episódio com o cara do carro, é que ele virou e falou assim “eu sou a lei, vocês acham que mandam aqui!? Eu vou entrar nesse colégio e matar todo mundo!”
G1P7F16	Fato! Eles ameaçaram a gente de morte direto!
G1P7F17	P2 também perseguiam a galera. Você *tava* andando na rua, o carro parava do seu lado, ele tirava a arma e falava “ou você some dessa cidade, ou você vai morrer! Ou você some do país, ou você vai morrer!”. Eles ameaçavam muito a galera. E contando do MBL, eles passavam todo dia, gritando, jogando pedra, jogando bomba, fazendo *live, [*inaudível*]* desocupar esse colégio! Final da ocupação, não tinha mais nenhum colégio ocupado e o MBL publicando e fazendo *outdoor* “nós desocupamos os colégios! Nós demos aula aos alunos de novo!”. Sendo que, eles não desocuparam nenhum colégio. Eles só eram pagos pra fingir que eram contra o movimento. Eram contra e eram bem pagos.
G1P7F18	[PERGUNTO SE ELES ACHAM QUE ESSAS AÇÕES ERAM ARTICULADAS] Na minha opinião, sim, eram organizadas. Porque, eu acho assim, impossível, impossível ser tamanha coincidência a cada dia ser um carro, a cada dia ser uma outra pessoa cuidando. As ameaças no mesmo lugar, as mesmas ameaças, eram, com certeza, coisas totalmente combinadas. Como eu disse, anteriormente, que eles trocavam informações. Então, não tinha quem a gente confiar, porque eles informavam um ao outro, vazam informações que eles sabiam.

Quem era contrário ao movimento possuía, entre outros, um argumento de que o movimento era arbitrário porque feria o direito da maioria de ter aula. Vocês consideram o movimento justo? A forma utilizada – ocupação – foi correta? Justifique.

G1P8F1	Bom, não eram todas, mas na maioria, na grande parte das ocupações foi feito assembleia com os estudantes pra se ocupar. Ou seja, os estudantes concordaram em ocupar o colégio. E se você for ver, na maioria dos casos, também, quem reclamava que não estava tendo aula,

	eram os pais dos alunos. Os alunos, a maioria das vezes, pelo menos aqui em [citação de município], não vou dizer em outras cidades porque não convivi, a maioria das vezes, eram os pais dos alunos que faziam a reclamação de que não estava tendo aula. Uma prova disso foi a assembleia que a gente fez lá em baixo com os pais, professores e estudantes que os que foram contra, foram somente os pais. Os alunos e professores – todo o resto foi a favor da ocupação. Inclusive, teve um caso que mãe foi contra e aluna foi a favor – vieram as duas, a mãe foi contra e a aluna foi a favor. Ou seja, na maioria dos casos, quem era contra eram os pais. Então, a gente ignorava o fato, é… porque o estudante sabe o que… se ele quer ou não estudar. Então, se ele queria estudar, que era grande parte da galera que *tava* na ocupação, eles vinham pra ocupação porque a gente divulgava "ó, tem aulão de português pra vestibular tal dia!". Vinha pra ocupação! "Tem aulão de não sei o quê tal dia, tem isso aqui, tem isso aqui!". Os que realmente queriam estudar estavam no colégio. Não é assim de só quem tava na ocupação sabia disso. Não! A gente compartilhava no nosso *Facebook* pessoal, no *Twitter,* nas páginas do *Facebook,* compartilhava tudo, entendeu!? Então, quem não queria estudar ficava em casa. Quem queria estava na ocupação! Isso prova a falta de interesse das pessoas, dos estudantes, hoje, em estudar no colégio.
G1P8F2	Então, ressaltando algumas coisas que [citação de nome] falou. Acredito eu que foi totalmente certo o modo que a gente fez a ocupação. E, também, sobre as aulas, a gente disponibilizava oficinas de aulas pra eles. Qual que era a preocupação no caso – reposição de aulas e tudo mais. Porque, assim, a escola na verdade virou algo muito, digamos assim, automático, muito robozinho, assim. Por exemplo, eu tenho que ir pro colégio, mas eu vou pro colégio pra estudar ou pra levar presença, sabe!? Esse era o caso, porque se ele tem presença, ele não vai precisar retornar, fazer uma aula a mais… enfim… Então, o que eles *tavam* preocupados era na reposição de aulas mesmo. Os professores estavam preocupados porque estavam recebendo, digamos assim, ameaças do governo, que eles teriam que fazer a reposição de aulas. Mas, opa, eles não estavam em greve, a gente que *tava* ocupando o colégio. Eles *tavam* presentes no colégio, por que eles iam ter que fazer uma reposição de aulas, entendeu!? Sendo que eles não iam ganhar nada mais por isso. Então, inclusive, durante a ocupação teve uma mini greve dos professores, que foi *aí* que muitos professores se revoltaram contra a gente, porque *daí* começaram a falar que eles iam perder férias e tudo mais. Acredito que, assim, por causa dessas ameaças, por causa de reposições e tudo mais, fez com que muitas pessoas ficassem contra a gente. Porém, a gente sempre disponibilizou aulões em todas as ocupas, pelo menos na maioria. Estava presente quem realmente queria. Estava presente quem queria aprender, não quem queria levar presença, sabe!? Porque, geralmente, a pessoal, realmente, vai pro colégio pra levar presença, certo!?
G1P8F3	[SOBRE A FORMA – OCUPAÇÃO] Vou responder da anterior! A maioria dos alunos, pelo menos, não frequentavam a ocupação, mas *tavam* em

	casa reclamando que não tinha aula, mas nas ocupações, tinha aulão! A pessoa não frequentava a ocupação porque o pai não deixava. Ela não sabia a realidade da ocupação e falava mal da ocupação. Ficava falando "ah, eu quero aula!", mas quem realmente quer estudar e não podia vir pra ocupação, vir pra um aulão, frequentar as oficinas que tinha, ficava em casa falando mal das ocupações. Só que quem realmente queria estudar e não tinha oportunidade, não tinha como vir pro colégio porque o pai não deixava, ficava falando mal, mas quem realmente quer estudar, estuda em casa. Não fica perdendo tempo reclamado. Ao invés de reclamar, estuda!
G1P8F4	Teve muita gente que não podia vim porque os pais não deixavam, que ficavam o tempo todo mandando mensagem "grava o aulão pra mim assistir em casa! Grava o aulão!". A gente gravava e mandava pelo *whats* pra pessoa assistir em casa, entendeu!? Então, tipo, quem realmente queria estudar e não podia *vim* porque os pais não deixavam, eles pediam, a gente gravava e mandava. Mandava nos grupos, também, em alguns grupos, e a galera estudava em casa. Então, esses, realmente, queriam estudar e *tavam* correndo atrás. Agora, os outros só queriam presença como o [citação de nome] falou, só queriam presença.
G1P8F5	Eu acredito que, hoje, a gente sabe que a passeata de rua não funciona mais, que o ato de rua ele não faz muita força contra o governo, não pressiona o governo em nada. "ah, eles *tão* andando na rua, o que isso interfere na minha vida!". [FALA PARALELA: E se você for fazer um ato, eles mandam o CHOQUE]. "O que que interfere na minha vida!?". Então, a ocupação, a gente viu como um meio de saída. A gente já tinha, já tem outras experiências e ocupação que funcionaram… foi a lá de São Paulo que queriam fechar as escolas, a do Rio de janeiro… enfim, teve vários casos que a gente viu que a ocupação funcionou. Claro que o nosso caso era um caso maior, porque era uma lei federal, não era uma lei municipal ou estadual. O que a gente precisava? O que a gente precisava pra que desse certo!? Que, realmente, tivesse nacionalizado essa luta e não ficado somente no estado. Porque se fosse no estado só com Curitiba e São José ocupado, a gente já teria muita pressão em cima do governo. Então, pra que esse movimento de ocupação, realmente, tivesse funcionado e barrado a MP, eu acredito que a gente precisaria que tivesse nacionalizado as ocupações. Infelizmente, não nacionalizou da forma com que deveria. Nacionalizou, mas não da forma como deveria, igual aconteceu aqui no Paraná. Então, não teve tanta utilidade nesse caso. Mas, nos outros casos, tem. Então, foi por uma tentativa.
G1P8F6	No começo quando tu perguntou… fez uma pergunta por que a gente ocupou, acredite que, também, responde isso – se atingiria o nosso objetivo, ocupar!? A gente ocupou pra incomodar o governo, certo!? Porque seria uma forma de incômodo pra eles, a gente ter ocupado o colégio. Como eu disse, não existe nenhum protesto sem incomodar. Como ela falou, não nacionalizou da maneira que deveria e da maneira que a gente queria. Não teve uma revolução popular. Teve uma pré-revolução estudantil, digamos assim, porque foram poucos estudantes que realmente participaram, se tu for pegar a porcentagem, pelo número

	de estudantes que existem no Brasil, a gente vê que a gente era minoria. A gente era minoria nessa luta, mas por que a gente era minoria!? Porque os caras lá de cima, governo, a mídia, eles são mais fortes que a gente. Por quê? Porque o país já é, praticamente, inteiro alienado. Então, o que eles falam o povo acredita. Igual a [citação de nome] citou lá no começo da pedagoga que pegou a revista Veja. Então, eles são muito alienados pelo que eles veem na mídia, pelo que o governo fala. Por isso que não teve, um grande… digamos assim, por isso que não nacionalizou do jeito que deveria por causa dessa… por isso que não teve tanto efeito. Mas, sim, a ocupação ajudaria a gente atingir o nosso objetivo.
G1P8F7	[PERGUNTO SE TER EFEITO ERA TER MODIFICADO A POLÍTICA DA MP]. Quando a gente fala que não teve tanto efeito é que assim… teve um feito, por quê!? Porque a gente… quando na vida houve um caso de o ENEM ser alterado de data por causa de uma ocupação, entendeu!? A gente fez o governo se mexer com isso. A gente… a ocupação teve o efeito, por quê!? Porque as pessoas não saberiam na rua o que era a MP 746 se a gente não tivesse ocupado. Então, ter efeito a ocupação teve! Não teve tanto efeito porque a gente não chegou no objetivo que era revogar a MP. Acho que a resposta mais simples pra isso.

O MOVIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Havia uma acusação de que os membros da Ocupação desconheciam o conteúdo da política contra a qual lutavam. Por isso, eu gostaria de saber:

O movimento era, também, contra a MP 746/2016. O que vocês sabem sobre ela?

G1P9F1	Quando a gente ocupou, como eu já falei pra você, a gente fez aquele debate pra todo mundo ficar sabendo o que era a Reforma do Ensino Médio. Então, quando a gente ocupou, pelo menos aqui no [citação de nome de colégio] - claro que teve muitos colégios que ocuparam compulsoriamente porque tinha outros ocupando – mas, quando a gente ocupou, a gente sabia o que era a reforma do Ensino Médio. O que era a reforma do Ensino Médio!? Uma Medida Provisória que, dentre vários fatores, ela tirava Filosofia e Sociologia como obrigatórias, Arte e Educação Física… colocava o Ensino Técnico dentro das escolas, dividia o Ensino Médio em duas partes – a primeira de um ano e meio de todas as matérias e o outro um ano e meio de profissionalização. Tinha a questão do notório saber que o professor não precisava ter uma licenciatura pra dar aula, se ele tivesse notório saber sobre aquele assunto, ele poderia dar aula. A questão do ensino em tempo integral, por exemplo: hoje, aqui no colégio, por exemplo… todas as salas, só de manhã, todas as salas do colégio, inclusive o salão está sendo usado pra aula. Vamos colocar em tempo integral – juntar todas as salas da manhã inclusive essa, todas as salas da tarde e mais as turmas da noite, as duas turmas da noite. Onde você enfiaria aluno. Não tem estrutura pra isso. E

	aí temos outras questões, por exemplo, a escola que implantar o ensino integral, vai receber quatro anos de um dinheiro… vai receber dinheiro extra por quatro anos por ter implantado o ensino integral. *Aí* vem a PEC 55… vai receber que dinheiro se a PEC 55 cortou os investimentos e não vai deixar que o governo dê esse dinheiro pras escolas que receberam… assim, é uma coisa contraditória até certo ponto. As pessoas que trabalham, vai trabalhar como se vai ter o ensino integral? Então, as pessoas, por exemplo – claro não é o caso da maior parte da galera daqui – mas, muita gente a gente sabe, periferia, enfim, "n" lugares, inclusive aqui tem muito caso, da pessoa precisar trabalhar por necessidade. Pessoa precisa trabalhar por necessidade, ela vai trabalhar ou estudar? Ou ela come, ou ela estuda, o que ela vai escolher? Ela vai escolher comer! Então, eu acho que resumindo é isso.
G1P9F2	Sobre o ensino integral, também, tinham deduções, por que, por exemplo assim, a gente sabe que o colégio não tem estrutura, certo? Então, a gente vinha com as deduções - "*tá*, como que eles vão implantar isso!?". *Aí* surgia, por exemplo assim, essas ideias de que, por exemplo, o [citação de nome de colégio] vai ficar só com o Ensino Fundamental, o [citação de nome de colégio] só com o Ensino Médio. E como o pessoal ia fazer pra se locomover, entende. Porque assim, por mais que tenha o passe escolar, geralmente, quer carregar o seu passe escolar, por mais que a passagem seja mais barata. Só que nem todo mundo tem dinheiro, digamos assim, pra ficar toda hora investindo e tudo mais. O que ia acontecer? Ia diminuir os colégios do Brasil, um exemplo, um colégio ia ficar só com Ensino Médio, outro ia ficar só com Ensino Fundamental. Enfim, a gente deduziria isso. Eram várias pautas que tinha nessa Medida Provisória, e a gente sabe que Medida Provisória, assim que ela… como que eu posso explicar [FALA PARALELA: Assim que ela foi publicada!] Isso, ela já tem validade, entendeu!? Então, a partir do momento que ela foi publicada, porque na verdade, igual a gente disse anteriormente que isso é um debate desde 2013, desde o mandato da Dilma e tal, só que tava só o debate, *aí* o Temer veio e colocou tudo isso *aí*...

Se o movimento era contra uma proposta que reforma o Ensino Médio, o que vocês mudariam nela? Ou melhor, o que vocês proporiam como solução para os problemas do Ensino Médio?

G1P10F1	Então, eu acho que teria que começar… como a gente entende uma Reforma do Ensino Médio, *né*!? Primeiro, começar de quem vai ser afetado por ela. Primeiro, teria que começar um debate grande nas escolas. Supondo que já tivesse esse debate, o que eu acredito que seria as coisas mais pedidas, assim, pelos alunos, pelos estudantes… acho que a primeira coisa… uma coisa que não funciona, nunca funcionou e nem nunca vai funcionar que é o método de avaliação. O método de avaliação, a gente sabe que é 100% de… o estudante decora aquela prova. Claro, hoje, eu acredito que ainda não exista… deve ter gente já bolando um tipo, um novo método de avaliação, mas a gente sabe que é

	muito difícil você achar um outro método de avaliação para os estudantes. Então, a gente acredita que o primeiro modo que deverá ser muito bem pensado é um novo método de avaliação. Segunda coisa que acredito que deveria reformar no ensino – geral assim – é a inclusão das tecnologias dentro das escolas, porque a gente vive num mundo tecnológico, onde a vida se baseia nos aparelhos e… (eu digo tecnológico não ensino técnico pro meio de produção, tecnológico – internet, a gente ter acesso a laboratório de ciências, pesquisa, todo esse material dentro da escola). Acredito que esse seria outro ponto que o ensino precisaria uma reforma. Não o estudante chegar na sala de aula, olhar pro professor, copiar o texto, decorar pra prova, responder a prova, dois meses depois já não sabe mais nada do que fez no colégio. Porque esse é o caso, não adianta mentir. Por exemplo, eu *tô* no terceiro ano agora. Tem o ENEM, tem isso, isso e aquilo pra fazer. O que eu *tô* fazendo? Eu *tô* decorando matéria em cima de matéria pra passar no ENEM pra depois poder fazer uma faculdade. E é isso que acontece em todos os casos, e não adianta falar "não, eu não sou assim, eu aprendo as matérias!". Você não vai sair do colégio sabendo tudo o que você aprendeu, desses doze anos de ensino. São doze anos jogados no lixo. Se você tivesse um bom ensino, não precisaria necessariamente desses doze anos, eu acredito. Então, eu acho que esses são os pontos principais – o método de avaliação e a inclusão da tecnologia dentro da sala de aula, depois tem aquela questão de estrutura…
G1P10F2	O método de avaliação, concordo com ela, que o aluno deve ser avaliado pelo que aprendeu, não pelo que ele ensaiou, *né*!? Foi o que ela disse, ensaio e tudo mais e fala da prova, enfim… agora sobre a MP… digamos assim que, fora ela querer tirar as matérias lá como obrigatórias e tudo mais que, era antes, mas enfim… ela é uma medida boa só que não pro momento. Seria bom ter um ensino integral, porém no momento não, porque como a gente falou, por exemplo, não tem condições. Por exemplo, se eu trabalho pra me sustentar, eu, por exemplo, agora eu *tô* morando sozinho, então como que eu vou poder trabalhar, entendeu, pra eu comer. Então, por exemplo, o ensino integral seria legal em outros momentos – se eles dessem, digamos assim, condições pros meus pais, por exemplo, ficarem me sustentando até uma certa idade pra eu me formar e tudo mais. O ensino técnico bacana também nos colégios. Tem colégio que tem ensino técnico, mas o que acontece? Ensino técnico, por exemplo, algo que eu saia do colégio e seja alguém na vida e não fique no chão da fábrica, sabe!? Então, ensino técnico legal e não do jeito que eles querem aplicar… o que mais!? [hesitação 6 segundos] resumindo, acredito que seja isso. Agora, do notório saber, é algo que não dá pra ser, realmente, pensado porque é impossível eu entender de cadeira e querer explicar sobre, sei lá, sobre câmera. Então, é algo assim que não dá pra levar em consideração.
G1P10F3	Sem contar que o Técnico é um pouco falho porque tem aquela menina que mudou pra cá, da nossa sala, que ela ficou dois anos sem matemática, inglês… [FALA PARALELA: tirou as matérias pra ela poder ficar no ensino técnico]. E *daí* agora ela saiu do outro colégio, ela *tá*

	estudando com a gente e ela não sabe nada.
G1P10F4	Fora que o método também de dividir o Ensino Médio, por exemplo, tu ter que escolher uma área específica, por exemplo, tem muita gente que até hoje tem dúvidas [FALA PARALELA: É, eu não sei o que vou fazer de vestibular], por exemplo, entendeu!? Eu sei o que eu quero fazer, mas tem muita gente que não sabe.
G1P10F5	Ela já terminou o Ensino Médio e ainda não sabe o que quer fazer de faculdade, entendeu!? Como que ela teria escolhido há um ano e meio atrás, o que ela faria, sabe!? O que ela queria pra vida dela… então...
G1P10F6	E se não for aquilo, ela vai voltar pro Ensino Médio, fazer tudo novamente, por um ano e meio. Então, digamos assim… na minha área – comércio exterior – tanto humanas, quanto exatas, como que eu ia conseguir me dividir em três, entende!? Então assim, essas coisas são absurdas porque acredito que cada matéria, cada disciplina é fundamental pra sua vida.
G1P10F7	Eu acho que… respondendo e fechando a pergunta dele… a reforma… não tá dizendo que o Ensino Médio não precisa de uma reforma, mas não é somente o Ensino Médio que precisa de uma reforma. Todo o ensino, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Só que *daí* a gente precisa de uma reforma que venha de baixo pra cima, primeiro os estudantes, professor, diretor, estado e governo… quem escolha a reforma seja quem vai sofrer, quem vai usufruir dela, vamos dizer assim. Eu acho que é basicamente isso, assim, ter uma discussão, primeiro, dentro da escola – o que o estudante quer pro ensino dele, sabe!? E, depois, ir elevando os níveis e chegar, fechar numa Medida provisória que reformule o Ensino Médio, ou senão num projeto de lei, feito por todos os estudantes, que reformule tanto o Ensino Médio, quanto o Ensino Fundamental.

RESULTADOS DO MOVIMENTO

O que significou o movimento para você?

G1P11F1	Ai, eu vou até me emocionar… pra mim, significou aprendizado. Além do aprendizado, significou, digamos assim… eu fui mais afundo nas coisas que eu sabia, do que eu conhecia, do que eu ainda não tinha sentido. Por exemplo, eu passei a ter mais empatia, eu comecei a me colocar no lugar dos outros, porque na ocupação, igual a gente já falou aqui, a gente era uma família. Inclusive, dá muitas saudades do tempo da ocupação. Às vezes, a gente fala até brincando "ah, *vamo* ocupar de novo, mas só pra reviver aqueles momentos, sabe!? Então, a gente acabou se tornando uma segunda família. Foram experiências, foram aprendizados, digamos assim [citação de nome] sabe de alguma coisa e ela passou o aprendizado dela pra mim, sabe!? Então, foi uma troca de conhecimentos, de vida e tudo mais, necessidades que, no fim, por mais que todas as diferenças… porque era bastante gente na ocupa… então, por mais que tu *tava* convivendo e tinha brigas e tudo mais, por mais de todas essas

	diferenças, a gente *tava* ali por um único objetivo. E isso fazia que a gente ficasse mais forte e mais unidos. Nossa, eu, sinceramente, entrei na ocupação uma pessoa e saí, outra. Eu era uma pessoa, totalmente assim, que não ligava para as outras pessoas, que só pensava em dinheiro, sabe!? Minha mãe é empresária e eu só pensava em dinheiro. Minha mãe me bancava e eu *tava*, sabe, pouco me fudendo pras outras pessoas. Eu entrei pra ocupação, pronto, minha cabeça mudou. Eu vi que não existia só aquele meu mundinho, aquele mundinho que eu me preocupava com dinheiro, somente com o curso que eu tinha que fazer e tudo mais. Eu comecei a me preocupar com a sociedade, comecei a me preocupar com as outras pessoas. Acredito que, se todo mundo tivesse, uma oportunidade de *tá* numa ocupação pra receber a mesma experiência que a gente recebeu, acredito que o país seria um país bem melhor, uma país bem mais justo, um país bem mais solidário, sabe!? Então, acredito que foi essa a experiência que eu...
G1P11F2	Eu acho que o principal aprendizado não foi nem pros estudantes que estavam na ocupação. Acho que foi pra toda uma sociedade, mostrando que o estudante, o jovem pensa, tem pensamento crítico, tem o direito e o dever de criticar o governo. Acho que esse foi o principal aprendizado, porque assim, nós fizemos uma coisa, mas quem realmente aprendeu foram as pessoas de fora, sabe? Mas, claro que teve isso tudo que ele falou. O estudante que conviveu numa ocupação aprendeu a ser solidário. Acho que o principal, assim, aprendeu a ser solidário, aprendeu a sentir a dor do outro. Por exemplo, um exemplo bem grande disso é... eu no terceiro dia de ocupação “não, a [citação de nome – referindo a si própria] não vai sair daqui!”. Porque, assim, viram que eu não tinha mais condições de sair de dentro desse colégio. Então, aprender a sentir a dor do outro, aprender a viver em comunidade, aprender que nem tudo é do jeito que você quer, que, por exemplo “ah, eu vou deixar a minha roupa jogada ali e *tô* pouco me fudendo...”. Tanto que teve um caso que o pai chegou aqui e o filho dele *tava* lavando a louça na pia, ele chegou aqui “Meu Deus, meu filho lavando a louça! Ele não lava a louça nem em casa!”. Então assim, tem casos até hoje… na ocupação, a gente lavava nossa própria louça e *daí* esse ano ainda, eu fui lá tomar café no colégio, lavei o copo e levei lá pra tia da limpeza. Só que eu fiz muito automático, assim. Depois, eu olhei “Meu Deus eu lavei o copo!”. Então, eu acho que esse foi o aprendizado, assim, você pensar no próximo, sabe!? Sentir a dor do outro, acho que é o principal, assim. Não, realmente… olha a quantia de copo que a tia tem que lavar todo dia!
G1P11F3	Foi uma chuva de empatia que a gente teve, de respeito, de aprender a viver.
G1P11F4	Claro, nos primeiros dias, deu muita briga! [FALA PARALELA: Nossa!] foi assim, foi horrível. Mas, depois a pessoa foi dizendo “cara, mas *pô*, de verdade, olha o estado que essa pessoa está!”. [FALA PARALELA: Amadurecimento em geral]. Acho que os estudantes, além de aprenderem a ser mais solidários, eles amadureceram. Acho que foram as duas coisas que mudaram nos estudantes foi a solidariedade e o amadurecimento. Já nas pessoas de fora, foi aprender que os estudantes

	tem o pensamento crítico. Então acho que é isso.
G1P11F5	Tanto que depois da ocupa, *né*, quando voltou as aulas normais, eu, por exemplo, eu *tava* lá na minha sala e eu vi um guri riscando a carteira. Aquilo me deixou louco, porque a gente limpava as carteiras, limpava bem o colégio. Eu fiquei pensando nas funcionárias, depois que ia sofrer limpando aquela carteira. Aquilo já me revoltou, briguei com ele, falei pra ele parar de riscar a carteira. Então, realmente, é algo que a gente, digamos assim, a gente pensa mais no outro. Como a [citação de nome] falou, foi uma chuva de empatia mesmo que a gente aprendeu na ocupa.
G1P11F6	Porque foi nossa casa isso aqui, *né!?* A gente cuida...
G1P11F7	Conviver com cem pessoas todo dia!!!
G1P11F8	Depois de uma semana, a galera que *tava* aqui dentro se tocou – tipo, a pessoa vem com um objetivo e ela realmente enfrentou a realidade, não como na cabeça dela. *Aí,* em uma semana tinha briga, mas depois de uma semana, a galera nem pensava em brigar porque a gente *tava* aqui com um objetivo. Não tinha porque a gente se estressar, se a gente tinha um objetivo que não era brigar, não era dar problema.
G1P11F9	A gente *tava* todo mundo unido, pelo menos depois da primeira semana, *né*, que todo mundo se entendeu… [FALA PARALELA: Na primeira semana é mais estresse, porque sofre muita coisa na primeira semana]. E, tipo, depois da primeira semana, acho que todo mundo viu que *tava* todo mundo em prol de um bem maior, *né,* que era derrubar esses rolê… e, tipo, em um mês e quatro dias e algumas horas, eu acho que aprendi muito mais sobre política, sobre a vida, sobre pensar no próximo, do que uma vida dentro do colégio, sentado em uma carteira [FALA PARALELA: Do que os 12 anos que a gente já passou aqui no colégio!] que é uma vida, *né*, doze anos!
G1P11F10	Isso que eu ia falar. A gente aprendeu muito mais com a ocupação, em termos políticos. Eu aprendi até a cozinhar dentro de uma ocupação. A gente começou a entender outros movimento sociais. Muita gente ficava na minha ocupação – na minha ocupação, não, na ocupação que eu participava – muita gente era contra as feministas. Quando entrou, eles conseguiram ver o que era o feminismo, mesmo, sabe!? Então, foi um aprendizado assim que, no colégio… no colégio é assim o que *tá* naquele livro didático, o que *tá* no livro do professor, é o que eles querem que passe. Na ocupação, a gente, realmente, aprendeu coisas que a gente não… que eles não levam pra sala de aula. Coisas que [inaudível] da nossa vida.
G1P11F11	É claro que a gente tem os professores, também, não posso generalizar todos, porque tem muitos que só vem, o objetivo deles é receber no final do mês, mas tem os que, a gente sabe que vem mesmo pra ensinar, igual o professor [citação de nome] que passou aqui e tinha alguns professores que eu tive aula em outros colégios… a gente sabe que eles queriam ensinar, então eles já abordavam esse assunto com a gente, sobre essa MP, a PEC. Então, eles já *tavam* meio que tentando preparar a gente, mas, eu acho que o movimento que a gente fez de ocupação foi muito

	mais radical que ficar ouvindo um professor tentar explicar...
G1P11F12	Assim, a gente, além de aprender a conviver com os outros, a gente aprendeu outras realidades. Por exemplo, teve escola indígena que veio aqui. A gente foi pra escolas periféricas. Eu, por exemplo, nunca tinha ido numa escola de madeira. Isso pode parecer absurdo, mas, eu, realmente, nunca tinha conhecido uma escola de madeira. A gente foi… como é o nome daquela escola… [citação de nome de colégio]… a gente foi no [citação de nome de colégio] que é uma escola de madeira. Na do [citação de bairro] menina não podia dormir na escola porque tinha traficante e recebia ameaça, entendeu!? Então, você viu outros pontos de vista, outras realidades que eu nunca imaginaria ter passado na vida. Por exemplo, teve um caso lá do traficante com uma arma na cabeça do piá, mandando o piá desocupar a escola. “Não, não vou desocupar!”, entendeu!? A gente teve experiência com outras realidades, assim que, provavelmente, se não tivesse tido a ocupação, a gente não teria tido essas experiências… de uma escola periférica, porque, por exemplo, eu *tô* terminando o terceiro ano no [citação de nome de colégio] – colégio central, um dos melhores colégios de [citação de município] e… terminei o terceiro ano e nunca mais… claro, tem eventualidades, mas nunca mais eu vou pisar dentro de um colégio estadual. Como que eu ia conhecer um colégio periférico, por exemplo? A gente pensa nas pessoas que saíram no ano retrasado do colégio. As pessoas saíram sem conhecer uma escola periférica e, realmente, não vão chegar a conhecer uma escola periférica, entendeu? Então, a gente chegou a conhecer outras realidades, assim, tanto da escola indígena, quanto da pessoa que a gente achava que a pessoa tinha uma vida super foda e a gente descobrir que vinha pra ocupação pra comer, porque não tinha comida em casa… a gente chegava a descobrir essas coisas. Então, descobriu realidades diferentes, de vidas diferentes. Acho que isso foi o principal fator pra gente poder desenvolver esse… essa empatia.
G1P11F13	Eu como pessoa, eu não, realmente, não me importava pro próximo mesmo. Eu não ligava se a pessoa *tava* bem ou não, se *tava* com fome ou não. Mas, tipo, depois da ocupação, eu me coloquei em frente de criança pra não estourar bomba em criança, porque as pessoas jogavam bomba! Eu fui dormir no [citação de nome de colégio], fui passar uma noite lá, porque eles mandaram mensagem desesperados porque *tavam* sofrendo repressão de madrugada. Eu saí daqui e fui pra lá. Como eu tenho uma tia que mora lá, fui tomei um banho, conversei um pouco com ela e fui pro colégio. De manhã, as crianças, os menores – 12 anos, eles *tavam* chegando lá e a gente *tava* limpando já o colégio, porque a gente levantava cedo, seis e pouco, sete horas, e já limpava todo o colégio de novo… *aí* uns meninos foram lá, uns traficantes, e começaram a jogar bombas… aquelas bombas enormes nas crianças. Nas crianças, mesmo, nas crianças de 12 anos. A gente saiu correndo, entrou na frente, puxamos as crianças e, tipo, fizemos corpo de escudo, entendeu!? A gente aprendeu a apanhar, mas a gente também aprendeu a bater. A gente chegou lá em baixo, mas a gente também subiu lá em cima, entendeu!? A gente aprendeu a reagir, tipo, eu era *mó* covarde [RISOS]

	mó bundão, mas… cara, eu sei que quando a gente… porque eu sozinho, eu não ia fazer tanta coisa que eu fiz, eu não ia chegar num nível assim de enfrentar polícia, de enfrentar MBL… mas, tipo, quando a gente tem uma companhia do lado que *tá* lutando, *tá* em prol de um bem maior, *tá* lutando com você com objetivo, a gente enfrenta qualquer coisa, entendeu!? Igual a gente… a gente quase morreu em Brasília, eu e a [citação de nome]. E não foi uma vez só… foram várias vezes. A gente levou tiro [FALA PARALELA: levou bomba]. Eu segurava na mão dela, tipo, eu *tava* desesperado...a gente *tava* desesperado, tipo, todo mundo *tava* desesperado! Quando eu olhava pra ela, eu via ela desesperada. Só que eu sabia que ela *tava* comigo. Eu sabia porque a gente *tava* lá. Então, a gente levantava a cabeça e corria pra frente… ela me carregou, na verdade, algumas quadras [RISOS]… foi muito difícil! Ela levou um tiro de bomba nas costas.
G1P11F14	Pra ti ter ideia de como a ocupação muda as pessoas, mudou as pessoas que participaram e tudo mais… é um pouquinho pessoal isso, mas eu vou falar… por exemplo, eu namorava um guri que ele é gay, mas não é assumido e ele é adventista, a família dele é, tipo, totalmente preconceituosa e alienada pela igreja adventista… o irmão dele participou da ocupa e ele não sabia de nós dois. A gente já tinha terminado (e a gente ainda não voltou) [RISOS] Ele *tava* participando, o irmão dele *tava* participando da ocupação e eu comecei a mandar indiretas, a falar do meu relacionamento com o guri, *né*, com o [citação de nome]. Tipo, eu falei tanto, falei tanto sobre, que ele se comoveu com aquilo e, depois de um bom tempo, depois de eu ter falado “ah, um guri daqui que é adventista, não é assumido, tem irmão e não sei o quê...”, depois de um bom tempo, ele se tocou que eu *tava* falando do irmão dele. No final da ocupação, assim que voltou as aulas, ele veio falar comigo, e ele falou bem assim que ele tinha se tornado uma pessoa melhor, que ele chorou quando ele descobriu que era o irmão dele o menino que eu namorava, porque o irmão dele não tinha contado pra ele… porque ele gostou muito de mim, mesmo não sabendo da relação dos dois, porque ele era homofóbico assumido, sabe!? E ele falou que na ocupação, vendo o pensamento, vendo o tanto que eu gostava dele e tudo mais, acabou mudando a ideia dele. Então, acredito que, assim, acredito que [citação de município] precisa de uma ocupação, o Paraná precisa de uma ocupação, o Brasil precisa de uma ocupação, o mundo precisa de uma ocupação pra se tornar um universo, sabe, tudo melhor. A ocupação, sim, teve resultado. A gente não conseguiu derrubar a MP, revogar a MP... foda-se a MP! A gente mudou pessoas, sabe!? A gente mudou o pensamento de pessoas e que isso vale mais do que qualquer coisa, na minha opinião. Digamos assim, tu conseguir mudar, fazer a pessoa ter um caráter válido do que, sabe... depois a gente dá um jeito na MP, depois… se a gente conseguiu mudar a cabeça de um homofóbico… depois, a gente consegue se unir pra lutar contra essa causa. A ocupação mudou muita gente, e acredito que o mundo inteiro deveria ser ocupado pras pessoas melhorarem.

OCUPAÇÃO ÔMEGA

SOBRE O MOVIMENTO

Que motivos levaram vocês e outros jovens a ocuparem as escolas?

G2P1F1	Uma intervenção à MP 746, *né!?* Nós entendemos que a escola já *tá* precarizada e que a MP era uma precarização ainda maior das escolas, do estudo. Então a gente se reuniu, a nossa ocupação foi na louca. Na nossa ocupação, a gente fez uma assembleia pra falar sobre a MP 746 e nessa assembleia e gente decidiu pela ocupação. Nessa assembleia, no final da assembleia, nós alunos nos reunimos e decidimos que íamos ocupar sim e quem quisesse ajudar...
G2P1F2	Mas muitos pais, na assembleia ainda, até alunos recusaram, eles não aceitaram a proposta da ocupação. Foi bastante discutido durante a assembleia e vários pais se ergueram e tentaram se opor contra a gente, pra nós não fazermos a ocupação.
G2P1F3	Como a gente já tinha conversado em relação a isso, deixamos bem claro pros pais que não era uma assembleia pra decidir sobre a ocupação. Ninguém ali *tava* pra votar. A ocupação ia acontecer e nós só estávamos informando. A assembleia mesmo era só em relação à greve dos professores, *né!* Nós nos aproveitamos dessa reunião, dessa assembleia pra conversar um pouco sobre a ocupação, pra avisar os pais que nós ocuparíamos. Mas não era, não estava aberto pra discussão. Pra votar. Nós já tínhamos decidido, porque assim, foi constitucional, a gente podia fazer essa ocupação. Então independente do que as pessoas falassem, era direito nosso e nós optamos por ocupar. Então, a gente não deu essa brecha. A gente não abriu pra que as pessoas discutissem e nos dissessem o que a gente podia fazer ou não.

[PERGUNTO: Quando vocês dizem “vocês”, estão falando o grupo que ocupou, ou todos os alunos?]

G2P2F1	Não! O grupo que ocupou.
G2P2F2	É que tem muita gente, também, que queria muito ocupar. Eles *tavam* na assembleia e ajudaram a gente, lá. Só que eles não ocuparam, porque os pais impediram.
G2P2F3	Os pais não deixaram.
G2P2F4	Mas, eles *tavam* muito atentos e muito ligados em tudo o que a gente fazia. Eles *tavam* ajudando durante a ocupação. Eles iam durante o projeto que nós fazíamos. Mas não puderam. Porém, eles ajudaram a gente, também, na assembleia a impor.
G2P2F5	Não podemos esquecer, também, que ocupamos contra a PEC, também. [duas falas paralelas confirmam… “É!”] A PEC 55 que retira os poucos recursos que a educação, *né,* já tem. É contra a MP e a PEC.

Como se deu o início das ocupações? Como vocês organizaram para que ela acontecesse? Houve resistência dos outros alunos, ou dos professores, ou mesmo da direção?

Ao longo do movimento, como foi a relação com a direção da escola? E com os outros alunos? E com os professores?

G2P3F1	Então, a gente notou que os professores grevistas nos apoiaram muito mais que os professores não grevistas. Nós recebemos… nós fomos muito bem acolhidos pelos professores grevistas. E os não grevistas não compareciam a nenhum aulão, não ofereciam ajuda. Não iam até nós prestar o mínimo de apoio.
G2P3F2	Eu acho… isso que ela falou é certo. Mas, eu acho, também, teve um período. No começo, todos os professores apoiaram a gente, mas depois que acabou a greve, teve professores que foram… entendeu.
G2P3F3	Desses grevistas mesmo, teve professores que queriam fazer um ato desocupa. Os próprios professores.
G2P3F4	Teve também, quando a gente decidiu pela ocupação e tudo mais, mas, literalmente, no dia em que a gente falou - “não, a gente ocupou e tudo mais”, a gente *tava* em 4 alunos, *né*!?
G2P3F5	A gente *tava* sofrendo muito. [FALA PARALELA: *Tava* em quatro].
G2P3F6	Teve os professores que falaram - “não, tudo bem! A gente vai sair!”. E teve outros professores que falaram - “não, eu *tô* fazendo o meu horário! Eu vou sair quando der o meu horário”. E a gente não podia, obviamente, usar da força - “vocês vão sair agora”, entendeu!? E eles pegaram, tipo - “*tô* cumprindo meu horário!”. “A gente vai ser paciente, vai ser pacífico, vai esperar quando eles saírem, a gente fecha o portão e pronto”.
G2P3F7	A nossa ocupação foi no dia do ato. Nós fizemos um ato com os alunos do colégio que apoiavam a ocupação, pra conseguir atenção da mídia pra nossa ocupação.
G2P3F8	E da população ao redor do colégio, também. Que a gente *tava* ocupando e porque que a gente *tava* ocupando, *né*!?
G2P3F9	A gente queria avisar as pessoas que nós iríamos ocupar e o que *tava* acontecendo, porque senão ninguém nem ia saber, *né*? Nós queríamos que a ocupação acontecesse nesse dia, mas *aí*… aconteceu numa segunda-feira de manhã… foi na terça e um dia antes a ocupação aconteceu de manhã. Depois, no dia seguinte, a gente fez a manifestação pra chamar a atenção das pessoas e da mídia pra conscientizar mesmo sobre o ato.
G2P3F10	Até a própria diretora do colégio ajudou a gente muito no começo. [FALA PARALELA: No começo!] Ela apoiou bastante. Ela que veio pra gente ocupar - “porque vocês não ocupam agora!?” *Daí,* a gente falou - “é verdade, porque a gente vai esperar. Uma ocupação não é planejada, a gente, simplesmente, faz a ocupação”. E *daí* que foi que a gente falou “*vamo* ocupar!”.

G2P3F11	Eu acho que ela achou que a gente ia passar as férias lá no colégio, sabe!? Que *tava* todo mundo de brincadeira com a questão ocupação, porque depois que ela viu que era sério mesmo, ela mudou completamente a visão dela, ela já *tava*...
G2P3F12	Mas isso… nós sofremos um pouco de repressão com a nossa diretora, depois de um tempo. Ameaças vindas dela, dizendo que se não acontecesse a desocupação, ela mandaria vinte PM's pra tirar a gente de lá arrastados, mesmo sem a reintegração de posse. Ela foi bem agressiva. Inclusive eu, daqui a algumas semanas, eu *tô* conversando com uma professora de história, porque nós, durante a ocupação, nós fizemos algumas frases dentro da escola, nós fizemos… nós pintamos a escola de maneira diferente, nós deixamos a escola um pouco mais viva, um pouco mais colorida, e colocamos algumas frases lá dentro que representassem nosso movimento.
G2P3F13	Até os banheiros nós pintamos.
G2P3F14	Ao contrário – o das meninas de azul e o dos meninos, de rosa.
G2P3F15	Pra quebrar um pouquinho os tabus [inaudível]… de gênero e tudo mais. Ela acabou muitas das nossas frases, não tendo esse direito, porque não pode, *né*!? Um fato histórico e ela não pode apagar.
G2P3F16	E os alunos *tavam* sofrendo muito a influência dos professores...
G2P3F17	Muito, sim! E inclusive, nós vamos… nós, vamos não, eu estou conversando ainda com uma professora de história pra abrir um processo, *né*, em relação a ela ter apagado as nossas frases de dentro da escola, sobre a repressão e as ameaças. Eu ainda tenho todos os *prints,* as promessas que ela nos fez durante a ocupação, que mudaram totalmente após o término da greve. Então, até… enquanto a greve *tava* durando, ela apoiava total. Ela era super nossa amiga, ela *tava* lá [FALAS PARALELAS: Verdade! Respondia no *whats.* Uma mãe] se eu ligasse de madrugada ela ia, igual mãe, assim. Acabou a greve, ela se virou contra… totalmente contra os alunos, queria tirar a gente à força, inclusive ameaçou. Então eu *tô* dando andamento pra abrir um processo contra a nossa diretora.

Que tipo de atividades eram desenvolvidas na ocupação.

G2P4F1	[Três falas paralelas] fazíamos… oficinas… vários projetos.
G2P4F2	Nós demoramos um pouco pra começar as oficinas, porque a gente queria deixar… porque assim, a gente tinha na cabeça que a gente não queria receber as pessoas num colégio que a gente não tinha terminado de limpar. [FALA PARALELA: nem organizado era] Então a gente queria limpar o colégio primeiro. Na primeira semana, a gente deixou pra limpar e, com essa nossa decisão de deixar pra limpar o colégio na primeira semana, houve muita repressão também [INTERJEIÇÕES PARALELAS CONFIRMANDO] Escolhemos limpar o colégio, pra *tá* tudo ajeitadinho quando as pessoas e a comunidade entrassem, a gente foi muito repreendido por isso. Os professores se revoltaram de uma maneira muito

	grande, assim! Eles ficaram muito, muito irritados com o nosso posicionamento em relação a isso - “por que limpar o colégio antes, *né?*”. Eles falavam - “porque o CEP já começou com as oficinas. Vocês têm que começar!”
G2P4F3	É! Os professores, praticamente, obrigavam a gente a já querer fazer as oficinas.
G2P4F4	Tanto que no sábado, no primeiro sábado, a gente já ofereceu uma oficina, porque...
G2P4F5	… pela pressão dos professores em relação a isso. Por que eles diziam pra gente - “se vocês não fizerem uma oficina, a gente nunca mais vai dar oficina aqui! A gente não vai mais ajudar vocês!”
G2P4F6	E durante a greve, professores que vieram dar oficinas, é… não aceitaram vir depois que acabou a greve, porque… revoltaram, ficaram contra, por que como a [citação de nome] falou, depois que acabou a greve, houve muita divergência.
G2P4F7	Sim, e uma coisa que, tipo, falando em revolta, foi a questão dos próprios alunos, porque, assim, nas redes sociais a gente foi, literalmente, bombardeado e foi uma pressão muito forte. Literalmente, todos os alunos - “porque a gente precisa ter aula”, “porque a gente tem que estudar”. E quando a gente ofereceu as oficinas, principalmente, aulões pro ENEM e tudo mais, porque o pessoal do terceirão *tava* mais preocupado e *tavam* bombardeando mais a gente, eles não vinham, eles não compareciam. A gente fala “ó, vai ter aulão pra você estudar e pra você conseguir fazer um ENEM e não prejudicar vocês”. [FALA PARALELA: A gente fez de matemática, fizemos de matéria que o pessoal precisava mesmo]. Isso! É pacífico, a gente não *tá* querendo prejudicar os alunos, a gente *tá* querendo ajudar. Então, a gente tentava e disponibilizava tudo isso pra eles, e eles não davam valor. Tudo o que os professores *tavam* falando “façam as oficinas em prol da comunidade”. A gente fazia e ninguém vinha. Ninguém compareceu. Dificilmente, raramente dois, três alunos. E isso era muito revoltante, porque, literalmente, a gente *tava* dando sangue e suor, por tudo, a gente limpava, além de limpar, a gente se preocupava, porque a gente tinha que trabalhar, tinha tudo isso. [FALA PARALELA: Cuidar de noite] Isso! A noite era complicado e tudo e não era valorizado.
G2P4F8	Eram oito alunos contra um colégio inteiro.
G2P4F9	E, principalmente, os alunos que pegaram, eram aqueles que são “os populares do colégio”. [FALA PARALELA: *Aí*, puxa todo mundo] É… quem *tá* alienado nessa situação e não *tá* a fim de entender o que *tava* acontecendo, pegou e foi na onda. Sabe, quando solta um meme na internet e todo mundo fica usando? Exatamente, eles falam “ah, a ocupação é ruim”. Todo mundo que *tava* em volta deles, no círculo social deles - “é ruim!”. Bombardearam a gente pra caramba nisso. Foi pesado. Foi pesado.
G2P4F10	Na primeira semana, veio muita gente nos projetos. Nas primeiras semanas veio… pelo menos, pra mim era! Eu *tava* no trabalho, eu via as fotos durante o intervalo do serviço, eu via - “nossa!”. Às vezes ia oito,

	talvez até sete, alunos que participavam, pessoal de fora e do colégio, também, vinham.
G2P4F11	Pra gente, oito pessoas, era muito. Teve dia que apareceu um. Pra gente, quando chegou sete, oito pessoas, a gente chegou a se assustar - “meu Deus, quanta gente! Que legal!”.
G2P4F12	Apesar que tinham alguns que também ajudavam *né* [citação de nomes]. Alguns alunos de fora ficavam durante o dia. A mãe dela [aponta para uma aluna]...
G2P4F13	A mãe dela que trazia comida pra gente. Sabe aquele carinho de mãe? Ela dizia “minha filha vai ficar aqui” [FALA PARALELA: Ela levava tortinha de amora] Isso. Aham. *Cê* tem noção!? Era uma carinho! [FALA PARALELA: Torta salgada, todo dia]. Isso! Muito fofo. Querendo ou não, a gente ficou um tanto sensível naquela situação.
G2P4F14	A gente passou… nós não chegamos a passar fome, mas nós necessitamos, assim! E ela foi… ajudou muito em relação a isso. Não só comida, mas na parte de tudo, assim! Tudo ela apoiava a gente. Até com a filha dela, assim, ela… [FALA PARALELA: vamos focar nas oficinas, ele perguntou das oficinas].
G2P4F15	Nós fizemos uma oficina de Física, uma de Química, um aulão de Matemática, aulas de Capoeira, aulas de Dança… dança através de sentimentos, a gente teve também, que foi uma professora de dança e arte contemporânea veio (muito boa, inclusive) veio trazer a arte através de sensações pra gente. Então, sensações corporais, *né*!? Foi bem legal. Mais alguma? [RESPOSTA: De gênero.] Ah, de gênero que eu pedi, eu falei que era muito importante a gente ter um pouquinho de aula sobre feminismo, gênero e uma aula sobre… ai meu deus… ditadura. *Daí* a gente conseguiu organizar essas aulas. Também tivemos uma aula de música [FALA PARALELA: É!] que era *hip hop* e *punk.*
G2P4F16	Não foi, não foi… algumas não foi uma vez só que a gente fez o projeto, o aulão, ali. Nós fizemos várias vezes, entendeu!?
G2P4F17	As aulas, a gente tentava conseguir com os professores, com os nossos professores, mas assim, o único professor que a gente conseguiu… foi um só que era professora do nosso colégio, que era nossa professora de Química. Ela deu um aulão de Química… a [citação de nome] de Física. Foram as únicas que participaram e se preocuparam com os aulões, porque o resto, eles falaram que a gente demorou demais pra organizar os aulões e que eles não iam comparecer. Eles não iam dar aula pra gente. Então, a gente teve que conseguir com alunos da UFPR, mesmo. A gente conseguiu aula de matemática com vários alunos que *tavam* fazendo Engenharia. A gente conseguiu aula de Física com alguns alunos, também. A gente tinha que ir atrás de alunos, porque os professores não ajudavam
G2P4F18	E era tudo programado. Eu, como eu falei, *né*, eu chegava à noite e sempre me informava. Mas pelo celular, eu *tava* vendo. E pelo que via, era tudo organizado. Tipo, cada dia, tinha um horário definido pra cada aula, assim.

G2P4F19	Uma coisa engraçada é que taxaram a gente de sermos maus alunos e que a gente não estudava, querendo ou não os aulões, e tudo mais, as únicas pessoas que estudaram é a gente. [FALA PARALELA: Foi a gente!]

[Pergunta: Vocês fizeram a ocupação sem Grêmio, vocês acham que essa é uma organização que para representação estudantil é necessária?]

G2P5F1	Eu acho que não. [FALAS PARALELA: Não. Também acho que não]
G2P5F2	Não. Não é que seja necessário, mas acho que ajudaria muito.
G2P5F3	Eu acho que com o CAOS, eu vou falar por mim, *né*!? Eu aprendi que a gente não precisa de um líder. Eu acho que o movimento horizontal é muito bem representado, *né*, todos juntos! Então, a nossa ocupação, quando nós optamos, por dentro da ocupação em ter um movimento horizontal… porque assim: no primeiro dia, a gente teve algumas discussões lá dentro. A gente acabou se estranhando e a gente sentou e resolveu falar sobre liderança, *né*!? No final a gente chegou num acordo de que, não, nós ficaríamos com um movimento horizontal, mesmo e que não teria liderança nenhuma, nenhum posicionamento, ali. Eu acho que foi muito melhor, a ocupação sem nenhum líder. [FALA PARALELA: Não precisa!] Acho que não precisou de nenhum líder. Na nossa, eu acredito que, por ser um pouco menor, deu tudo certo. Acho que nas ocupações um pouco maiores, fica um pouco mais complicado, mas a nossa, que foi muito pequena, o movimento horizontal deu super certo.
G2P5F4	Nós estamos, até, com um projeto de tentar implantar grêmios nos colégios sem um líder, entendeu!? Com representantes, assim, mas sem uma liderança, sem um presidente.

[PERGUNTO: Como eram tomadas as decisões? Como vocês se organizavam?]

G2P6F1	Era bem democrático [FALAS PARALELAS: Era, era!]
G2P6F2	Toda noite, tínhamos reunião, porque toda noite era o único horário em que todos se encontravam. Nós sentávamos no sofá… até… [RISOS… nós não tínhamos sofá cara, tínhamos colchonetes]. É verdade, nos colchões lá no auditório. Até, puxando pro lado pessoal, que as discussões internas, a gente resolvia, também, toda noite nessa conversa, entendeu!? Tudo era resolvido à noite nas conversas, em relação aos professores, tudo! Em relação à ocupação, era resolvido, praticamente, à noite naquelas reuniões que nós fazíamos. Era organizado e nada, tipo era liderado. [FALA PARALELA: ninguém decidia nada por si só.] Quando votado, assim todos - “Vocês acham que é legal?”, “ah, então é legal!”.
G2P6F3	Sempre por votação, bem democrático.
G2P6F4	É, e, tipo, por exemplo - “ah, quem vai cozinhar e tudo mais?”. Eles não chegavam e falavam - “você vai cozinhar!”… eu me disponho a fazer isso… eu me disponho a fazer a primeira ronda à noite, porque, tipo, a gente tinha medo também...
G2P6F5	É que na verdade, na primeira semana, não precisou. [FALA

	PARALELA: É, não precisou] Nem fazíamos ideia que o nosso colégio ia ser atacado.
G2P6F6	Isso. *Daí* a gente pegava e "ah, pra desencargo de consciência, essa noite eu pego e dou uma volta, tipo...". Mas, era assim… não era algo que alguém impôs. Não tinha essa questão de, tipo, alguém pega e manda em tudo. A gente tinha nosso porta-voz, nossos porta-vozes, porque a gente, tipo, todo mundo sabia… o mais interessante dessa hierarquia que era, tipo, vertical, digo, horizontal, é o simples fato de que todo mundo tinha toda informação, todo mundo sabia o que *tava* acontecendo.
G2P6F7	Eu *tava* no serviço e eles mandavam no *WhatsApp,* mandavam "isso e isso, hoje".
G2P6F8	Então, não tinha algo que, tipo "ah, vamos perguntar isso pra você e vai responder diferente disso aqui". Entendeu? Porque todo mundo sabia. Essa é a parte mais interessante, porque todo mundo sabia e se organizava discutindo - "ó, eu acho melhor isso e isso"; alguém chegava "ah, mas isso e isso"; e a gente entrava num consenso. Isso, para que, oito pessoas que são diferentes, pensamentos diferentes e tudo mais, entrar num consenso (e muitas das pessoas não se conheciam, se conheceram no dia). "Ah, ocupamos! Beleza! Qual que é seu nome?". Tipo, entendeu!? Foi muito assim. Ninguém se conhecia. E quando a gente se conheceu, tipo - "eu penso de um jeito, *cê* pensa de outro, mas beleza, *vamo* entrar num acordo!?". [FALA PARALELA: É um BBB]. É um BBB, tipo, nosso. "Vamos deixar de lado as nossas diferenças em prol do movimento!". E foi isso. [RISOS]
G2P6F9	Mas esse método a gente usava nas menores coisas, assim: quando havia desentendimento lá dentro, a gente sentava na rodinha e a gente conversava sobre o desentendimento que aconteceu. "Tá, o que que aconteceu? Por que isso aconteceu? Por que vocês brigaram? Explica!". Era sempre assim, era bem dramático, assim. [FALAS PARALELAS: É!] [RISOS] A gente chegou um dia a fazer uma roda e dizer cada um, uma qualidade a uma pessoa. [FALAS PARALELAS: É! Ridículo] [RISOS] Uma qualidade pra cada pessoa. *Tava* tendo muita discussão [FALA PARALELA: Ninguém aguentava mais!] a gente *tava* se desentendendo. A gente *tava* muito estressada. [FALAS PARALELAS: E isso, na primeira semana, ainda! Nos primeiros dias… no segundo dia].
G2P6F10	Mas eu acho que pelo fato de terem sido poucas pessoas, isso foi, na verdade, mais fácil. Isso, pra nós, foi difícil, mas eu acho que se fosse mais gente, seria muito mais difícil. Isso é a experiência que eu falo que eu queria ter: eu não sei se teria, com tanta gente, teria a mesma possibilidade de ter uma liderança horizontal, entendeu?
G2P6F11	[DISCORDÂNCIA] Nós duas presenciamos isso, porque nós participamos do CAOS, nós já fomos pra Brasília juntos. É sempre um movimento horizontal e, quando nós estamos lá, é sempre duzentas pessoas em Brasília todos juntos. Ou dentro do coletivo, a

	gente *tá* em cinquenta pessoas e é um movimento completamente horizontal. Do mesmo jeito que a gente trabalhava dentro do colégio, a gente trabalha dentro do coletivo, ou em Brasília, nas manifestações. Então, funciona super bem. Eu até me impressionei. Eu nunca achei que um movimento completamente sem liderança fosse dar tão certo. E é muito bom!

Nas escolas e também fora delas, havia uma prévia organização institucionalizada dos estudantes – União de estudantes secundaristas, etc. Qual era a relação do movimento com essas organizações?

G2P7F1	Como eu já havia dito na outra vez, eles não nos ajudaram em nada, não tivemos nenhuma ligação com eles, nada mesmo. O nada do nada.
G2P7F2	Nada mesmo!
G2P7F3	A gente se apoiou nas nossas próprias pernas.
G2P7F4	Nem UNE, nem UBES, nem UPES. Nenhuma. Eles não ofereceram ajuda nenhuma, não pensaram nenhuma vez em mandar uma mensagem ou ir até lá. Eles estavam preocupados com os colégios centrais.
G2P7F5	Teve uma "suposta" ajuda no final das ocupações. Quando começou os ataques, teve uma suposta ajuda, dizendo que era, na verdade, ajuda. Mas, no caso, pareceu, para nós pelo menos pareceu um informante, mais para passar informação pro resto.
G2P7F6	Um menino entrou pra conversar com a gente lá dentro, e ele dizia que era de uma entidade, mas ele não se pronunciou, não quis falar qual era a entidade dele. E pediu pra ver ocupação. A gente ficou, assim, com um pé atrás. Depois de muita conversa, a gente deixou ele entrar e ficar só ali na cozinha, com a gente. Nós acreditamos que ele era um informante, porque logo após dele ter entrado no colégio e conversado com a gente, as pessoas de fora sabiam exatamente o número de pessoas que tinha.
G2P7F7	Começaram a postar lá no *facebook* , na página do colégio, *daí* começou tudo.
G2P7F8	Vieram pessoas falar, vieram pessoas falar… da numeração. [Em dúvida] Não teve um pai?
G2P7F9	Exato.
G2P7F10	O mesmo pai que nos agrediu, sabia exatamente o número de alunos que tinha lá dentro, então a gente acredita que ele era um informante se passando por uma entidade. Não quis se identificar.
G2P7F11	Esse menino, mas o que eu falei, na verdade era aquele cara do carro, quando no dia *tava* pessoal [inaudível].
G2P7F12	No dia do ataque.
G2P7F13	Ah, sim! Mas eles eram de um sindicato, eles eram da APP. As pessoas que ofereceram ajuda eram da APP, não eram de entidades estudantis.
G2P7F14	Não o que eu tô falando era do carro prata. Eram quatro homens. [Fala

	paralela: o carro prata, o carro prata].
G2P7F15	Eram quatro homens, certo, a gente tinha sofrido ataque.
G2P7F16	Homens? Gente eram uns gorilas. Eu nunca vi tanto homem grande junto. Nossa, eu falei "se eles assoprarem, eles derrubam esse muro, esse portão". [RISOS] A hora que eu vi, eu corri, cara, porque fiquei "meu deus!".
G2P7F17	A gente tinha sofrido o ataque e, de madrugada, esses caras pegaram, pararam. Mas, pensa, a postura deles já era o suficiente pra nem passar pela nossa cabeça que eram realmente ajuda. Os caras pegaram… [FALA PARALELA: Ficaram 10 minutos parados fumando]. Os caras fumaram primeiro. [FALA PARALELA: Não foi no dia que a gente tinha ajuda da UFPR].
G2P7F18	Não, calma! Eles já tinham ido embora… [CONFUSÃO].

[INTERVENÇÃO MINHA: relatem esses ataques, aproveitem e relatem esses ataques]

G2P8F1	Esse ataque foi o seguinte a mãe da [citação de nome] que *tava* presente na ocupação ajudando… o que aconteceu: ela estava indo embora na hora, certo? E eu fui lá, beleza "eu vou abrir o portão". E nessa hora, tinha um cara que *tava*, pegou a camisa e colocou… ele colocou ela no rosto. [FALA PARALELA: fez uma balaclava]. *Daí* o que que ele fez? Ele passou com o carro bem devagar e falou assim, olhou na direção minha e da mãe da [citação de nome] e falou assim - "de hoje vocês não passam, hoje todo mundo vai morrer!". *Aí* começou a jogar as pedras. Na hora a mãe da [citação de nome] que já ia embora, o que ela fez? Ela voltou pra dentro, porque ficou com medo, porque o cara olhou na direção da gente, tipo, eu olhei nos olhos do cara e o cara falou sério, assim, começou o ataque.
G2P8F2	Isso foi a primeira noite. Isso foi só a primeira noite. Essa foi só pedra, só pedra.
G2P8F3	Pedras e ameaças. Eles passavam dizendo que nós íamos morrer e jogando algumas pedras.
G2P8F4	A partir daí que começou o sofrimento de a gente passar a noite acordado, porque tinha, cara, eu e o [citação de nome] nós trabalhamos. Como nós trabalhávamos era muito difícil passar a noite acordado, acordar cedo pra trabalhar. A gente mal dormia. A gente mal dormia. Foi muito mal dormido. Foi um dia que eu… [RISOS]… foi os dias que a gente passou mais cansaço, assim, nessa primeira noite. Na verdade, no final foi pior. Mas, o básico foi… no começo foi assim, foram essas primeiras pedradas, foi o primeiro ataque da noite que nós começamos o sofrimento de passar a noite acordados. [FALA PARALELA: Foi no dia 19 esse].
G2P8F5	A gente sentiu a necessidade de procurar ajuda. Nós tínhamos um casal que é um professor da nossa escola, nós chamamos ele de Raul, não é o nome dele, mas a gente chama ele de Raul exatamente pra proteger a identidade dele lá dentro do colégio. [FALA PARALELA: Muito fofo! Muito fofo] E ele era incrível. [FALA PARALELA: Demais, cara!]. Com tudo o que

	ele podia ajudar, ele ia atrás, ele dava um jeito e conseguia ajuda pra gente, com aulões, todas as reformas, quando eles começaram buscar a LDB, ele vinha, fazia reunião com a gente, conversava. Então, ele *tava* ali presente o tempo todo. E nós sabíamos que ele e a esposa (ela é estudante de história), nós sabíamos que os dois faziam… eles dão aula de defesa pessoal. Então, a gente começou a procurar ajuda em relação a isso, nós estávamos assustados. Eu perguntei se eles podiam dar um aulão de defesa pessoal pra gente, *né*!? Eles vieram um dia antes e nos ensinaram um pouco de defesa pessoal pra gente poder se defender, mesmo, dos ataques. Nesse mesmo dia dessa aula de defesa pessoal, onde essa esposa dele estava com a gente, começaram novos ataques. Começaram com as pedras e, logo depois, com bombas… rojão no teto da escola. Começou no teto. A gente achou até que eles *tavam* divididos, que eram vários grupos de pessoas, porque começou pela parte de trás da escola, jogando bombas por cima do teto, e era, ao mesmo tempo, bombas por aqui e por aqui [faz sinais de frente e costas, com as mãos], por trás e pela frente da escola. Então tinha um grupo dividido. Então a gente não tem ideia do número de pessoas.
G2P8F6	Lá de dentro a gente não via nada. Era tudo fechado.
G2P8F7	Nós começamos a ficar aloprados, porque pensamos que era o pessoal do colégio. Depois começamos a pensar em tudo. Cada coisa a gente *tava* pensando em tudo porque, primeiro nós pensamos que podia ser o pessoal do colégio porque, pra eles saberem pra atacar por cima (é muito alto), ele tinham que saber que tinha um fundinho ali atrás que nós não podíamos passar. Pela frente… então, provavelmente, eles já deveriam conhecer o colégio. Começamos a pensar em tudo - “ah, vamos armar defesas ali, vamos colocar umas cadeiras pra atrapalhar”.
G2P8F8	A gente usou essa aula de defesa pessoal pra se defender. A gente se defendia com cabo de vassoura… [RISOS]
G2P8F9	Uma cruz na minha mão e um cabo de vassoura na outra. [RISOS]
G2P8F10	Pense no trabalho que tinha pra fazer tudo isso… ir pegar cadeiras na sala e tudo mais e, durante a noite, fazer a armadilha e, de manhã, a gente pegar e arrumar tudo.
G2P8F11	Nós fizemos muitas armadilhas, assim, para que, se alguém tentasse pular o portão, ia cair na armadilha, a gente ia ouvir, ia se arrebentar lá em baixo. Não tinha como não cair.
G2P8F12	Nós fizemos uma estratégia muito boa que eu achei interessante no seguinte: colocar as mesas e cadeiras no centro, várias mesas e cadeiras, como se tivesse muita gente ali, entendeu?

[PERGUNTO: Essas pessoas que atacaram vocês, vocês identificaram?]

G2P9F1	A gente conseguiu algumas coisas, depois de algum tempo. Depois do final da desocupação, a gente conseguiu alguns dados. Nós tínhamos a placa do carro e o modelo de um dos carros que passou ameaçando e a gente conseguiu puxar os dados e deu na casa de uma das funcionárias

	da escola.
G2P9F2	Era os filhos dela. Um dos carros, *né*!? O primeiro que falou que a gente ia morrer. [FALAS PARALELAS: É!, É!] na verdade esse carro passou várias vezes lá. Vários dias.
G2P9F3	Na verdade, a gente *tava* pensando que era um outro grupo. Como que era o nome daquele grupo que vocês falavam?
G2P9F4	Ah, o MBL!
G2P9F5	O MBL!
G2P9F6	Tá, mas aquele outro dos "gorilão" lá, com certeza era MBL! Esse *tava* na cara!
G2P9F7	Como que não ia ser, cara! 30, 40 anos!
G2P9F8	Os caras treinados, eles falavam de um jeito diferente. *Tava* na cara. Até no dia, esse casal *tava* lá. Eles mesmos falaram que tinham certeza que era MBL.
G2P9F9	O primeiro ataque foi no dia 19. Até teve um pai que agrediu a [citação de nome]. [PERGUNTA: Como foi essa questão dos pais?]
G2P9F10	Então, nesse dia, era de tarde, e nós marcamos uma fala, e nós deixamos bem claro que era uma fala, não era uma assembleia pra falar sobre a ocupação e o porquê o movimento era legítimo, porque era constitucional. Nós chamamos essa mesma estudante de história pra que ela pudesse falar um pouquinho sobre a ditadura e dar uma introdução, *né,* sobre o nosso movimento. Apareceram cerca de uns dez pais, oito, nem isso? Alguns assim, pra conversar. E eles queriam entrar na escola. E a gente *tava* com medo porque eles *tavam* sendo super agressivos, uns tentaram bater no portão, derrubar portão. E a gente falou "não, a gente vai fazer a fala aqui fora, tem um banquinho ali fora da escola". A professora ficou nesse banco e falou um pouquinho sobre a ditadura e tudo mais, e os pais começaram a rebater, falando que eles não queriam saber sobre ocupação e sobre ditadura, que eles só queriam saber sobre desocupação. E *daí* eles começaram com ameaças (eu até tinha esse vídeo gravado, acabei perdendo a conta do meu celular e perdi o vídeo, porque eu consegui gravar exatamente o momento da ameaça)… um ai olhou pra mim e disse assim - "se vocês não saem na boa, eu vou ter que tirar você à força, eu vou ter que chamar muitos menores de idade, pra invadir a escola e bater em vocês". Ele usou essa ameaça. Eu consegui gravar, mas acabei perdendo o vídeo. E *aí* a gente continuou conversando com eles, tentando acalmar, *né!?* Eles não abaixavam, assim, a guarda. Eles realmente queriam que a gente desocupasse naquele momento. Quando ele começou a ser muito grosso com a palestrante e começou a ir pra cima dela, a gente acabou… eu e a [citação de nome] ficamos na defensiva e acabamos entrando na discussão. Foi quando a [citação de nome] foi agredida e deu muita confusão ali dentro, ali fora, *né*!? A gente teve que entrar, se recolher, falar que a gente não ia mais dar continuidade àquela reunião, porque realmente ia ficar por ali e não ia haver a desocupação.

G2P9F11	Isso contado os pais. Porque eu passei por vários bocados, assim maus bocados em relação a alunos e pais. Eu tinha vindo da manhã pra noite. Eu conhecia muita gente de manhã. De manhã, eu conhecia uma galera. Eu perdi, pelo menos, umas quinze amizades por causa da ocupação. Porque eles vinham me cobrar. Até um dos relacionamentos que eu *tava* no meio da ocupação, eu perdi por causa da bendita ocupação, também, porque vinha falar "mas quando vocês vão desocupar?"; "por que vocês estão fazendo isso?"; e eu explicava e eu explica e, beleza! Até a greve foi tudo bem! Após a greve, começou a vir a cobrança de vários alunos pra cima. Como eu conhecia, eles começaram a cobrar pra cima de mim, *né*!? "Ah, meu pai *tá* reclamando que a gente não *tá* estudando, não tem aula!". Eu falava "cara, nós estamos dando aulões, aqui no colégio. É só você vim participar! Tem aulão… você tá em quê? Matemática! Perfeito! Amanhã vai ter Matemática às duas horas"; "mas, eu não sou obrigado a ir, porque isso, porque aquilo". E começaram a falar "então, você não olha mais na minha cara". Eu perdi várias amizades por conta disso.
G2P9F12	Queriam tanto estudar que quando acabou a ocupação e nós voltamos pra sala de aula, no primeiro dia, não tinha alunos dentro de sala.
G2P9F13	Não tinha. Vieram apenas quarenta. De manhã vieram apenas quarenta, se eu não me engano.
G2P9F14	Na minha sala, tinha quarenta alunos, não foram dez.
G2P9F15	E todos sabiam que já tinha voltado as aulas. Então eu acho que a pressão dos pais não foi tão relativa quanto a dos alunos. Pra mim, pelo menos. Os pais teve bastante mais por parte de agressão, eu digo. Dos alunos, já *tavam…* eu acho que eles iam partir para agressão se nós ficássemos uns dias a mais. Eu acho que eles iriam, realmente, partir para agressão.
G2P9F16	E, tipo assim, em relação a todos os pais dos ocupantes e tudo mais o que, acho que sofreu mais uma pressão familiar que foi peso-pesado e que expandiu até todo o mundo da ocupação foi os meus pais. No caso eu sou *de menor* e não é necessário você ser *de maior* pra você *tá* ocupando. Por lei, podia falar "tô ocupando", não tem como eles me tirarem de lá.
G2P9F17	É que mais de dezesseis anos, ele tem emancipação política. Ele podia *tá* ocupando, sim.
G2P9F18	*Aí* no dia que eu falei – meu pai não *tava* em casa – cheguei pra minha mãe e falei "Mãe, eu vou participar da ocupação e tudo mais!". Ela ficou possessa - "não, porque você não vai fazer isso, porque você vai estragar sua vida e tudo mais!". *Aí* que *tá*! A desinformação dos pais era tão grande que eu vi isso refletido muito nos meus pais. Porque eu vi que eles não sabiam absolutamente nada do que *tava* acontecendo, e eles falaram "não, você não vai participar". Tanto é que minha mãe chegou de me agredir nesse dia. Isso eu acho que eu não contei pra ninguém da ocupação. Me agrediu. Ela bateu em mim e falou "você não vai sair da minha casa. Se sair você não volta mais!". Chegou de falar isso! E eu também tive meu momento de raiva – peguei, joguei meu próprio celular

	no chão, tanto é que fiquei sem celular depois. Depois disso, minha mãe ligou pro meu pai e tudo mais. Fui ameaçado pelo meu pai, tipo “vou quebrar a sua cara, se você fizer merda”, tipo , tudo bem! E acabou que ela falou assim… “tá bom, pega o que você quer e você vai! Agora, você vai!”. Ela pensou que era um dia, e eu comecei a ficar todos os dias lá. Eu peguei colchão, todos os colchões que eu tinha no meu quarto e falei “*tô* indo!”. [FALA PARALELA: E foi o que mais ajudou, querendo ou não, foi o que mais ajudou]. Querendo ou não, eu pegava e ficava acordado algumas noites, porque quem trabalhava, geralmente, era durante a manhã, e eu trabalhava à tarde. Então eu pensava “durante a noite, eu fico acordado, durmo durante a manhã e vou trabalhar à tarde”. E é mais ou menos o que aconteceu. Eu pegava e fazia isso e quando eu chegava do trabalho, eu passava em casa, pelo menos tomava um banho e depois voltava pra lá. *Daí* chegava, era a mesma sessão todo o dia. Eu chegava… chegou uma hora que, querendo ou não, ficou todo mundo muito sensível nessa situação, porque a gente ficou, tipo assim, querendo ou não a gente ficou - “nós sozinhos, aqui!”. Entendeu? Porque a gente queria ter mais ajuda. Cada vez mais! E pensa: você não ter o apoio dos seus pais é pesado. E quando você chega em casa, seus pais bombardearem você, que nem todo mundo tá bombardeando todo mundo, *aí* eu fiquei, literalmente, muito sensível. Nesse primeiro dia que eu falei de ocupar e tudo mais, todo mundo veio conversar e ajudar, porque, literalmente, eu cheguei possesso, eu cheguei muito nervoso, com uma carga muito pesada. E que, tipo, tanto é que certas pessoas se não tivessem me ajudado, seria muito pesado pra mim, entendeu? E o que aconteceu? Passou uns dias e tudo mais, *aí* que espalhou o problema. Minha mãe chegou um dia “você vai dormir em casa!”. E foi um dia que eu fui em casa e falei “não, beleza, então eu vou dormir em casa!”. Depois de relutar que não ia. [FALA PARALELA: Foi o dia dos ataques]. Isso!
G2P9F19	Foi a primeira bomba. Houve um rojão e nós desesperados, a gente só *tava* em quatro pessoas lá dentro e eu liguei pro [citação de nome] “não tem como você vir pra cá a gente *tá* em pouca gente e a gente precisa muito de ajuda. E *aí* a mãe dele surtou. Deixou ele em casa, não contou pra ele que ia pro colégio, pegou o carro e bateu o carro no portão da escola. Enfiou o carro no portão e começou a gritar lá na frente, berrar! [FALAS PARALELAS: “Eu quero ver meu filho/ O filho dela em casa e ela querendo ver ele].
G2P9F20	E ali que xingou por parte pessoal, apelou pro lado pessoal com o [citação de nome] aqui e tudo mais. E foi pesado pra ele, tanto é que o momento que ele mais pendeu a desistir de toda a ocupação foi nisso. E tipo eu peguei e cheguei, depois que eu soube de toda a história (porque ela chegou em casa, tipo, quando ela viu, realmente, que ele tinha feito, desculpe a palavra, mas ela fez merda, entendeu), tipo, ela chegou e disse “filho, eu te amo”. Tá, eu disse “que cagada você fez?”. *Aí* eu peguei e falei “meu, eu tô fazendo parte de um projeto… por exemplo eu tô fazendo parte de uma ocupação, isso é uma ação que todos os alunos estão fazendo em prol do melhor”. Eu não precisava estar fazendo isso,

	porque eu já tô no terceiro, então eu não vou sofrer tanto com isso. Mas, eu pensei… minha irmã, meus primos, eu pensei nos próximos. Eu pensei "não, mãe… é isso, isso e isso". *Aí*, ela pegou a partir desse momento, ela não ficou tanto de incomodar o resto dos ocupantes. Mas, em mim continuou a mesma pressão. Tanto é meu pai, nesse desentendimento que a minha mãe teve com o [citação de nome], chegou a jurar o [citação de nome] de morte e tudo mais. Tipo assim, só pra deixar claro: meus pais são super tranquilos em casa, mas lá, eles *tavam,* literalmente, possessos, não com a ocupação em si, tipo… a bomba era em mim e *daí* eles não tinham pivô. [FALA PARALELA: Super protetores]. Isso! Eles são super protetores e *daí* eles explodiram com o pessoal da ocupação. E isso foi pesado, porque assim, eu me senti levando uma facada de todos os lados, porque eu *tava* na ocupação e a gente era bombardeado por alunos, por amigos, por professores, certo? *Aí* eu chegava em casa, levava outras facadas, tipo, dos meus pais. Ou seja, eu não tinha apoio nenhum. Literalmente, foram poucos apoios que eu tive na ocupação. Tipo, o pessoal da ocupação foi o meu apoio. Por isso que eu falei, o meu objetivo era unificar todo mundo, porque, me trataram como parte da família. Tipo, foi isso! A pressão dos pais foi pesada. Não só dos meus pais, mas dos outros pais. Foi muito pesado.
G2P9F21	Os meus pais não dá nem pra falar, *né!* [RISOS]. *Tavam* lá ocupando.
G2P9F22	Minha mãe aparecia o tempo todo lá… "oi, vim dar uma olhadinha em vocês". [FALA PARALELA: É muito fofinha a tua mãe].
G2P9F23	Meu pai até deu uma na mãe dele. [FALAS PARALELAS: É, É!] [RISOS]
G2P9F24	Soube dessas histórias.

Como vocês se comunicavam?

G2P10F1	*WhatsApp*.
G2P10F2	*WhatsApp*.
G2P10F3	*WhatsApp*.
G2P10F4	Com o pessoal de fora, era o *Facebook* que era o único método de eles virem, e num grupo do *WhatsApp*. Tinha um grupo com, seu eu não me engando quarenta e quatro alunos...
G2P10F5	Começou com cento e poucos e foram saindo depois que (porque eles acharam que a gente ia ocupar uma semana)… *aí* eles foram saindo porque a gente não tinha desocupado ainda. *Tavam* revoltados, bem revoltados e começaram a sair do grupo. Mas, começou com um grande número de pessoas. A gente conseguiu informar bastante as pessoas.
G2P10F6	Tudo a gente informava, cada aula...
G2P10F7	E a gente colocava um representante, em cada grupo, de cada sala. Cada sala do nosso colégio tem um grupo. A gente colocava um representante em cada grupo pra poder avisar as coisas.
G2P10F8	Da manhã, da tarde, da noite, nós avisávamos os alunos da manhã. Cada

	representante no grupo, nós pedíamos pra falar com os alunos. E todos! Não tinha quem não ficasse informado, porque até, como eu falei, o pessoal da manhã que eu conhecia bastante gente vinham perguntar pra mim, e eu explicava. Tinha os que eram pacíficos, que aceitavam, que achavam legal, mas não queriam participar, ficavam na deles.

Como o movimento foi encerrado?

G2P11F1	Por medo. A gente teve que desocupar por medo. [FALA PARALELA: E pressão.] A gente *tava* recebendo muita ameaça. [FALA PARALELA: Os ataques] Inclusive, a maior ameaça que a gente pensou "chega, a gente tem que desocupar", foi pela ameaça da diretora. [FALA PARALELA: Foi.] Ela disse que ia colocar vinte PM's lá fora no dia seguinte de manhã pra tirar a gente arrastado. E que ia ter aula, a gente querendo ou não.
G2P11F2	Ela mandou uma mensagem dizendo que "no outro dia, os alunos vão aparecer com mala aí na frente do colégio, e eu espero, de verdade, que os portões estejam abertos porque senão..."
G2P11F3	"...porque senão a polícia vai abrir e vai arrastar vocês pra fora".
G2P11F4	Também, no último dia de ocupação a gente teve mais bomba, mais...
G2P11F5	Era muita pressão, muita pressão mesmo. De dentro. O pessoal de fora, os pais. [PERGUNTO SE NÃO HOUVE MANDADO DE REINTEGRAÇÃO DE POSSE].
G2P11F6	Não. Nós não chegamos a receber.
G2P11F7	Logo depois que a gente desocupou, saiu o nosso nome pro mandado de reintegração de posse. Porque a nossa escola, ela não foi tanto pra mídia. Não apareceu tanto na mídia. Então acho que foi por isso que nós não recebemos tão cedo a reintegração de posse. [PERGUNTO SOBRE O TEMPO DE DURAÇÃO]
G2P11F8	18 dias. E lembro que no último dia, a gente fez a mesma coisa que a gente fazia quase todos os dias, a gente pegou uma reunião e falou "vamo desocupar". Mas, a gente pegou e tinha muita gente, a maioria queria continuar a ocupação. A gente pegou e falou "mesmo que a gente quisesse continuar ocupando, questão de segurança!". "Meu, *vamo* embora! É isso!"
G2P11F9	Por que assim, ou saía naquele momento, ou depois saía arrastado pela polícia.
G2P11F10	Era com emoção, ou sem emoção, entendeu. [RISOS]

Quem era contrário ao movimento possuía, entre outros, um argumento de que o movimento era arbitrário porque feria o direito da maioria de ter aula. Vocês consideram o movimento justo? A forma utilizada – ocupação – foi correta? Justifique.

G2P12F1	Eu acho que foi. Que foi justo, foi constitucional, e que, mesmo assim, eles acreditam que nós ferimos o momento deles de estudar, o espaço deles. Mas, nós disponibilizamos aulas muito boas, com profissionais qualificados pro ENEM. Porque eu acho que assim, quem quer estudar, quem quer fazer uma prova, se esforça em casa, porque a escola é um complemento. A gente sabe que, hoje, o Ensino Médio que é disponibilizado pelo governo, ele não é completo. Então, mesmo você estudando dentro da escola, você tem que estudar em casa. Nós disponibilizamos muitas aulas pra que as pessoas pudessem ir lá, a gente fazia grupos de estudos, chamava o pessoal pra ir lá durante a tarde, pra estudar com a gente. Então, eu acho que não chegou a atingir a eles ficar sem aula. Não chegou a prejudicar. Ah… fiquei um dia sem aula. No que isso me prejudicou, sendo que eu podia estar lá estudando.
G2P12F2	O que eles se sentiram mais prejudicados que eu vi que todos *tavam* reclamando era as férias. [FALAS PARALELAS: Aham! / Eram as férias / Aham]. Eles não queriam estudar nas férias. [FALA PARALELA: Bem isso!] o principal foco deles, acho que a única oposição relacionada a eles, o que você perguntava… “ai, minhas férias!”. Os pais perguntavam “ah, eles vão ter que estudar durante as férias, agora?”. E fora que aquela senhora que falou na pracinha, devia ter uns oitenta e poucos anos, *tava* na pracinha com a gente, foi no primeiro dia… foi no domingo, aliás, antes da ocupação… nós nos reunimos pra preparar cartazes e tudo mais e nós fomos pedir alimentação nas casas e pedir ajuda… na pracinha, uma amiga nossa que não veio hoje, tinha uma senhora sentada fazendo exercício e ela veio perguntar pra ela, ela foi perguntar pra ela se ela tinha alimentação pra ajudar na nossa ocupação. Ela falou “vocês vão ocupar o colégio!?”, “nós vamos ocupar o colégio!”. Ela falou “mas, por quê? Isso é ridículo! Por que vocês vão fazer isso? Agora, vocês vão tirar o direito do meu filho de estudar, pra poder...”. Eu falei “é por isso mesmo que nós vamos ocupar… pro teu filho ter um poder mais pra frente, ter um futuro”. Ela falou “mas, vocês têm que obedecer o que o governo fala. Vocês têm abaixar a cabeça pra eles. O que eles falam é certo. Tudo que é eles falam é certo, é pro nosso bem”. *Aí*, ela até tentou, a [citação de nome] tentou convencer ela, mas é difícil. Gente, eu acho que o pessoal mais velho *tava* mais na oposição nessa parte, por causa das férias, mesmo.
G2P12F3	Tanto que isso ficou claro nos grupos que a gente tinha no Facebook. Tanto no “Ocupa” quanto no “Resistência”, os comentários eram “eu não quero estudar nas férias”. “Por que vocês querem que a gente pare com a ocupação?” - “ah, porque eu não quero estudar nas férias”, “porque eu não quero estudar no sábado”. Era só isso.
G2P12F4	No começo, eles faziam aqueles textos gigantes no Facebook, tentando achar algumas brechas no movimento, dizendo que o movimento não era legítimo, entendeu? E depois, eles se cansaram e falaram “eu só não quero estudar nas férias”, entendeu? No começo eles tentavam justificar… [FALA PARALELA: Um argumento].
G2P12F5	A pergunta que eu mais respondi foi “eu posso ocupar a sua ocupação?” [RISOS]

G2P12F6	“Então a gente vai ocupar a sua ocupação. De madrugada, a gente vai ocupar a ocupação de vocês.”
G2P12F7	Vinha ameaça, a gente virava a noite e ninguém vinha. [FALA PARALELA: Isso!]
G2P12F8	Era tenso porque a gente ficava com medo disso.
G2P12F9	Chegaram a marcar uma festa dentro na nossa ocupação. Marcaram uma festa pra levar narguilé, levar todo tipo de droga.
G2P12F10	Eles começaram inventar...
G2P12F11	… pra queimar a nossa cara. E o que aconteceu: a gente passava a noite acordado, esperando alguma coisa, pra tentar se defender, e ninguém vinha.
G2P12F12	Depois das ocupações, teve muitas críticas, vieram falar pra mim “nossa, pelo jeito vocês devem ter feito sexo, devem ter fumado tudo que é droga lá, porque vocês tiveram o tempo livre pra fazer o que quisessem lá dentro”.
G2P12F13	Minha mãe mesmo chegou de falar assim, porque eu tenho dezessete anos e sou virgem, *aí* quando… [RISOS]… É uma afirmação meio zoada. Tipo, depois que acabou a ocupação, eu ouvi isso da minha própria mãe… minha mãe falou assim “ah, você não é virgem, porque na ocupação vocês *tavam* sozinhos, vocês *tavam* fazendo o que vocês queriam… [RISOS DOS OUTROS]… porra, não me zoa! Eu tô me sentindo mal agora, caralho!
G2P12F14	A gente ouviu muito que dali a nove meses, a gente ia ter outras pessoas. Uma mulher chegou a apontar pra mim e dizer “daqui a nove meses, você tem mais um”.
G2P12F15	Não… “a ocupação serve para repovoar o mundo”. [RISOS]
G2P12F16	Era, tipo, muito absurdo.
G2P12F17	[PERGUNTO NOVAMENTE SOBRE A FORMA – OCUPAÇÃO] Pelo impacto.
G2P12F18	Nós fizemos assim… primeiramente, como nós falamos, nós fizemos um movimento na rua. E, mesmo assim, não houve tanto impacto quanto a ocupação. Então, creio (e eu acho que a maioria também acredita nisso), por mais que nós fizéssemos vários movimentos, a ocupação foi o que mais chamou a atenção o que mais teve valor.
G2P12F19	É o que tem a ver com a MP. Ela precariza o colégio, a educação. Então, ocupamos o colégio.
G2P12F20	Acho que foi mais pelo impacto mesmo, pra chamar mais atenção, porque nas ruas, pensa, a última manifestação agora contra a PEC da previdência, nós estávamos lá… 55 pessoas na rua. Qual foi o impacto disso? Houve um grande impacto, mas não houve mudança. E a gente achou que com uma manifestação com duas mil pessoas na rua, durante

	a nossa luta, não ia ser tão eficaz quanto ocupar colégios e chamar a atenção de grandes mídias.
G2P12F21	O nosso próprio colégio também houve mudanças depois da ocupação. A ocupação ajudou em mudanças assim no colégio. Tipo, quando a [citação de nome] falou, nós pintamos muros, nós fizemos nossas pinturas e foram repintadas por cima, foi refeita. As mudanças começaram pelas críticas dos alunos, começaram pelas críticas dos alunos. A maioria que veio falar comigo, dos amigos, gostaram da nossa ideia dos banheiros de pintar com cores contrárias. Eles acharam interessante a ideia e gostaram, porque acho que agora não tem mais essa divergência, esse preconceito, pelo menos.
G2P12F22	Mas, eu ouvi muita coisa na minha sala, que eu queria implantar identidade de gênero na escola. “Quero sim! Eu quero!”

O MOVIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Havia uma acusação de que os membros da Ocupação desconheciam o conteúdo da política contra a qual lutavam. Por isso, eu gostaria de saber:

O movimento era, também, contra a MP 746/2016. O que vocês sabem sobre ela?

G2P13F1	Em relação à PEC, a gente sabe que é uma proposta de emenda constitucional. Só que tinha várias pessoas dentro da ocupação que elas não *tavam* tão ligadas em política, *né*!? Ouviu umas pessoas dizendo o que era a PEC, mas que ainda não tinha estudado sobre ela, nem a PEC, nem a MP. Tanto a Medida Provisória, quanto a Proposta de Emenda Constitucional. Ninguém tinha olhado, pesquisado um pouquinho. Então, a gente resolveu trazer pessoas, dois professores pra poder falar um pouquinho sobre elas, *né*!? À noite, a gente sempre conversava sobre os temas, pra conscientizar os alunos que não sabiam realmente sobre a PEC e a MP, tirar todas as dúvidas. Assim, eu acho que as pessoas que *tavam*, a pessoa mais à parte que, realmente, sabiam foram as que ficaram mais tempo na ocupação. Foram as que, realmente, se preocuparam em pesquisar, em entender um pouquinho mais sobre a PEC e a MP, quais eram as mudanças, no que ela implicaria, porque era ruim, a gente tentou olhar os lados positivos, também, pra que a gente não recebesse tantas críticas, pra ver se era aceitável, mesmo. A gente tentou conversar sobre isso. Então, a gente tomava medidas pra que as pessoas entendessem como nós entendíamos, pesquisassem da mesma maneira que nós pesquisamos.
G2P13F2	Mas, a mídia – esse é outro detalhe importante – a mídia tem um poder enorme, imenso. Cara, ela destruiu com a gente, basicamente. Por que começou a vir as propagandas da MP na televisão, até na TV… na Globo (pode falar?) [FALA PARALELA: Mídia fascista pode expor sim]. Na Globo, mostrava bastante. Eu já vi várias propagandas e até hoje fala na

	verdade, falando sobre a MP, agora, mostrando sobre a reforma, que agora os alunos tem o poder de escolher, já sair do Ensino Médio já preparado pra um… já no mundo profissional, entendeu? Já cursado algo profissional, explicando só os pontos positivos da reforma.
G2P13F3	[PERGUNTO: Em linhas gerais, o que vocês não concordavam com a MP?] Eu acho que, assim, o que mais chocou os alunos foi o corte de matérias, das matérias não obrigatórias e o aumento da carga horária. Porque a escola não tem capacidade pra [FALA PARALELA: não tem estrutura]… não tem estrutura pra tanto tempo, *né*!? A escola hoje é dividida em três turnos… é manhã, tarde e noite. [FALA PARALELA: E é muita gente no colégio]. É muita gente. Nosso colégio, entre manhã, tarde e noite, tem pelo menos quatro mil pessoas. É muito grande.
G2P13F4	Do nosso bairro, ali, eu acho que é o mais… é o maior colégio.
G2P13F5	E, também, tira as matérias que faz as pessoas… [FALA PARALELA: Críticas. Pessoas críticas] pensarem. Então, robotiza os alunos, *né*!?
G2P13F6	Os transforma em massa de manobra.
G2P13F7	Tipo assim, e é viável pra todo mundo? Porque tem muita gente que eu conheço que estuda e trabalha ao mesmo tempo pra complemento da renda da casa. Eu mesmo, eu sempre trabalhei por opção. Mas, tipo assim, eu ia deixar de trabalhar e ter o meu direito de trabalhar, o meu dinheiro, minha independência só pra estudar? Obviamente que eu quero o estudo... pra mim é essencial. Mas, assim, eu ia perder a minha independência em prol de alguma. E quem não pode? E quem, tipo assim, os pais contam com o dinheiro dessa pessoa, do aluno pra colocar, tipo, o pão de cada dia na mesa.
G2P13F8	Eu acredito que, com isso, muitos dos alunos que trabalhavam e ajudavam a sustentar a casa, pudessem vir a desistir de estudar, porque eu vi uma reportagem um dia de um homem negro que mora na periferia do Rio de Janeiro, falando que a mãe dele ficava muito mais feliz quando ele trabalhava no sinaleiro e trazia algumas moedinhas pra casa, do que quando ele trazia um boletim com notas altas, entendeu? Então, eu acredito que muita gente ia deixar de estudar pra poder ajudar na renda da casa, pra poder ajudar a manter uma família… e não é isso que a gente quer! Seria uma precarização muito grande no estudo, que já não é bom!

Se o movimento era contra uma proposta que reforma o Ensino Médio, o que vocês mudariam nela? Ou melhor, o que vocês proporiam como solução para os problemas do Ensino Médio?

G2P14F1	Então, tem que haver sim uma reforma no Ensino Médio. Isso já foi debatido e vem sendo debatido com os professores há muitos anos. Só que eu acho que a reforma tem que servir de baixo pra cima. Quem são as primeiras pessoas que a gente deve conversar pra ver o que é necessário numa mudança? Quem estuda, *né*!? Nós estudamos, nós prestamos vestibular e a gente sabe, exatamente, quais são as áreas que

	falta… que a gente não sente que tem tanta estrutura, que não é tão completo. Então, a gente sabe que a gente precisa de uma melhora. Então, acho que a reforma devia começar pelos alunos… uma conversa com os alunos, depois com os professores, e não a medida como foi implantada. Foi muito rápido. Foram três meses. [FALA PARALELA: E não tirando matérias.] E não tirando matérias, acrescentando. Na verdade, a gente tinha que ter mais matérias e não diminuir. Quer colocar o curso técnico junto? Legal! Pode colocar! Mas, porque não só o curso técnico como opcional, *né*!? Vamos abrir um novo… como se fosse um liceu… pra abrir novas oficinas que as pessoas possam ter uma nova área de estudo, mas não é todo mundo que tem disponibilidade de estar na escola o dia todo. Então, isso vai de conversar com pais, professores, alunos, ministro da educação… e ver o que é melhor pros alunos e não o que é melhor pro governo. A gente tem que pensar na população, nos nossos alunos.

RESULTADOS DO MOVIMENTO

Temos uma constatação: a política contra a qual vocês lutavam virou lei, ou seja, efetivou-se. Tendo isso em vista, vocês acham que o movimento obteve resultados positivos? Se sim, quais?

G2P15F1	Sim. Eu acho que, primeiramente, em nós mesmos pela força, pela união, porque foi o primeiro movimento da vida que eu lutei, de verdade, por uma causa pública e direcionada a todos.
G2P15F2	Também mostrou que os jovens têm, sim, voz. [FALA PARALELA: Exato!] Que eles sabem o que eles estão fazendo. Nem que seja a minoria, mas eles sabem o que *tá* se passando.
G2P15F3	Eu percebi muito que o adolescente, o menor, ele tem força. A gente sempre acha que… as pessoas ouvem menos o menor de idade, as pessoas ouvem menos o estudante, ninguém dá muita bola *pro* que a gente fala, em qualquer lugar, tanto numa empresa, quanto no seu grupo de amigos, quanto da família, os menores, os adolescentes são sempre os que menos são ouvidos. E agora, com tudo isso, com todo o movimento, deu pra ver o crescimento de cada um. Eu vejo o quanto eu cresci dentro do movimento, porque eu acho que, há um ano atrás, eu não teria tanta garra… a garra que eu tive pra viajar pra Brasília pra lutar! Eu não teria a garra que tive pra apanhar da polícia, não teria a garra que eu tive pra aguentar dezoito dias dentro de uma ocupação. Então, eu vejo quanto eu cresci, quanto isso mudou e me ajudou com a minha estabilidade emocional.
G2P15F4	Eu já *tava* na militância. Na militância pelega, mas eu *tava.* [RISOS] [FALA PARALELA: Nas entidades, mas ela *tava*.]. Me curei, graças a Deus!
G2P15F5	Fora que isso vai ser um encontro histórico. Mais pra frente isso vai ser contado pros alunos… do nosso colégio mesmo.

G2P15F6	Já teve muitas obras, na verdade, de professores escrevendo… a [citação de nome] escrevendo livros, documentários, a sua tese de doutorado… pessoas que, realmente, não sei se todas, mas grande parte, se orgulharam do nosso movimento, viram que nós temos, sim, voz e que estão *aí* nos representando. Isso é muito legal, a gente saber que tem pessoas que se espelharam no nosso movimento.
G2P15F7	E tudo… a união faz a força.
G2P15F8	E o mais importante, eu acho que, tipo assim, essa questão que todo mundo pode se olhar no espelho e falar assim - “cara, eu tenho orgulho de mim mesmo, porque tudo o que eu fiz não foi em vão!”. Entendeu? Acho que todo mundo pode se olhar. Acho que não teve uma pessoa que saiu e, tipo assim - “nossa, eu fiz isso pra nada!”, entendeu? Todo mundo chega e pode se olhar no espelho dizendo isso. Eu cresci. Por mais da barra que tenha sido, principalmente, pra mim, cara pra mim foi a melhor experiência que eu tive na minha vida. Eu cresci tanto! Não só como aluno, mas como pessoa, porque eu sou muito neutro em certos aspectos, eu sempre vejo muito, antes de opinar em alguma coisa. Literalmente, o pessoal quis ouvir a minha voz. Todo mundo *tava* querendo expor a sua voz, mas todo mundo *tava* querendo dizer assim “meu, você tem voz! Você pode falar!, entendeu!? Isso foi o movimento. Não era só mostrar que o aluno tem voz. Era mostrar que a gente podia abrir a mente dos outros alunos pra expor que eles também tem voz. Não importa o tamanho da voz, importa que você tem e pode ser ouvido.
G2P15F9	Eu conheço pessoas que participaram de atos do impeachment e vieram falar das ocupações, participaram dos atos do impeachment e vieram comentar as ocupações - “nossa, mas por que vocês estão fazendo ocupação?”. *Aí* eu fui - “por que você fez o impeachment? Deu certo, não deu?”
G2P15F10	Várias pessoas arrependidas de ter ido pros atos do impeachment.
G2P15F11	Pessoas que pediram, inclusive, pra falar em nome deles que queriam mudanças, que queriam manifestações contra o nosso novo presidente.
G2P15F12	Pediram pra gente fazer um ato, tipo, pra voltar a Dilma que eles iriam apoiar. Porque eles não poderiam puxar, porque eles puxaram pra ela sair.
G2P15F13	Imagina o arrependimento!

O que significou o movimento para você?

G2P16F1	Acho que o que a [citação de nome] seria, perfeitamente, a resposta: a garra! Porque, primeiramente, nós não nos conhecíamos. A maioria, pelo menos, eu conheci na ocupação. Cara, nós criamos um laço pessoal que a gente se unificou. Do mesmo modo que a gente teve divergência, a gente se unificou, fomos uma família, mesmo com muita divergência. A

	gente se fala. Nós todos somos amigos, a gente tem divergência, mas todo mundo se ligou, assim… Por mais que tenha tido divergências pessoais com famílias e tudo mais, eu acho que deu uma… aumentou a nossa garra, aumentou a nossa força e a nossa coragem. Eu creio que, sem a ocupação, eu não teria mesmo… se eu não tivesse participado da ocupação, eu ia estar que nem eles querendo sair, provavelmente, pra voltar as aulas, não ia saber bem porquê. Depois disso, eu aprendi, e a maioria também deve ter feito isso, aprendeu a lutar por aquilo que nós temos o poder de ter, entendeu!?
G2P16F2	E também pelo fato de serem jovens. Abriu a porta pros jovens… [FALA PARALELA: Aqueles que nunca tiveram voz].
G2P16F3	Na verdade, não importa… não importa cor, gênero, ou opção sexual da pessoa, todo mundo deixa as diferenças de lado pra lutar em prol do bem, entendeu? Isso foi legal! Isso foi legal, tipo, entender que todo mundo tinha mente aberta, que todo mundo *tava* fazendo alguma coisa sabendo o que *tava* fazendo… *tava* todo mundo sabendo o que *tava* fazendo, todo mundo sabia de tudo que *tava* acontecendo e falou, tipo assim - “eu não te conheço, mas, meu, *tamo* junto!”
G2P16F4	Mostrou que o movimento estudantil tem força, sim, e tem que continuar e vai continuar!
G2P16F5	E tem tendência a crescer, *né*!? A gente viu o quanto ele já cresceu. Foram formados dois coletivos. A gente pretende que venham a ser mais e mais, mais participativos dentro dos coletivos. Eu acho que deu pra perceber, assim, que não só voz, mas que os alunos, os secundaristas, eles se uniram muito dentro dos movimentos. Tanto nas manifestações em Brasília, quanto as aqui em Curitiba, dentro das ocupações, dentro dos coletivos… todos são muito unidos. E é um pelo outro, sempre. Eu acho que, também, acho que foi a liberdade que a gente conquistou nisso tudo, sabe!? Poder ter liberdade de ser quem nós somos perante a sociedade. Não ficar tão presos a rótulos e poder se libertar mesmo. Eu me orgulho muito da nossa ocupação, por mais dramática que tenha sido. [RISOS] Por mais difícil que tenha sido, mas foi incrível [FALAS PARALELAS CONFIRMANDO QUE FOI] e eu entendo o papel de cada um lá dentro e a gente viu que, sem qualquer um deles aqui dentro, a gente não teria ido pra frente. Cada um ajudou de uma maneira positiva.
G2P16F6	Eu acho que se tivesse uma ocupação de novo, eu não iria, mas apoiaria. [RISOS]
G2P16F7	Tem que terminar com a frase “prometeu, não cumpriu, aguenta o movimento estudantil”. [RISOS]

OCUPAÇÃO FÊNIX

SOBRE O MOVIMENTO

Que motivos levaram vocês e outros jovens a ocuparem as escolas?

OBSERVAÇÃO: Seria aqui feita uma pergunta direta como em outros grupos, mas essa resposta apareceu diluída em outras respostas. Ao momento da transcrição, já havíamos considerada como pergunta 1, por isso, a sequência de respostas aparece a partir da pergunta 2.

Como se deu o início das ocupações? Como vocês organizaram para que ela acontecesse? Houve resistência dos outros alunos, ou dos professores, ou mesmo da direção?

Ao longo do movimento, como foi a relação com a direção da escola? E com os outros alunos? E com os professores?

G3P2F1	Pizza. A gente tinha um codinome, a gente não podia falar...
G3P2F2	É que assim… tinha gente que fala “ah, eles vão ocupar” e tinha gente que falava “ah, eles vão invadir”. *Aí*, ocupar a gente tinha o codinome de pizza e invadir era brócolis. *Aí* a gente falava a gente não vai invadir o colégio. [PERGUNTO: Brócolis é invadir por que invadir é ruim?] FALAS MÚLTIPLAS: É.
G3P2F3	Isso que foi uma vegetariana que adora brócolis que deu esse nome. [RISOS]
G3P2F4	*Aí* tava todo mundo falando “vocês vão invadir a escola?”. A gente falava “não a gente não vai fazer nada!”. E, tipo, se espalhou muito rápido esse boato. [FALA PARALELA: A gente não sabia nem como]. Pras crianças da tarde, então, foi mais ainda. Tinha gente que *tava* indo comprar barraca, essas coisas. Muito exagerado! E, por isso, a gente teve que fazer esses codinomes pra galera não ficar mais exaltada, sabe?
G3P2F5	E, tipo, as funcionárias… a gente sempre *tava* em grupinho do grêmio conversando… e elas sabiam que a gente era do grêmio e que a gente *tava* conversando sobre a ocupação. *Aí* elas ficavam passando assim e, tipo, tentando ouvir, assim…
G3P2F6	*Aí* a gente começou a inventar. Lembra que a gente começou “esse ingrediente, não, porque para uma pizza boa, a gente precisa disso, daquilo outro...” [RISOS]
G3P2F7	Tinha as moças da cantina, também, que, tipo, começava a conversar com a gente “ah, ocupação e não sei o que, não sei o que”. E ia dando

	bolacha, continuava dando bolacha, conforme a gente fosse falando, assim. [INAUDÍVEL] [RISOS].
G3P2F8	Tanto que uma reunião que a gente teve com a direção, bem no início, foi porque espalhou um boato de ocupação, um dia. Do nada, eu cheguei… a gente nem era mais do grêmio… a gente chegou, a direção convocou uma reunião com o grêmio, o grêmio inteiro na sala dela. Porque um dia antes, eles tinham… surgiu o boato de que a gente ia ocupar, não era nem nosso o boato, começou com as crianças da tarde...
G3P2F9	E ela trancou, dispensou todo mundo da noite mais cedo e trancou o colégio. [FALA PARALELA: Aham].
G3P2F10	Porque pensou que iam ocupar aquele dia, sendo que o boato nem tinha surgido do grêmio...
G3P2F11	A gente nem tinha ido no [citação de nome de colégio], ainda. Porque pra nossa organização, a gente *tava* meio...
G3P2F12	… na verdade a gente nem tinha pensado ainda em ocupar… foi a diretora da escola que colocou isso na nossa cabeça. Porque a gente não tinha se reunido pra conversar, a gente não tinha se reunido pra debater sobre a ocupação. [PERGUNTO: E nesse momento já havia ocupação em escolas?] Já, já tinha.
G3P2F13	Por isso que… a gente *tava* com uma ideia assim… a gente *tava* vendo os outros colégios, só que a gente queria fazer alguma coisa, mas a gente não sabia o quê.
G3P2F14	A gente queria dar apoio pra eles, suporte pra eles, mas não ocupar.
G3P2F15	E a gente não tinha muita ideia de como fazer a nossa ocupação, do que a gente precisava… [FALA PARALELA: Ninguém nunca tinha ocupado]. As leis… *Daí* a gente foi no [citação de nome de colégio].
G3P2F16	Ah, e a diretora nessa mesma reunião, ela falou “gente, pra vocês ocupar, vocês têm que fazer uma assembleia com o colégio inteiro e perguntar. Se mais da metade apoiar, vocês podem ocupar… ela que falou pra gente… *daí* a gente fez.
G3P2F17	Ela que deu a luz.
G3P2F18	Ela deu a entender que se a gente ocupasse, ela estaria ok.
G3P2F19	E *daí* falou dessa coisa da assembleia. E como o colégio tem muitos alunos, então não dava pra convocar todos os alunos, praticamente, não tinha onde caber todos esses alunos, no mesmo dia e na mesma hora. Então, até a diretora concordou de chamar os representantes, são dois representantes por sala. *Aí* foi lá no salão, no salão do colégio, no salão nobre do colégio. E *daí* os representantes de todas as turmas vieram e a gente foi explicando a MP, a PEC, tirando dúvidas. *Aí* a gente falou como que *tava* funcionando a ocupação no [citação de nome de colégio] e *daí* a gente perguntou, assim, se eles queriam se manifestar de alguma forma, perguntou da ocupação [FALA PARALELA: não deixando explícito se a gente ia ocupar, ou não] [FALA PARALELA: a gente deixou que partisse deles a ideia] conforme a gente via como alguns alunos reagiam,

	assim, tipo, fazendo alguma pergunta, ou sei lá, concordando… *daí,* depois da assembleia a gente ia falar com alguns específicos pra ajudar a gente. Só que *daí* nessas assembleias que a gente fez de manhã, tarde e noite, tipo, foi maioria, assim.
G3P2F20	Basicamente, quem não estava concordando era porque não estava presente.
G3P2F21	Nessa votação aconteceu assim… tinha gente que saiu pra gazear, porque a gente começou tudo num protesto no intervalo, a gente convocou todas as salas pra descer no intervalo, pra *daí* a gente só fazer um manifesto, *né*! A gente ia ficar lá em baixo, sentados, erguendo cartazes e manifestando que a gente era contra a PEC, MP e tudo que *tava* acontecendo. Nisso, já se estendeu pra nossa assembleia geral que foi com todas as salas da manhã.
G3P2F22	É que a assembleia de manhã, tarde e noite foi nos dias anteriores, e a assembleia com todo mundo no recreio foi no dia 11, no dia que a gente ocupou [FALAS PARALELAS CONFIRMANDO].
G3P2F23	Mas foi bem na louca, porque a gente não ia ocupar dia 11, a gente *tava* pensando de ocupar uns três dias depois, no final de semana, só que a direção *tava* de olho na gente. A gente sabia que se deixasse pro final de semana, ela ia colocar policial, ela ia colocar o que ela quisesse lá na frente, porque ela é desse jeito.
G3P2F24	Mesmo sendo errado, ela ia fazer isso. *Aí,* a gente conversou com a maioria das salas que *tavam* lá em baixo. Só que *daí* teve aquele problema, porque alguns saíram pra gazear, porque acharam “opa, não vou ter aula, vou jogar bola porque é o que tá tendo”. *Aí,* teve uns que levaram na brincadeira, mas teve bastante que levaram a sério, assim, que conversaram com a gente, tiraram dúvidas, ali, na hora. A gente até fez aquela história “quem quer ocupar vem pro meio da quadra e quem não quer vai pra arquibancada”. Muito pouca gente foi pra arquibancada e muita gente que ficou no meio da quadra ficou “ah, quando que a gente vai ocupar? Quando que vai acontecer?”. [FALA PARALELA: E tinha muita gente] Sim! Muita gente!
G3P2F25	Nosso colégio é um colégio que tem muita gente, muitas turmas. Dá mais de mil pessoas, tipo, na parte da manhã. Tipo, cada sala com, no mínimo trinta e cinco pessoas. Então, era muita gente, a parcela que não *tava* concordando, que não estava nem *aí* pro que a gente *tava* falando era muito pequena.
G3P2F26	E essa mesma parcela que foi contra, eram os mesmos alunos que estavam gazeando na hora da assembleia, que *tava* jogando bola, que *tava* lá *brincandinho.*
G3P2F27	E depois que a gente ocupou, eles vinham com o argumento, tipo “ah, vocês não fizeram assembleia. A maioria do colégio não quis”. Só que a gente fez uma assembleia e a gente tirou que a maioria dos que estavam na assembleia queria.
G3P2F28	É que quem cala consente, *né*!? [FALA PARALELA: Exatamente!] Se eles se omitiram, ou omitiram a opinião deles, a gente ia seguir com o nosso

	plano, *né*!?
G3P2F29	E, assim, a gente não teria necessidade de ter feito essa assembleia. A gente poderia ter ocupado sem ter conversado com ninguém.
G3P2F30	Se um aluno quisesse ocupar, ele poderia ocupar. Eu descobri isso depois que… se o aluno quiser ocupar, assim, ele pode. Um aluno. Não sei porque eles *tavam* exigindo mais da metade.
G3P2F31	É por causa daquela conversa “ah, vocês não foram democráticos, não sei o quê...”.
G3P2F32	Só que isso era um debate que a gente não queria que acontecesse, sabe? Pelo menos, eu pensei assim: eu queria que todo mundo se manifestasse pra gente poder fazer a ocupação. Mesmo que a gente tivesse que fazer de qualquer forma, entendeu? Pra não, pra depois não ter esse discurso de que, tipo, “vocês foram autoritários”. Mas, também, porque eu achei que fosse necessário, pelo menos pra promover o conhecimento que a gente *tava* tendo, tanto sobre a PEC, tanto sobre a MP. Que era coisa que a gente tava passando pros outros, *né*!?
G3P2F33	E que foi algo surpreendente o nosso conhecimento, assim. Porque na hora que a gente ocupou, que todo mundo começou a entender melhor a MP, a PEC, iam lá no portão da escola falar “ah, vocês não sabem de nada! Vocês nem sabem porque estão ocupando...”. A gente chegava, independente de quem fosse, chegava, conversava com a pessoa, mostrava que sabia o porquê *tava* ali, o porquê de estar ocupando, e a pessoa saia apoiando, ou não apoiando, mas querendo ajudar, ou querendo defender a gente.
G3P2F34	[PERGUNTO SOBRE OS PROFESSORES] Então, foi bem dividido, assim: teve poucos professores que participaram assiduamente, mas os que participaram assiduamente, são pessoas que a gente contou muito com o apoio, sabe? De liberar a casa pra gente deixar coisas, que tem coisas até hoje… vim ajudar com carona pra quando teve algum movimento lá no canal da música que, por exemplo, eu fui com outra menina pra representar e foi o professor junto. E tinha professores de outros colégios que nos ajudaram muito, tipo, muito mesmo! Mas, os professores do nosso colégio em si, eram poucos que iam à luta, basicamente. Rolava muito medo da repressão, eles tinham medo da repressão. Muitos, por se aposentarem logo. Então, a direção já *tava* meio que de olho. Eles ficavam “eu vou lá, presto apoio pra vocês o quanto eu puder, mas eu não vou me envolver tanto, porque isso envolve minha carreira”, entende?
G3P2F35	E a direção, também, teve uma pressão bem grande com os professores, assim. Tanto que são poucos os que continuam ali dos que apoiaram a ocupação. [FALA PARALELA: Um professor ou dois].
G3P2F36	Teve uma pedagoga que foi levar bolo pra gente no sábado, mas ela teve que ir muito rápido. [FALA PARALELA: Era coisa de esconder, sabe!?] Ela pegou, levou o bolo e saiu, assim. Ela disse que *tava* no carro ainda, a nossa diretora mandou mensagem pra ela, perguntando que ela foi fazer no colégio, levando comida pra gente que *tava* lá.

G3P2F37	Eles sabiam de tudo.
G3P2F38	É porque a gente tinha espiões. Tinha professores que moram no prédio lateral da escola. Tanto que eles tiravam foto da gente. Às vezes, a gente *tava*, sei lá, em um momento de lazer (claro que não era pra brincar lá), *daí* tinha que distrair, porque senão todo mundo ficava sobrecarregado… *aí* tinha pessoas que ficavam andando de bicicleta ali no estacionamento, tiravam foto. Tinha um policial dentro da escola, também...
G3P2F39	Tem um policial que mora, basicamente, dentro da escola. [FALAS PARALELAS: é o caseiro!] Isso era uma coisa que a gente se preocupava muito, sabe!? Como que a gente ia fazer… barrar pra ele não conseguir entrar no nosso espaço.
G3P2F40	E a casa dele tem uma passagem que dá pra entrar no colégio.
G3P2F41	Ele tem duas entradas: um portão que é pra fora e um que é pra dentro do colégio.
G3P2F42	Então, assim que a gente ocupou. A gente fazia qualquer coisa, a gente tomava muito cuidado, também, com as coisas que a gente fazia, mas, de um jeito ou de outro, eles ficavam sabendo.
G3P2F43	Era algo surpreendente, porque às vezes, eles sabiam, tipo, a gente conversou aqui, agora, daqui a pouco eles já sabiam o que *tava* acontecendo e eles já *tavam* preparando para que não acontecesse.
G3P2F44	Teve uma vez até que *tava* de noite, umas nove horas da noite, assim, mais ou menos e *daí* a gente ouviu um barulho no portão de trás e *daí* eu fui correndo com outras pessoas, nem lembro quem que era, e *daí* nesse espaço do portão de trás tem um prédio lateral, assim. A gente ficou olhando, assim, no prédio e tinha um cara lá em cima, sei lá se era um cara, ou era uma mulher que *tava* filmando a gente, sabe!? Ele *tava* com uma câmera, câmera mesmo filmando a gente. *Tava* acesa e a gente conseguia ver. E a gente ficou olhando assim pra cima, tipo “o que que cê tá fazendo?”, e *daí* ele pegou, fechou a cortina e já saiu, assim. Eu já tinha visto várias vezes essa pessoa misteriosa, que eu não sei até hoje, filmando e tirando fotos de quando a gente *tava* lá.
G3P2F45	Circulava muito num grupo da direção, se não me engando era com os professores e pais que eram contra a ocupação. Eles arranjaram formas de saber de tudo que *tava* acontecendo, até por meio de pessoas que *tavam* no nosso meio, que se diziam que *tavam* a favor da ocupação, iam lá, ajudava na comida, ajuda em tudo e depois a gente descobriu que era do movimento contra, *né*!? Só pra saber o que *tava* acontecendo, mesmo.

Nas escolas e também fora delas, havia uma prévia organização institucionalizada dos estudantes – Grêmios Estudantis, União de estudantes secundaristas, etc. Qual era a relação do movimento com essas organizações?

Sobre o Grêmio Estudantil

G3P3F1	Não foi o Grêmio.
G3P3F2	Porque tinha pessoas que eram do Grêmio e pessoas que não eram do Grêmio.
G3P3F3	É que tipo assim, quando a gente ocupou tinha umas trinta pessoas, que depois a gente contou. E *daí*, a maioria das pessoas que estavam ali participavam do Grêmio, mas não era só o Grêmio. Tinha pessoas também que não eram do Grêmio.
G3P3F4	Assim, todo o Grêmio estava ocupando, mas nem todo mundo que estava ocupando era do Grêmio.

Entidades e organizações estudantis

G3P4F1	A gente era separado por NB (núcleo de base). Cada grupo que a gente determinava por livre escolha, assim era o que ia participar. Tipo, tinha sei lá, cinco pessoas pra fazer o almoço, cinco pessoas pra fazer o jantar e o café da manhã, por exemplo. E *aí* tinha pessoas determinadas pra fazer a comunicação que, inclusive, somos nós. A gente fazia comunicação e agenda. A gente programava as coisinhas que tinha que fazer. Então, isso era uma coisa que era mais fácil, sabe!? Por ter pessoas determinadas pra fazer isso. E a [citação de nome] participa de muitos movimentos, assim, então a gente tinha essa conversa mais direta, muitas pessoas a gente conseguia. A gente conheceu muita gente durante o movimento, até por ser da agenda, sabe? Por chamar as pessoas “ah, você pode vir aqui dar uma palestra sobre, sei lá, sobre o MST”, sabe, a gente ia conseguindo contatos, por meio de nós mesmos.
G3P4F2	E é importante dizer também que as entidades estudantis que dizem que representam a gente, por exemplo, UPES e UBES não apareceram lá.
G3P4F3	Tipo, não me representa! E querendo benefícios por cima das outras ocupações. [PERGUNTO: Que tipo de benefícios?]
G3P4F4	De se promover… falar que eles estavam junto com a gente na luta, sendo que eles só apareciam lá se fosse beneficiar eles. Teve um ato de desocupa na frente da escola que teve ameaça do MBL, da direção. [FALA PARALELA: O MBL mandou um caminhão de som]… sim, na esquina da escola, depois eles inverteram a história, falando que *tavam* fazendo uma reunião pra saber se ia voltar a greve ou não. E *daí* a gente conseguiu reunir muitas pessoas na frente da escola. Aquele dia mais de trezentas pessoas, por que a gente conversou com muita gente.
G3P4F5	A gente conseguia ter um contato muito direto até pelas páginas das ocupas, pelo “CWB Resiste”, “Mídia ninja”, “Ocupa Paraná”.
G3P4F6	A nossa sorte é que o nosso colégio é de fácil acesso.
G3P4F7	A gente conseguiu promover bastante a nossa página, sabe!? Então, ela tinha uma divulgação muito grande. Então, todo mundo se apoiava nisso… das ocupas.
G3P4F8	E tinha grupo também de *WhatsApp* de pais, junto com professores e funcionários que eram a favor da ocupação. Então, a gente mandava pra

	algum pai que *tava* nesse grupo, ele mandava “ó, o [citação de nome de colégio] tá precisando de ajuda”.
G3P4F9	Eles faziam a notícia se alastrar mais rápido que o fogo.
G3P4F10	Tipo assim, eu fui numa reunião no canal da música que *tava* tendo lá uma assembleia, enfim… lá tinha muito representante estudantil de cada colégio. Então, naquele dia depois, a gente se reuniu ali pra fora, começando a trocar experiência, como que *tava* sendo, se *tava* precisando de alguma coisa… e a gente fez um grupo com cada representante estudantil de cada colégio, tipo, duas pessoas, por exemplo, pra conseguir ter essa ligação direta, sabe!? O [citação de nome de colégio] *tá* precisando de reforço porque o MBL *tá* pretendendo atacar. *Aí,* vinha pelo menos… eles iam passando pros próprios grupos, assim, cada um no seu determinado grupo… e ia correndo a notícia. Quando a gente via já tinha mais de trezentas pessoas...
G3P4F11	Pessoas que a gente nunca tinha visto antes que tinha uma preocupação com a gente imensa que a gente não fazia ideia. *Daí* chegava o UPES, chegavam lá e começavam a se promover, tipo “ah, a gente ajudou vocês em tal… ah, a gente *tá* ajudando eles...”, sendo que todas aquelas pessoas estavam lá porque a gente conversou com outros companheiros de ocupações e não porque a gente pediu ajuda pra eles e eles vieram ajudar.
G3P4F12	A APP – Sindicato, também, tipo, eles ajudaram. A gente não pode falar que eles não ajudaram, porque eles ajudaram.
G3P4F13	Eles ajudaram a gente no primeiro momento, tanto com corrente, cadeado...
G3P4F14	Antes, durante e, também, depois, assim. Tem uma professora que ajudou que ela é… faz parte da APP, lá e que, tipo, ela ajudou muito a gente sabe. [FALA PARALELA: Muito, muito!]. Ela chamava os amigos que são da APP pra ir lá junto com essas trezentas pessoas que se juntaram… *daí* eles faziam um cordão na frente do colégio, porque o pessoal *tava* batendo palmas e dizendo desocupa e tal, e ajudavam a gente, vinham no colégio, assim...
G3P4F15	Porém, essas pessoas nunca pediram algo em troca, sabe!? Que a gente falasse que eles ajudaram a gente, não!
G3P4F16	É teve situações, assim, mas a gente nunca deu espaço pra se promoverem em cima da gente. A gente sempre teve uma relação direta.
G3P4F17	[PERGUNTO SOBRE O PAPEL DAS REDES SOCIAIS NA OCUPAÇÃO] Não seria nessa proporção. Tipo, pra gente que fez parte da agenda e fez parte da comunicação, cara, já era difícil pra gente tendo o celular na mão 24 horas por dia, literalmente, de ir dormir… ir pra casa pra conseguir internet, porque é muito difícil...
G3P4F18	Teve um tempo que nós não podemos mais ir pra ocupação, eu falo mais por mim, os meus pais me proibiram “você não vai mais, *tá* ficando perigoso”, mas não era porque eles não apoiavam o movimento, mas porque eles tinham medo de entrar alguém na escola e fazer mal pra

	gente. Então, eles falaram “agora você ajuda por fora, mas lá você não pode ir mais”.
G3P4F19	Mas o trabalho foi duro em proporções extremas.
G3P4F20	… por causa daquele colégio em Santa Felicidade que o menino morreu e teve também aquele que invadiram, *né*, no Sítio Cercado… e *daí* aquele menino morreu e a maioria dos pais… até eu reduzi, tipo, reduzi muito as minhas idas, não por causa de mim, mas por causa dos meus pais, por que eu ia todo dia, ficava o dia inteiro, dormia quase todos os dias, acabei indo, tipo, três vezes por semana.
G3P4F21	E *daí* a distribuição acontecia assim: pra quem não podia estar lá, ajudava por fora. Igual a gente – a gente era da comunicação. Então a gente precisava de pelo menos uma pessoa com celular com internet na ocupação ou que atendesse as ligações o dia inteiro pra repassar pra gente o que *tava* acontecendo. Teve dias que a gente não conseguiu ir em atos de desocupa, mas a gente teve que ficar em casa, porque a gente tinha essa consciência de ficar em casa, porque em casa a gente ia ajudar mais, tendo internet e se comunicando com as outras pessoas.
G3P4F22	E já foi difícil, assim! Eu não consigo imaginar como seria se a gente não tivesse essa ajuda. Porque foi uma ajuda de uma importância que, nossa, não tem nem como explicar, sabe!? Não sei como seria a divulgação, também, porque a gente teve muito apoio de vários outros colégios e, enfim, eu não sei como que a gente ia conseguir conversar, sabe, com as outras pessoas dessa forma, porque...
G3P4F23	Por carta, digamos, por carta não ia dar certo… [RISOS]
G3P4F24	Só que eu acho que assim como nossa comunicação ia enfraquecer se não tivesse essa plataforma das redes sociais, eu acho que o movimento de desocupa também ia enfraquecer, porque eles dependem muito, também. Tipo, eles fazem evento no Facebook “Desocupa [citação de nome de colégio]”…
G3P4F25	Eles precisavam mais das redes sociais do que a gente, porque pra manipulação da direção com eles, eles usaram muito as redes sociais. Porque foi assim… eles não sabiam do que *tava* acontecendo, muitos dos que eram do desocupa nunca chegaram na ocupação pra saber realmente o que *tava* acontecendo [FALA PARALELA: E a gente convidava]. E a gente convidava, a gente falava o que ia ter no dia [FALA PARALELA: passava o cronograma certinho de cada dia], mas eles nunca tiveram oportunidade de ir lá [FALA PARALELA: oportunidade tiveram só não quiseram]… é… eles só sabiam e conheciam o que os outros falavam, não o que realmente estava acontecendo. Então, eles foram manipulados... então eles precisavam mais das redes sociais do que a gente.

Como era a convivência entre vocês da ocupação? Havia líder? Como eram tomadas as decisões?

Atividades desenvolvidas

G3P5F1	Nossa, era tanta coisa, que olha...
G3P5F2	Assim, eu era da equipe da segurança… tinha que ficar um menino e uma menina no portão, pelo menos um menino e uma menina pra abrir portão e revistar. A gente revistava todo mundo que entrava.
G3P5F3	Tinha que ficar alguém na *guaritinha* do [citação de codinome] pra pegar as informações de quem *tava* entrando. A gente anotava tudo.
G3P5F4	Eu era da equipe do pessoal da guarita. A gente criou planilhas pra ter o controle do CGM do aluno que entrou, o RG de pessoas que eram *de maior*, pra gente ter uma segurança maior. E *daí* se a pessoa, digamos um professor não poderia, não pudesse… ninguém poderia saber que ele estava lá… a gente recolhia as informações dele e mantinha em algum lugar escondido pra, caso, se desocupassem a escola, ninguém ficaria sabendo...
G3P5F5	E a gente sempre tinha uma relação… era ligado sabe. Cada NB com o radinho dele [FALA PARALELA: A gente tinha *walk talk].* Então, cada pessoa que entrava a gente já tava avisado que ia entrar, tipo, passava pela segurança, via que *tava* tudo ok, entrava… e sempre tinha que ter alguém da comunicação pra acompanhar a pessoa. Sempre, sempre, sempre.
G3P5F6	Tinha a equipe da limpeza, também! [FALA PARALELA: higiene! Porque se a [citação de nome] ouve você falando limpeza, dá briga.] Sendo que todo mundo ajudava essa equipe porque o colégio é muito grande. Tipo, a gente mantinha o colégio o mais limpo possível, porque a gente sabia que depois que desocupasse, se tivesse uma pedrinha fora do lugar, a culpa ia ser nossa. [FALA PARALELA: O vidro...]
G3P5F7	E assim, até coisa que não foi a gente que fez, culparam a gente. Quando a gente ocupou, eles cortaram todos os fios de todas as câmeras de todas as coisas… todas, todas… eles que cortaram.
G3P5F8	O portão eletrônico, também, eles que cortaram o fio.
G3P5F9	A gente conseguiu utilizar algumas coisas, mas, tipo, foram muito pequenas. A proporção foi muito pequena com as coisas que eles estragaram, mesmo, e que eles *tão* consertando esse ano ainda. [PERGUNTO: Quem são eles?] A direção e o [citação de nome]… os funcionários...
G3P5F10	Os funcionários em si, porque surgiram boatos depois da desocupa que roubamos colheres, que um computador sumiu e tinha sido a gente.
G3P5F11	A gente nem tinha acesso a esses lugares.
G3P5F12	A gente deixava trancado, porque assim, em primeira mão, a gente não tinha chave de nada [FALA PARALELA: a gente abria com grampo de cabelo]. A gente conseguiu fazer uma chave da sala, tipo, a gente mesmo assim, pra conseguir abrir… que era uma chave especial, que só abre por fora. Então, você não consegue abrir se você não tiver chave. Então, a gente precisava daquilo pra conseguir um lugar pra gente dormir. Então essa foi a única coisa. O resto a gente teve que abrir com grampo de cabelo… tudo improvisado e demorou horrores, inclusive. E, depois, a

	direção veio falar com a gente, falando que se a gente quisesse chave, era só ter ido conversar com ela. Acabou que a gente conseguiu depois algumas da cozinha, mas de resto...
G3P5F13	É que a gente abriu outra sala e conseguiu pegar a chave, mas não tinha todos os molhos de chave.
G3P5F14	A da cozinha, por exemplo, era a mesma chave do quarto da [citação de nome]… era igualzinha, *daí* a [citação de nome] trouxe a chave e a gente conseguiu abrir a cozinha, foi bem melhor.

Houve momento de maior tensão ou medo? Se sim, descreva-os. (Começo perguntando sobre a reação contrária).

G3P6F1	No começo, a gente achou que ia ser uma coisa muito rápida, sabe, muito direta. Mas, demorou muito pra conseguirem fazer um movimento da desocupa [inaudível] no final mais.
G3P6F2	Na verdade, foi assim, a gente ocupou dia 11, dia 12 era feriado. Então não teria aula, porque era dia das crianças. *Aí* ninguém ligou muito. Dia 13 que começou as preocupações já, porque foi uma mãe, foram duas mães, pedindo pros filhos estudarem, e *daí* uma acabou brigando e discutindo com professor, e outra foi com um dos ocupantes mesmo, dos secundaristas. *Aí*, começou a tensão que a gente falou "olha, não vai ser fácil, porque eles vêm e eles acham que *tão* com a razão e eles não param pra escutar a gente".
G3P6F3	Eles vinham extremamente violentos, sabe!? [FALA PARALELA: Sim!] Não só em questão de palavras, mas, tipo, de a gente ter medo depois, de a gente ter que chamar reforços...
G3P6F4	*Aí* a gente começava a tampar o rosto, eles falavam "ah, tá com medo do quê?". Era medo da reação que eles tinham perante o movimento.
G3P6F5	Além da gente ser *de menor*, a gente não *tava* liberando a nossa imagem pra qualquer pessoa que viesse tirar foto. A gente preferia nos proteger, basicamente isso, nos proteger.
G3P6F6	Essa nossa atitude de esconder o rosto, também, gerou um negócio nos jornais. "Ah, estudantes mascarados"... "*Black block*". *AÍ,* a gente não sabe se foi uma coisa muito boa esconder o rosto...
G3P6F7	Foi… porque se a gente não escondesse, os próprios alunos depois iam… [FALA PARALELA: perseguir a gente]. É! A gente tinha muito medo de perseguição depois. Por exemplo, eu não ficava o tempo todo lá. Tinha dias que eu não podia ir pra lá, mas nos dias que eu ia, eu tinha que voltar pra casa de alguma forma, e eu ia a pé, porque eu moro perto do colégio, não pagava o ônibus pra voltar. E tem muita gente que ficava fazendo ronda, e a gente morria de medo que acontecesse alguma coisa com alguma pessoa que *tava* voltando pra casa
G3P6F8	O [citação de nome] da segurança… teve uma vez que ele foi perseguido por umas quinze, vinte pessoas, assim. Ele teve que correr umas duas quadras assim.

G3P6F9	Pra chegar no colégio e entrar e *aí* se sentir protegido.
G3P6F10	E era coisa de, tipo, chegou, faz a segurança e entra. Ninguém fica lá na frente. Ninguém ficava lá na frente. Tanto é que a gente cobria tudo com uma lona preta...
G3P6F11	*Aí* começaram a falar que a gente *tava* fazendo o colégio virar uma favela. Que a gente não tava cuidando e não sei o quê. Porque, assim, a nossa ocupação tinha uns momentos de preocupação, mas também tinha uns momentos que a gente precisava extravasar tudo o que a gente *tava* sentindo. Então, a forma que a gente encontrava de extravasar era ouvindo música. Muitos ligavam o som, também, para fazer a higiene do colégio, pra fazer a limpeza. Então, a música que te anima, era o que colocavam. Normalmente, era um funk. Então, colocavam o som num auditório que tem na escola e aumentavam o som, praticamente, no último pra a animação acontecer.
G3P6F12	Porque, assim, era uma questão muito psicológica, sabe!? Ocupar pra gente foi muito fácil. Conseguir entrar no colégio foi muito fácil. O problema era a gente se manter lá dentro, porque era pai que não apoia, professor que não apoia, direção, *nazi* querendo, sei lá, invadir o colégio [FALA PARALELA: tanto que tacaram bomba…] MBL tacando bomba, rojão...
G3P6F13	Então, teve um dia que a gente tava fazendo uma reflexão e a gente não queria mais fazer ali na frente, porque era muita gente olhando, gravando, e a gente quis fazer no bloquinho de baixo, ali na frente das catracas. A gente *tava* lá em círculo, conversando. De repente veio uma menina da segurança correndo e desesperada falando "gente, *tá* um monte de gente ali na frente do colégio". Só que a gente não ouvia barulho nenhum. A gente pegou e subiu correndo. A hora que a gente pegou – a gente tinha uns latões – a gente subiu no latão e olhou pra fora do colégio, tinha umas cerca de trinta pessoas lá. E a hora que eles viu que a gente percebeu que eles *tavam* lá, eles começaram a bater palma. Só que, tipo, foi um negócio que assustou muito, porque foi de uma hora pra outra e já era quase onze horas da noite.
G3P6F14	E eles jogavam muita coisa pra dentro do colégio. [FALAS PARALELAS: Esse foi o primeiro desocupa/ eles batiam palmas e falavam pra gente desocupar].
G3P6F15	A partir do primeiro veio muito, todo dia. Todo dia, ameaças de desocupação.
G3P6F16	E era em horários específicos, sabe, era em horários que a gente *tava* mais cansada, sabe! Que era de madruga, ou duas horas da manhã. [FALA PARALELA: ou mais vazio].
G3P6F17	É… quando *tava* mais vazio, também… eles jogavam bastante, principalmente, na última semana da ocupação. Tipo, todo dia, todo dia mesmo, bombas atrás do colégio, pelo portão de trás, e pelo portão de frente. A gente *tava* lá… a gente jogava bastante truco lá na frente, pro pessoal não dormir, *né*!? Tipo, todo mundo lá conversando, poucas pessoas jogando truco, *aí*, de repente, ouve um barulho e faz uma

	fumaceira, assim… tipo, o pessoal jogando bomba.
G3P6F18	Conseguiram tirar uma foto bem na hora que jogaram o rojão. E tiraram a foto e todo mundo *tava* desesperado, porque ninguém sabia o que *tava* acontecendo. Nesse mesmo momento quebrou o vidro desse auditório, porque o som foi muito alto. Na hora – acho que esse foi o momento mais tenso, porque ninguém sabia o que *tava* acontecendo. Ninguém tinha certeza se iam desocupar ou não… invadir a escola!
G3P6F19	E não foi um horário de costume, porque normalmente eles jogavam, tipo, duas horas manhã. Tinha vez que era três horas da manhã e você acordava, assim, com aquele barulho de bomba que você pensava "pronto, *tá* todo mundo aqui, vão tirar a gente à força".
G3P6F20	Desse dia que quebrou o vidro, foi até de tarde. Uma amiga nossa *tava* perto do vidro da porta… é uma porta enorme de vidro, sabe… e quebrou nela, e cortou aqui na região do braço.
G3P6F21	Nesse dia, deu muito desespero, porque a gente ia falar o que depois pra direção. E os alunos iam ver aquela porta quebrada, depois, e com certeza a culpa ia ser nossa, porque era a gente que *tava* lá dentro. Ter que explicar pro colégio inteiro "foi uma bomba, com certeza não foi a gente que jogou, e foi um barulho ensurdecedor pra quem *tava* perto". Eu *tava* lá em cima no bloco, quase lá fora… eu *tava* muito perto do portão. E lá, eu escutei um barulho muito, muito, muito forte. E eu peguei "nossa, mataram alguém, não é possível!".
G3P6F22	Só que assim, eles se achavam super no direito de fazer essas coisas pra assustar a gente, só que eles não imaginavam o risco que aquilo causava, porque teve um dia que jogaram uma bombinha pra dentro, era uma bombinha que, *tá*, não tinha, não era tão grave assim, mas se pegasse no pé de uma pessoa, teria um ferimento, ou no olho, ou qualquer parte do corpo, iria ferir alguém. *Aí* jogam rojão, sei lá se era rojão aquilo, ou o que era, pra dentro da escola, sem ter consciência de onde ia cair, se ia atingir alguma pessoa. Já teve aquela morte no estádio de futebol lá porque atingiu um menino com um rojão, imagina ali, ia ser praticamente à queima-roupa.
G3P6F23	Isso era uma questão muito [inaudível] porque eram estudantes, de 15 anos até 17 anos dentro de um colégio, lutando por uma causa justa, e eles vinham como se fossem, sei lá, tipo… [PERGUNTO: Quem são eles?]
G3P6F24	Eles são o MBL, o movimento Desocupa da Escola, direção da escola, porque a direção, eu tenho certeza que estava ciente, estava ciente de tudo que *tava* acontecendo.
G3P6F25	Tanto sabia que rolou aquela foto que o MBL *tava* junto com a direção, ali perto do colégio. Antes de eles virem bater palma lá, eles reuniram...
G3P6F26	O cara do MBL tirou uma foto junto, com todos os professores e pais e direção, com eles, assim, normal. E eles alegaram que o cara invadiu a foto. Se o cara tivesse invadido a foto, a foto estaria tremida. Ele *tava* com o celular assim tirando a foto com todos eles. Assim, quando (a gente conversou bastante com um professor e uma aluna de noite. Eu,

	basicamente, que tive essa reunião com eles) quando eles começaram a ver que a gente não ia desocupar, eles começaram tentar formas de manipular a gente, pra que a gente desocupasse. Eles tinham meu *WhatsApp*, têm até hoje, tanto que esse professor agora dá aula pra mim, ele tinha o meu *WhatsApp* e ele mandava assim "e *aí*, já sabem se vão desocupar, hoje, ou não!?". *Aí*, eu explicava pra ele "não é assim que funciona, tem que ter uma assembleia, uma conversa pra gente decidir! Se todo mundo decidir, desocupa! Se não decidir isso, a gente não vai desocupar". E era uma pressão muito… foi uma semana, praticamente, eles pressionando [FALA PARALELA: Na última semana]. No último dia que foi o maior ato de desocupa que teve, que o MBL *tava* junto, que teve caixa de som e tudo mais...
G3P6F27	Foi muito complicado, a gente teve que chamar reforço de fora mesmo, assim. Chamar a galera… todo mundo, da pesada, porque a gente não sabia o que ia acontecer. Até no mesmo dia teve suspeita de nazi, também, que ia invadir. E a gente *tava* desesperada, porque a gente não sabia o que ia… já tinha acontecido aquilo.. a morte do menino em Safel. A gente não sabia direito, porque que tinha acontecido. Então *tava* tudo meio no ar, e a gente *tava* com muito medo. A gente que ainda não podia estar presente, a gente *tava* muito desesperada, porque a gente sabia que dependia bastante do que a gente conseguisse de pessoa pra tá… pra segurança de todo mundo que *tava* lá dentro, sabe!?
G3P6F28	Sim… o que mais me impressionou naquele dia foi que, assim, eles convocaram o MBL. Só que eles não sabiam o poder que o MBL tinha de manipular as outras pessoas, e eles não tinha o controle de quem eles manipulavam. Então, foi assim, a direção e o pessoal da "desocupa" pediu ajuda pro pessoal do MBL pra desocupar a escola, só que eles não imaginavam que, se eles invadissem a escola, eles iam depredar tudo, eles poderiam machucar quem *tava* lá dentro. Então, quando eles perceberam que alguém poderia sair machucado, realmente, esse professor me mandou mensagem bem assim "vamos parar com tudo isso, porque pode acontecer alguma morte". Na hora que o professor falou isso, eu me senti super ameaçada e eu senti que a gente corria muito perigo, porque eles chamaram alguém que eles não tinham controle sobre aquela pessoa. Tipo, eu falo pessoa, mas é o movimento.
G3P6F29	Teve o [citação de nome de colégio] que o MBL entrou lá, que o pessoal entrou lá e destruiu tudo. Destruiu tudo, quebrou parede, quebrou portão, quebrou vidro, janela… [FALA PARALELA: machucou muitos alunos] Sim! Exatamente!
G3P6F30	E a nossa direção não tinha consciência. A gente sabia, mas eles não sabiam o que *tava* acontecendo. Então, eles pediram apoio do MBL, mas eles não sabiam com quem eles *tavam* lidando. Então, foi ali o momento de mais tensão que eu senti, eu acho. Eu tinha ido embora, porque minha mãe tinha feito uma cirurgia… eu fui embora, cheguei no Terminal do Pinheirinho, quase chegando em casa, me ligaram "o movimento começou!". Eu lembro que eu falei no telefone assim "ninguém faz revolução estando em casa". Eu peguei o mesmo ônibus que eu *tava* descendo e voltei pra ocupação. Na hora que eu cheguei, já *tava* cheio

	de gente. Já tinha gente na esquina se preparando pra ir pra frente da escola. *Aí*, a gente começou o trabalho de comunicar todas as ocupações, pedir reforços e falar pra geral pra ir lá pra frente.
G3P6F31	E nossa, aquele dia, a gente chamou, literalmente, todo mundo! Todo mundo mesmo!
G3P6F32	E ainda bem que todo mundo foi. Ninguém se cansou, porque assim, eles falavam, assim, o pessoal da desocupa “18 horas, vai ter um ato ai na frente!”. A gente reunia todo mundo, chegava na hora, não tinha, não tinha ato nenhum. *Aí* no outro dia, eles falavam assim “18 horas, vai ter um ato aí”, chegava 18 horas, a gente reunia todo mundo, não tinha ninguém. Eles queriam cansar a gente.
G3P6F33	Todas as vezes que eles falavam que iam vir, a gente reunia um monte de gente, e eles não vinham assim.
G3P6F34	Porque a gente não sabia quando eles iam vir, quando não iam. A gente não podia deixar as pessoas que *tavam* lá dentro correr esse risco. A gente sabia disso. Então, a gente sempre chamava todo o apoio, e a galera sempre foi muito prestativa, sempre! Não importa se era três da manhã, aparecia bastante gente, fazia, sei lá, cordão humano e ligava pra galera de longe pra fazer qualquer coisa pra que todo mundo se sentisse seguro, sabe!?

Como o movimento foi encerrado?

G3P7F1	Foi só por isso [reintegração de posse].
G3P7F2	Eu achei ridículo, porque eu *tava* lá. Nossa, foi muito pesado, sabe!? Você ver que tinha uns trinta policiais militares, pra mais, cada vez chegando mais...
G3P7F3	Porque tinha cinco módulos policiais na frente da escola, que eu vi, eu recebi a foto...
G3P7F4	… fora as viaturas, fora moto, os módulos, tinha módulo no portão de trás, também. Tinha, tipo, dois módulos no portão de trás que muita gente não viu, porque fui eu e mais um amigo meu junto com a promotora, com a diretora e com mais alguns advogados, lá, pra fazer uma geral no colégio, fazer uma ata do que *tava* estragado no colégio. Tipo, lá atrás, a gente viu que tinha cinco policiais, tipo, de olho, dois módulos, uma viatura e três motos. Lá atrás, fora o que *tava* na frente e nas esquinas.
G3P7F5	E na frente era assustador, você não sabia o que *tava* acontecendo, parecia que tinha acontecido um atentado dentro daquele colégio e tinha dez pessoas mortas, porque era muita gente, pra estudante de 15 a 17 anos, que *tava* lá, única e exclusivamente, por causa de educação. A gente ficou muito bravo, a gente ficou revoltado, mesmo, sabe!? Isso que acho que faz que a gente continue pensando em lutar cada vez mais, sabe!? Porque eles trataram a gente de uma forma que eu achei que aquilo nunca ia acontecer.

Quem era contrário ao movimento possuía, entre outros, um argumento de que o movimento era arbitrário porque feria o direito da maioria de ter aula. Vocês consideram o movimento justo? A forma utilizada – ocupação – foi correta? Justifique.

G3P8F1	Então, muitas pessoas “ah, a gente *tá* sem aula e não sei o quê”, a gente falava assim que essas aulas perdidas iam ser… assim, era melhor ficar sem aula agora, do que o ensino precarizado que a gente ia ter no futuro. [FALA PARALELA: perder trinta dias agora, do que perder o teu [inaudível] depois]. Exatamente!. Só que, infelizmente...
G3P8F2	E assim, não foi perdido, porque o conhecimento que a gente adquiriu dentro da ocupação, foi uma coisa que dentro do nosso colégio a gente nunca ia ter.
G3P8F3	Todos tiveram a oportunidade de ir, a gente não privou ninguém de ir pra ocupação. Eles não foram lá, porque eles não quiseram mesmo.
G3P8F4	A gente tinha uma agenda com aulas. Todo dia, a gente tinha ao menos cinco coisas pra fazer, pelo menos! Tinha aula pra ajudar no ENEM, teve aula de Física, se eu não me engano [FALAS PARALELAS: de matemática/ biologia e química… história, também], redação.
G3P8F5	Os professores que apoiavam eram mais os de Sociologia e os de História. Então, eles *tavam* ali o tempo inteiro conversando com a gente, debatendo com a gente, independente se você podia estar, sei lá, cortando uma cebola na cozinha, eles puxavam um assunto super cabeça com você e que te fazia refletir que, até hoje na minha vida inteira de escola, eu não aprendi. Então, eles faziam a gente se interessar e ir pesquisar mais sobre o que a gente *tava* conversando...
G3P8F6	Partindo da gente, sabe… uma coisa que acrescentou muito e, depois a gente conseguiu repor as aulas, não foi perdido. A gente terminou as aulas no cronograma que já era pra ter terminado, se eu não me engano foi um dia antes, as aulas ia terminar no dia 22 [FALA PARALELA: 23, e acabaram no dia 22, 21 por *aí*]. Era o que já estava previsto pra acabar normalmente.
G3P8F7	Não tivemos que repor aula esse ano, como todo mundo *tava* falando que “ah, a gente vai começar a estudar em janeiro”. Não!”
G3P8F8	O cronograma continuou certinho. E a gente sempre teve essa questão de chamar as pessoas, convidar, tipo assim “ah, hoje a gente vai ter aula de matemática, de redação e de sociologia, depois a gente vai ter uma oficina de, sei lá, cinema com produção curitibana mesmo, as pessoas vão estar aqui, a gente vai poder debater a questão racial...”. Sempre a gente fazia um cronograma dessa forma e postava no Facebook, e convidava a galera, tipo assim “vem conhecer, vem ter uma aula com a gente, vem sei lá...”
G3P8F9	… “vem conhecer a ocupação, passear um pouco aqui por dentro”. Era uma pergunta que a gente fazia frequentemente, *né*, “será que quem não vem aqui, fica pensando o quê”, porque é uma forma diferente de você

	ver a tua escola, porque quando você vai lá todo dia, você vai por obrigação, você não vai lá pra conhecer realmente a tua escola. Porque na ocupação a gente teve a oportunidade de conhecer realmente a escola, e ver a escola de uma forma diferente.
G3P8F10	Não só a instituição escola, mas a gente mesmo, sabe!? Tipo, um crescimento pessoal. A gente teve contato com pessoas de todas as formas... de todas as formas!
G3P8F11	Uma coisa da ocupação que a gente vai levar pra vida inteira, são pessoas que a gente via na escola e a gente falava assim “eu nunca vou conversar com essa pessoa”, chegou na ocupação a gente começou a conversar e ver que aquela pessoa tem muito mais a te oferecer do que você imaginava.
G3P8F12	Os meninos, assim tipo, por exemplo o [citação de nome] “nossa senhora!” eu nunca achei...
G3P8F13	Quem ia dizer que o [citação de nome] é um ativista. Ele veio em todas as manifestações, ele *tá* lá sempre. E se você olhasse na escola aquele menino que *tá* sempre jogando bola na quadra, zoando, não sei o quê, engraçadão… uma voz ativa, tipo, muito boa, sabe!?
G3P8F14	Sim, ele tá em todas as manifestações.
G3P8F15	Ele tem vários contatos com vários colégios e é muito massa.
G3P8F16	[PERGUNTA: Por que ocupar? Por que não outro tipo de manifestação?] Porque a gente precisava de uma coisa naquele momento [FALA PARALELA: Visibilidade. A gente precisava de visibilidade]… visibilidade.
G3P8F17	Porque se a gente tivesse feito, talvez, de outra forma o Estado não teria parado do jeito que parou.
G3P8F18	Na verdade a gente até tenta. A gente pode pegar o exemplo dos professores, sabe!? A gente pode fazer um ato tranquilo, assim. Vai aparecer na TV, vai! E vai se dar por isso. [FALA PARALELA: E vai sumir] A maioria das vezes é isso. A gente queria uma forma que as pessoas ficassem, tipo “nossa! Eles têm força! O estudante, o jovem tem voz!”. E é uma coisa que a gente nunca teve, sabe!? “Ah, vocês são muito novos! Vocês não sabem o que estão dizendo!”.
G3P8F19	E uma coisa que a gente ouviu bastante na ocupação é que assim: o governo tem mais medo dos estudantes do que de qualquer outras pessoas, porque o estudante *tá* ali, *tá* pensando, ele não foi modificado ainda completamente pelo sistema. Então, a gente era as pessoas que tinham mais força no momento. Tanto que a gente fez ele, vamos falar do Beto Richa – ele teve que parar e dar valor pras ocupações. Não dar valor, mas ele teve que parar tudo o que ele *tava* fazendo pra se preocupar com isso, sabe!? Ele viu que não poderia decidir o nosso futuro sem a gente opinar.
G3P8F20	A gente não tinha a noção da força como estudante. A gente não tinha noção da força que a gente tinha. Foi mais do que mil colégios, universidades, foi muita coisa. A gente não tinha noção disso. Ele não podia só mandar uma cartinha...

G3P8F21	Ainda mais no Paraná que é um estado superconservador, sabe!?
G3P8F22	Mostrar que tem gente que *tá* lutando pelo que precisa, pelo que quer! E jovem, ainda, novo, sabe!? A pessoa com quinze anos que, tipo, *tava* lá, assiduamente, *tava* pesquisando, *tava* estudando, *tava* dando a cara a tapa pros outros, sabe!? [FALA PARALELA: *Tava* se doando pra aquilo]. Nossa, era isso que a gente precisava! É isso que a gente queria – que as pessoas parassem e prestassem atenção na gente.

O MOVIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Havia uma acusação de que os membros da Ocupação desconheciam o conteúdo da política contra a qual lutavam. Por isso, eu gostaria de saber:

O movimento era, também, contra a MP 746/2016. O que vocês sabem sobre ela?

G3P9F1	Primeiramente, fora Temer!
G3P9F2	Então, assim, no começo isso era… a gente sabia que isso ia afetar a gente, mas a gente não sabia o que exatamente, *né*!? Então a gente começou a estudar. E estudava muito. A gente fez uma, uma planilha de todos os tópicos que a gente precisava estudar...
G3P9F3	A gente fez um manual de ocupação... [RISOS] que explicava mais ou menos o que, sobre o que a gente estava lutando, e o que a gente precisava.
G3P9F4	Sobre a retirada das matérias, sobre a questão do professor com notório saber, enfim, todas as questões que *tavam…* a gente leu também, quer dizer eu, por exemplo, eu li muito sabe, sobre não só em questão da MP e da PEC, que era uma coisa que *tava* caminhando lado a lado. A questão do corte dos gastos com a reformulação do Ensino Médio que seria uma coisa boa pra gente. Tipo, chegava na questão de que, como você vai cortar dinheiro de educação pra poder melhorar a educação!? Sabe!? Era uma coisa que a gente, cada dia da ocupação, a gente ia aprendendo sobre, entende!? Como ia isso afetar, não só… pode ser que não afetasse diretamente a gente, porque, sei lá, estamos terminado o Ensino Médio. Mas, as outras pessoas!? Futuramente, seus filhos, seus netos, parentes, amigos, enfim, qualquer pessoa que...
G3P9F5	[SOLICITO: Citem os pontos que mais discordavam.] A retirada das matérias.
G3P9F6	Isso foi o *top*.
G3P9F7	Por mais que agora tenha mudado, porque, tipo, torna… fala que o conteúdo… o que é obrigatório agora!? O conteúdo, mas o que deixa de ser obrigatório é a disciplina, ou seja, um professor de Química pode falar de História. É complicado, sabe!?

G3P9F8	Tipo, você *tá* sei lá, tirando o espaço do professor de História, que fez faculdade pra isso. Eu quero ser professora de História. E pra mim vai ser extremamente complicado porque eu queria atuar no Ensino Médio, e eu não sei se eu vou ter emprego. Isso vai [inaudível] não só como estudante de Ensino Médio, mas como minha carreira no futuro, sabe!?
G3P9F9	Sim, e agora qualquer um pode entrar numa sala de aula. Não precisa ter a licenciatura. Digamos, se a gente faz curso de Administração, os nossos professores pra dar o curso de Administração pra gente, ele tem que ter formação pra… ele tem que ter a licenciatura, ele tem que ter a formação naquela área específica pra *daí* ele dar aula. Agora, se ele só tem a parte técnica e não tem a licenciatura ele pode chegar lá e dar aula pra gente. Então, qualquer um agora vai poder chegar lá, sabendo um pouco ou o mínimo sobre o assunto e vai falar pra gente. Isso é um retrocesso, que não pode ser assim.

Se o movimento era contra uma proposta que reforma o Ensino Médio, o que vocês mudariam nela? Ou melhor, o que vocês proporiam como solução para os problemas do Ensino Médio?

G3P10F1	Então, eu acho que, assim, a gente… o que a gente ficava revoltado foi o governo não ter sentado com estudantes, assim, ter aberto um diálogo com a gente pra saber o que está ruim no Ensino Médio, o que pode continuar, mesmo que sejam poucas essas coisas, mas o que dá pra reformular, o que *tá* muito ruim que tem que melhorar, entende? Ele não fez isso.
G3P10F2	É assim: nós estudantes queremos uma mudança, mas não é a mudança que eles estão oferecendo pra gente. [FALA PARALELA: A gente concorda que precisa de uma reforma!]. Sim!
G3P10F3	Oferecendo, não! Eles estão impondo pra gente!
G3P10F4	Exatamente.
G3P10F5	Acho que essa é uma questão que dá muito problema, sabe!? O que eu acho que *tá* ruim, tem pessoa que acha que tá muito pior, sabe!? Pode ver só… eu moro num bairro muito bom, eu tenho casa, eu tenho estrutura familiar, eu tenho tudo! Eu não posso me queixar disso. Mas, tem colégio da periferia que não tem nada, sabe!?
G3P10F6	Se falta merenda pra eles, um dia… que tem pessoas que só vão pra escola porque na escola vai ter comida! Vai pra estudar e quando vai não tem comida e um apoio da instituição escola.
G3P10F7	E, tipo, as escolas… eu fico com muita raiva, assim, porque as escolas de periferia, o governo não dá atenção pras escolas de periferia, sabe!? Na escola que eu estudava tinha um laboratório de Física que não era usado. Eu fui lá duas vezes em quatro anos que eu estudei lá. O laboratório de Informática, eu fui lá uma vez em quatro anos que eu

	estudei lá. E era, tipo, só isso. Não tinha… eu não vou lembrar bem o nome, que são atividades que são feitas no contraturno, sabe… [FALA PARALELA: Atividade extracurricular]. Isso! Atividade extracurricular! Eu fui pro [citação de nome de colégio] que não *tá* uma maravilha, mas que diante do colégio que estudava, tipo, é muito melhor, sabe!? Lá tem algumas atividades extracurriculares, tem futebol, basquete, também, o escoteiro, teatro… e *daí,* tipo, os laboratórios são usados, sabe!? O laboratório de Informática… é eu não usei no ano que eu estudei. [FALA PARALELA: A gente usa. A parte específica usa]. Elas usam bastante.
G3P10F8	Mas é assim, aquela coisa, a gente vai, mas muitas máquinas não funcionam. [FALA PARALELA: Exatamente!] Mas, tem, entendeu!?
G3P10F9	Deveria ter começado essa questão da reformulação pela questão da estrutura, mesmo, dos colégios! Pra deixar mais padrão. Porque é muito triste você ver o nosso colégio aqui sendo o modelo do colégio do Paraná, ou então o [citação de nome de colégio] sendo o modelo de colégio do Paraná, sendo que não é assim que funciona.
G3P10F10	Sendo que é só um colégio que é assim.
G3P10F11	Eles fazem assim… aqui “olha essa estrutura!”
G3P10F12	Porque eles pegam só os modelos e *daí* deixam no topo, na mídia, aparecendo sempre. Só que eles não mostram a realidade das outras escolas.
G3P10F13	A realidade, mesmo, sabe!?
G3P10F14	E uma coisa que, agora que eu entrei na faculdade e que eu tive um contato melhor com o PIBID. O PIBID é um programa recente, super recente! Eu vejo com é muito importante os professores que vão fazer licenciatura participar desse programa, porque os professores têm toda a teoria na faculdade, eles vão saber toda a teoria, agora a prática, eles não vão aprender dentro de sala de aula, escutando um professor falar. E o PIBID, isso que o PIBID faz, sabe!? Leva esse estudante de licenciatura pra dentro do colégio pra aprender com o professor como fazer um cronograma da aula, preparação da aula, etc., e todas essas práticas de dar aula. Porque o professor pode saber tudo, super intelectual, sabe toda a teoria, mas ele não vai conseguir passar isso pros alunos sem a prática, sabe!? Isso que faz muita falta até na formação dos nossos professores. Tem professor que enche o quadro, tem professor que só passa coisa de livro, sabe!? Isso é extremamente chato. É um modelo tradicional que, ó, já [FALA PARALELA: é ultrapassado!] é, exatamente! [FALA PARALELA: É o modelo das fábricas que tinha no século XVIII.]
G3P10F15	Igual você falou *aí* que o que a gente aprende em sala de aula… [HESITAÇÃO E DÚVIDA] a ocupação também é um pouco isso. O que a gente aprendeu na sala de aula é diferente do que a gente aprendeu na ocupação, porque a gente na ocupação, a gente aprendeu na prática, em sala de aula era só teoria.

G3P10F16	Essa questão da hierarquização, também, sabe!? Tipo… o estudante é inferior a… *aí*, o professor é inferior à direção que é inferior a não sei quem, sabe!?
G3P10F17	Que é o engraçado ali na escola, eles falam assim: o professor é autoridade em sala de aula. O professor *tá* lá dando aula, explicando algo super importante, a diretora chega, o professor é obrigado a parar a aula que *tá* dando, é obrigado a ouvir o que ela *tá* falando, e obrigado a aceitar tudo o que ela fala. Porque se um professor é contra a diretora da escola, ou algo do tipo, ela pega birra do professor e aquele professor nunca mais vai ser feliz no trabalho dele.
G3P10F18	Eu acho que isso melhorou um pouquinho, porque antes, a diretora chegava e os alunos tinha que levantar e ficar de pé, tipo uma coisa… sabe!? Sei lá, ridículo, assim, exército!!!

RESULTADOS DO MOVIMENTO

Temos uma constatação: a política contra a qual vocês lutavam virou lei, ou seja, efetivou-se. Tendo isso em vista, vocês acham que o movimento obteve resultados positivos? Se sim, quais?

G3P11F1	Em primeiro lugar, um aprendizado imenso!
G3P11F2	Mostrou a força que o estudante tem.
G3P11F3	E visibilidade do estudante.
G3P11F4	Porque agora o estudante… ele é temido, sabe!? [FALA PARALELA: Ele conhece seus direitos, seus deveres!] Ele sabe que tem poder!
G3P11F5	E que se ele quiser ele pode fazer a revolução!
G3P11F6	Consequentemente, a gente virou um estudante muito melhor. A gente consegue dar mais valor, sabe!?
G3P11F7	A gente aprendeu o que é cidadania, realmente, sabe!? [FALA PARALELA: O que é cidadania!] aham! Por exemplo, assim, eu já participava, antes da ocupação eu sou do Levante Popular da Juventude, já participava antes da ocupação, sabe!? Eu tenho referências, assim, meus pais que já militavam e outras pessoas que eu conhecia que militavam, então eu cresci num espaço [inaudível], sabe!? Eu aprendi as coisas que eu posso fazer, que eu posso reivindicar meus direitos, eu posso ir pra rua manifestar e não vou abaixar a cabeça pra imposição que o governo *tá* fazendo, sabe!? [FALA PARALELA: Diferente de algumas pessoas que estavam na ocupação.] A mídia, hoje, ela é muito manipuladora. E a geração, eu digo assim, por experiência da ocupação e muitas pessoas que eu conheço, também, o jovem, a geração de hoje – quinze a vinte anos – é uma geração de luta, entende!? Só que o que não *tá* deixando os jovens ir pra rua e reivindicar seus direitos!? Porque

	os jovens não estão satisfeitos! Se você perguntar pra um jovem, por mais que ele não milite, não sabe… "analfabeto político", porque todo mundo sabe de política, mas a mídia, enfim… pergunta pro jovem se ele *tá* satisfeito com o ensino que ele *tá* tendo. Ele vai falar que não. Só que ele não sabe como reproduzir essa insatisfação. A mídia manipula bastante. A ocupação ajudou bastante porque eles viram que podem fazer, sabe!? Não foi, por exemplo, uma entidade que veio e falou "vamo, fazer isso!". Foram os próprios alunos. [CITAÇÃO DE NOMES DAS COLEGAS] *vamo* ocupar?! *Vamo*! Pegamos as nossas coisas, fomos pesquisar em outros colégios que estavam ocupados… "ah vocês *tão* organizando assim, nossa, essa ideia é legal, *vamo* fazer assim, também!". "Eles pensaram isso, a gente tem que fazer isso, também, porque é organização!", ou, "*Vamo* fazer diferente!". Então, a gente pegou essas informações , construímos o movimento, falamos com as pessoas que a gente tinha o contato e fomos e ocupamos o colégio e resistimos mais de quarenta dias.
G3P11F8	Porque ocupar é resistir! E, assim, diferente da [citação de nome], muitas pessoas não tinham esse contato com o secundarismo, com a militância. Eu falo por mim mesma, eu tinha medo de ir em um protesto, porque meus pais me assustavam, falavam "ó, se você for aí, você vai presa, você vai tomar bala de borracha!". E não! Você tem que viver pra você saber que não é aquilo. Porque tudo o que os meus pais sabem não é porque eles foram lá e passaram por aquilo. Não! É porque a mídia manipuladora passou aquilo pra eles, foi aquela visão que eles passaram. Tanto que depois que eu comecei a ir nos protestos e me informar mais, eu vi que não é nada daquilo. É, tipo, um bicho-papão que eles criam. Só que não é verdadeiro, porque a mídia passou.
G3P11F9	Tudo bem que alguns atos, a polícia tenha a ordem, assim… a gente sabe, por exemplo, que o primeiro ato do ano que teve que foi contra o aumento da passagem, a polícia reprimiu e a gente teve colegas, tipo o [citação de nome] que levou bala de borracha, gás [FALA PARALELA: Que foram presos, também!] foram presos, sabe!? [FALA PARALELA: mesmo não podendo ser!] *De menor* que foram pra delegacia e não foi à delegacia do adolescente, sabe!? É nessas horas que a gente vê a repressão enorme que vem da polícia, sabe!?
G3P11F10	Incomoda, sabe, as pessoas que vão à luta. Incomoda! Incomoda muito, sabe!?
G3P11F11	Eu *tava* nesse primeiro protesto e tinha, realmente, uma parte que *tava* vandalizando, mas tinha crianças, tinha deficientes, tinha idosos, tipo, tinha uma grande variedade de pessoas, ali. Não tinha só baderneiros. Tinha estudantes, tinha gente com o uniforme de trabalho, tinha gente de terno e gravata...
G3P11F12	Mas também, essas pessoas que, por exemplo, tem o movimento que faz ações diretas, por exemplo, quebram bancos, etc., eles têm a ideologia deles… a gente tem uma forma de manifestar, *daí* eles têm a forma deles. [FALA PARALELA: não dá pra colocar num quadrado, sabe!?]. Exatamente! Não dá pra falar que a polícia veio reprimir por causa deles, porque se a gente tivesse num ato pacífico… quantos atos pacíficos que

	já teve e eles vieram reprimir, entende!?

O que significou o movimento para você?

G3P12F1	[RISOS] Dá vontade de chorar só de lembrar tudo o que significou!
G3P12F2	Sei lá, envolve um peso tanto na política como no emocional, sabe!? Pensar nas pessoas que a gente leva.
G3P12F3	A gente virou uma família, porque, assim… logo depois que a gente desocupou, antes, digamos que cada um tinha um grupinho de quatro pessoas, depois da desocupação a gente virou um grupo de trinta e poucas pessoas. Na escola, a gente era meio que temido quando *tava* todo mundo junto! Tinha intervalo junto, todos se juntavam e ficava uma inspetora rondando a gente. Eles ficavam com medo de a gente falar que ia reocupar a escola. [FALAS PARALELAS: E gente lá brincando / Comendo, cara!] e dançando, tipo, coisas que adolescentes fazem normalmente no intervalo, e eles achando que a gente ia ocupar. Na saída, hoje em dia, as pessoas que eram do terceiro ano que saíram da escola e pessoas que nem eram do colégio, de outros movimentos vão ali na saída da escola. Todo mundo se reúne, fica conversando, mata a saudade, conversa sobre o que *tá* acontecendo na vida, conversa sobre faculdade, sobre o que *tá* acontecendo na escola e a direção fica com medo.
G3P12F4	Tanto é que depois que a gente desocupou, as pessoas *tavam* indo lá pra frente pra conversar com a gente, a galera que não era do colégio e tal, e a direção ficava parada assim! A diretora ficava parada olhando.
G3P12F5	Muitas vezes teve patrulha escolar lá na frente pra impedir a nossa reocupação [RISOS].
G3P12F6	Eu aprendi muito assim, eu não era muito ligada à política, vivia na minha bolha. *Aí* eu comecei a ver, tipo, a realidade de outro jeito. Eu consegui, tipo, ver, sabe, tipo… foi muito choque! A minha mãe *tava* viajando, se ela estivesse em casa, ela nunca deixaria eu ir pra ocupação. E ela estava viajando, achando que eu estava, lindamente, em casa, e eu estava lá na escola aprendendo coisas que se eu não estivesse na ocupação eu nunca ia aprender. Pra mim, foi uma mudança muito drástica. Eu fiz amigos – pessoas que eu via no colégio e eu zoava com as minhas amigas "nossa, eu nunca vou ser amiga dela!", "olha que metida, que menina metida!". Chegou na ocupação, lá, a menina sarrando, dançando, a gente brincando… "gente, essa menina é muito legal!". Tipo, foi um negócio que me completou muito, sabe!?
G3P12F7	Acho que o modelo principal que a gente pode citar é o do [citação de nome]. Ele se sentia sozinho na escola. Ele não tinha amigos, ele não conversava com ninguém, pelo menos na cabeça dele, *né*!?
G3P12F8	É… ele enquanto pessoa trans não binária! Ele se sentia só ele. E a gente mostrou que não é assim. A gente entendeu as questões dele, sabe!? A

	gente é um pessoa menos intolerante hoje em dia, a gente conhece a diversidade.
G3P12F9	Foi muito legal porque, assim, eu posso falar por mim, nunca tinha tido um contato com uma pessoa não binária e trans. Então, quando eu comecei a conversar com o [citação de nome] e ele começou a me contar a realidade dele. A gente conversar, a gente ver, assim… ele achava que todo mundo olhava pra ele, antes, pra zoar, ou pra… mas todo mundo olhava pra ele, porque achava ele uma pessoa super fofa e querida e queria ele perto [FALA PARALELA: Ele é muito fofo!] E depois da ocupação, ele se sentiu acolhido por todo mudo, e ele viu que se ele precisar, sei lá, debater com alguém, todo mundo vai defender ele, todo mundo vai comprar a briga e vai lá defender ele. Ele não tá sozinho. E eu acho que o [citação de nome] é a cola que une todo mundo, porque se for ver [FALA PARALELA: ele desconstruiu a gente!]
G3P12F10	A minha família é muito conservadora e homofóbica. A minha família é muito isso.
G3P12F11	Muita pessoa pode ser o que era, na ocupação.
G3P12F12	Tipo eu fui o que eu sou na ocupação. Lá em casa não dá. Eu via o [citação de nome] no colégio, mas eu pensava “é um menino ou é uma menina?”. Eu pensava a conhecer o [citação de nome]. Mas, eu fala… a [citação de nome]. Alguém veio e me corrigiu. *Aí* hoje eu corrijo, também.
G3P12F13	Então, hoje, ao invés de a gente ser corrigido, a gente corrige porque a gente, hoje, entendeu o [citação de nome] de uma forma que os outros não conseguem entender.
G3P12F14	Foi isso… a ocupação foi isso um aprendizado político, como cidadão, como estudante, um aprendizado pra vida, sabe!?
G3P12F15	Aprender a não julgar as pessoas só de olhar, assim!
G3P12F16	É muito engraçado porque a ocupação foi muito louco, porque muitas pessoas se descobriram, assim na ocupação. [FALAS PARALELAS: Foi ótimo!/ muitas pessoas]. Muitas… geral, assim! Eu já ouvi falar que a ocupação era feita de sapata e viado… já ouvi falar… e eu fiquei, tipo, é mesmo, tá!
G3P12F17	Como é que é… “se viado fosse bala e sapatão fosse fuzil, as ocupações estariam prontas para defender o Brasil”. [RISOS]
G3P12F18	Porque, assim, na ocupação tinha os bi, as lésbicas, os viados, tinha trans, tudo! E as hétero – hétero entre aspas, *né...[*RISOS]
G3P12F19	Todo mundo teve a curiosidade de experimentar.
G3P12F20	Acabou a ocupação, ou na ocupação mesmo, nossos momentos de lazer tinha que ser todo mundo junto, porque a gente virou um ser só. A gente saía, a gente tinha que ir com o pessoal da ocupação, porque senão não tinha graça, se não tivesse eles. Então, a gente descobriu o nosso

	cantinho que é o São Francisco ali no centro. [RISOS] Então, se a gente vai lá, não tem hétero lá. Acabou indo que o pessoal foi se conhecendo e tendo curiosidade e, no fim, eu acho que são poucos os que podem se dizer héteros, *né*!?
G3P12F21	Eu acho isso lindo, eu acho isso muito lindo. É um reconhecimento que a gente teve, não só em questão de política, principalmente, política e cidadania – legal, foi ótimo pra gente, foi ótimo mesmo! Mas, você poder ser quem você é e não ficar se reprimindo é uma coisa tão boa, sabe!? Você consegue viver de uma forma tão diferente. Você consegue viver, realmente, sabe!?
G3P12F22	Fora isso, que todo mundo começou a ter um gosto musical eclético.
G3P12F23	Os preconceitos que a gente tinha, a gente foi quebrando na ocupação.
G3P12F24	Todos eles foram se rompendo e gente começou a pensar assim “poxa, isso não tem sentido, por que eu era uma pessoa assim!?” é horrível ser uma pessoa assim. Dá nojo de uma pessoa dessas. Pesado, *né*, mas verdade, porque, antes, você julgava a pessoa assim ao olhar ela assim, tipo, eu nem sabia que a [citação de nome] era da escola. A gente se descobriu na ocupação. [FALA PARALELA: e ela é do lado da minha sala, sempre!] Sim! Ela é um ano de Administração a mais que o meu! E eu olhei ela e falei assim “nossa, você entrou esse ano na escola!?” E não! A gente pode se conhecer melhor e ver que o colégio é mais que só a nossa bolha.
G3P12F25	A vida é mais, *né*, que só o nosso grupinho de quatro amigos!

COLETIVO AUTÔNOMO DE ORGANIZAÇÃO SECUNDARISTA – CAOS

SOBRE O MOVIMENTO

Que motivos levaram vocês e outros jovens a ocuparem as escolas?

G4P2F1	Primeiramente, pela MP, *né…* do Ensino Médio e por conta da PEC, também.
G4P2F2	O que levou mais à ocupação, que impactou mais os alunos, pelo menos no nosso colégio e nos colégios do [citação de bairro], em que a gente *tava* fazendo trabalho de base foi do notório saber da MP. Muitos alunos tiveram a consciência que tem professores concursados que não dão uma boa aula. Imagina, chegar lá um pedreiro que sabe construir… às vezes pode ser que dê uma boa aula, *né*… que sabe construir um prédio e vai dar uma aula em Edificações. E *daí* desvaloriza aquele professor que se formou, que lutou, *né*, e teve todo aquele trabalho pra entrar na sala de aula. Disso *daí* do notório saber que entra aquela coisa de terceirizar as pessoas ali dentro, aquele que era pedreiro vai ganhar bem menos pra mesma aula de quem se formou, *né,* e vai tirar muitas vezes a vaga de quem se formou, porque o estado prefere pagar menos e dar uma aula qualquer pros estudantes. Outra coisa que levou também, foi as estruturas de colégio… uns oito meses antes, o governo do estado do Paraná queria fechar 28 colégios [citação de alguns nomes de colégios]. Teve vários colégios que eles queriam fechar. Os alunos já *tavam* com a consciência dos ataques do governo, *daí,* tipo, os ataques do governo federal foi só o estopim mesmo. E *daí* a gente foi por causa da MP e da PEC, mas o que levou mais, eu acho que foi por causa do notório saber.

Como se deu o início das ocupações? Como vocês organizaram para que ela acontecesse? Houve resistência dos outros alunos, ou dos professores, ou mesmo da direção?

G4P1F1	No meu colégio, a gente já tinha começado a fazer vários movimentos, tentar explicar a MP pro pessoal da escola, mesmo e puxando atos de rua e tudo mais pra tentar chamar as pessoas. Só que isso não *tava* chegando no resto da população. Chegava pros alunos e tal, mas o resto da população não ficava sabendo. E *daí* a gente pensou “a gente precisa fazer uma coisa que seja mais… que abranja mais as pessoas, que as pessoas vejam”. Foi *aí* que juntou um pessoal e *daí* como já tinha ocupado São José e tal, a gente falou “é a hora de ocupar aqui porque é um colégio muito central”, e *daí* a gente pegou e ocupou.
G4P1F2	No nosso colégio foi meio difícil. Eu fiquei sabendo da ocupação, eu era representante da minha turma e *daí* eu fiquei sabendo pelo que as professoras falavam e também porque eu comecei a entrar dentro do movimento. Eu fui em algumas manifestações “Fora, Temer!”. Lá eu

	peguei alguns folhetos falando sobre a PEC, a MP, comecei a procurar mais. Eu comecei a conversar com algumas pessoas da minha sala, que eram a outra representante mais uma menina. A gente começou a conversar e falar, *aí, tá*… a gente combinou de ir na pedagogia, pra conversar com as pedagogas pra gente conseguir conversar com o resto do colégio sobre isso, pra ver se eles concordavam com a ocupação, se a gente fazia algum movimento, alguma coisa assim. Elas só escracharam a gente, falaram a MP e PEC eram boas e essas coisas assim e *daí* a gente não pode fazer nada, só que *daí,* nesse meio tempo já tinha uma turma da tarde que já *tava* querendo ocupar o colégio, já tinham feito um grupo, e… quando viu o colégio já *tava* ocupado. Eu fui tentar procurar ajuda no [citação de nome de colégio], porque tinha muitos alunos que *tavam* fazendo esse trabalho de base pra fazer no ato da ocupação mesmo, e eu fui buscar ajuda lá. Nesse momento que eu *tava* lá, o colégio foi ocupado. Mas, no nosso colégio não teve assembleia com os alunos, por que não teve… nossa direção ameaçou, falou que se tivesse ocupação, a gente não teria diploma no final do ano, terceiro ano não teria diploma, nem quarto ano teria diploma, e falou que ia chamar guarda pra gente, um monte de coisas assim. A galera ficou com medo e não queria participar de jeito nenhum. *Aí* não deu pra fazer assembleia , nem nada. Esse grupo da tarde que ocupou, que fez a ocupação. Eu decidi participar e tal, e foi conversando com uma galera e o povo foi entrando depois.
G4P1F3	O processo de ocupação do nosso colégio foi diferente. Quando começou o processo de ocupação lá em São José dos Pinhais, tinha algumas meninas do nosso colégio que tinha amizade com a [citação de nome] e essa galera. Elas eram da oposição do grêmio do colégio. Quando começou a ocupação nos colégios, já tinha ocupado o [citação de nomes de colégios], as meninas do colégio – bem feministas, elas – chegaram e falaram “poxa, você representa aqui o colégio, certo?”. Eu falei “sim”. “Você representa os estudantes, tal”. Eu falei “sim”. *Daí,* elas falaram “vocês viram que *tá* tendo ocupação em vários colégios por causa da MP e da PEC e tal?”. Eu falei “eu *tô* vendo!”. “Você tá se importando?”. Eu falei “ah, eu nem *tô* ligando muito pra isso que *tá* acontecendo”. *Daí,* elas falaram assim “você acha certo os professores fazerem greve, passeata, essas coisas com todos os funcionários públicos e conseguirem o direito de todo mundo?”. Eu falei “não, não acho!”. “Então, porque tantos colégios estão lutando pelo nosso direito, e nosso colégio não *tá* ocupado ainda?”. Eu levei um tapa bem levado. *Daí,* eu falei “como eu represento vocês, eu tenho que fazer o que vocês querem, porque eu represento todos os estudantes aqui”. A gente foi lá e fez a assembleia estudantil. Primeiro, a gente fez com os representantes de turma no colégio inteiro, pra não dar aquela confusão. *Daí,* os representantes de turma, foi bem dividido, mas 60% dos representantes de turma, concordaram, mas falaram “isso tem que ser uma pauta levada pro colégio inteiro”. A gente pegou o que era MP, o que era PEC, vídeo, um monte de coisa, e passou pro colégio o que *tava* acontecendo. Isso foi em questão de 24 horas, assim. Um dia, eu recebi, no outro dia já *tava* ocupado o colégio. A gente fez a assembleia e por mais de 60% dos estudantes aderiram à ocupação e *daí* a gente

	ocupou, já com o trabalho de base, sabendo porque *tava* ocupando, pela PEC e pela MP.
G4P1F4	[PERGUNTO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS PROCEDIMENTOS INICIAIS PARA A REALIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO.] Eu acho que os colégios que tiveram assembleia, eu acho que facilitou, porque não teve repressão da parte dos alunos e da comunidade, tanto! Foi mais da parte, assim, de MBL, essas coisas. Agora, os colégios que eu percebi, assim, não só os do bairro, que não tiveram assembleia, que chegaram com a cara e a coragem lá ocupando, teve mais repressão dos alunos.
G4P1F5	Dos alunos e dos pais. Nossa, a gente recebia pais todo dia. E *daí* teve um dos pais que ia lá no colégio que era policial militar. E *daí* também teve um vereador, ele foi lá no colégio e tentou comprar a gente, era pai de um aluno. Ele tentou subornar a gente, pra que a gente saía. Até a quinta-feira, vocês saem, eu dou isso, isso, isso pra vocês. A gente "oi!?".
G4P1F6	Sendo que se ele desse aquilo que ele *tava* falando pra dar pra gente, se colocasse aquilo no colégio, o colégio ia pegar fogo.
G4P1F7	Aham… porque o colégio nem fiação tem. *Aí*, ele foi tentar comprar a gente… o policial militar ia lá todo dia. *Aí,* ele sentou um dia no colégio, ficou lá sentado e falou bem assim "não, eu *tô* em cárcere privado!". *Aí,* eu, tipo "como assim você *tá* em cárcere privado?". Ele sentava e ficava lá no colégio falando que a gente *tava* prendendo ele lá dentro. Ele falou que a filha dele tinha que entrar. E eram muitos pais que iam lá no colégio encher o saco, e a diretora fez um "movimento desocupa" e levava alunos, também, e pais lá na frente. Teve um pai que lutava Muai Tai, que tentou arrombar o portão, machucou uma das alunas que *tava* lá tentando trancar o portão. Então, esses colégios que não tiveram a assembleia foi muito mais difícil de manter a ocupação. Todo dia, era muito estresse, porque todo dia ia aluno. E além de aluno, ia MBL, Gazeta do Povo que ia todo dia no portão do colégio, perguntando por que a gente *tava* fazendo aquilo. [inaudível – 5 segundos]
G4P1F8	Ah eu não vejo a assembleia como solução disso. Tipo, porque teve assembleia não teve repressão dos alunos. Porque eu acho que a assembleia, ela por si própria não vale de nada. O que faz a galera não querer reprimir é o conhecimento. Tipo, eu acho que a falta de trabalho de base [inaudível] da galera que fez a repressão.
G4P1F9	Também, a falta de conhecimento… de tudo o que a diretora falava, o que eles faziam - "nossa, ela tá certa!". Eles viraram a sobra dela e repetiam tudo o que ela falava. Então, eles não iam a partir do conhecimento deles, eles iam a partir do conhecimento dela… do que ela falava.

Como vocês se comunicavam?

Nas escolas e também fora delas, havia uma prévia organização institucionalizada dos estudantes – Grêmios Estudantis, União de estudantes

secundaristas, etc. Qual era a relação do movimento com essas organizações?

Importância e papel dos grêmios

G4P3F1	Na minha escola, nenhuma, porque não tem. Tipo… ah é por isso que eu nem falo muito disso, eu acho meio *escrotisse* você falar "eu comecei a ocupação na minha escola", tá ligado. Eu acho escroto isso, porque foi um movimento horizontal. Mas, tipo, na minha escola de tarde não tinha ninguém, nem eu, politizado. *Aí*, comecei vendo na TV, *pá*, fui pesquisar sobre o negócio. E *daí* como a gente não sabia de nada, eu e o [citação de nome], comecei a trocar uma ideia com ele e mais uma menina da minha sala. Eu falei "não, eu vou atrás de saber o bagulho". *Aí*, não tinha movimento, não tem nada dentro da minha escola. Tipo, um dia eu fui descer as escadas, fui querer falar dentro das salas, alguma coisa sobre a Medida Provisória lá, *daí* eu topei uma galera da noite, do *terceirão.* Eu fui com eles na sala do diretor, eles fizeram um círculo e tal e *daí* eu fiquei dentro de um grupo de conscientização que ia ter dentro da escola e tal sobre a PEC e a MP, mas nada de Ocupa. Tipo, eu comecei a estudar mais, mais e mais. E o zoado era que eu era Bolsonaro, *tá* ligado!? Eu ficava na cabeça "Bolsonaro e *pá"…* tanto que uma menina foi na Ocupa, feminista e tal, dar um estudo sobre feminismo e eu fiz ela sair de lá chorando, *tá* ligado!? Eu era tipo, bem direitona, entrar pro exército e polícia federal e tal. *Daí* a gente começou a fazer umas fitas e tal e estudar e viu "tem uma coisa errada com isso *aí*, com essa fita, não *tá* batendo". Como a gente não tinha Grêmio, não tinha nada, eu e ele começamos… tinha uma escola perto da nossa que tinha sido ocupada fazia um dia, fazia nem 24 horas. Eu falei assim "viu, vai lá trocar uma ideia no *migué*, e dando *migué* nos outros pra descobrir como que é a ocupação, com que funciona, na real, pra ocupar. Quando nós chegou lá, nós falou "nós é de tal escola". A menina "ah, só, *cês* são do Grêmio!?". Eu olhei pra ele "mano, que é isso!?", *tá* ligado!?. Nós… "aham, aham". Eu falei "que que você é mesmo do Grêmio!?". Ela disse "eu sou diretora de esportes". Eu "só!". *Daí* veio uma outra menina que era do Grêmio, e disse "vocês são do Grêmio". Eu - "aham, sou diretor de esportes!", porque a outra menina já tinha vazado. Ela "só, então, pode entrar!". *Aí* nós entrou e tal, *mó* zoeira. Essa *mina* é do CAOS hoje em dia e, tipo, hoje nós racha o bico disso. *Aí* ela falou do Grêmio e tal, e eu boiando, nem sabia que fita que era aquela. Comecei a fazer as perguntas que eu tinha sobre a ocupa, que a gente já *tava afiadão* nessa fita, não tinha experiência prática, só teórica. Até nisso eu vou fazer uma comparação com a MP e o notório saber, porque que nem se você for ver, eu tinha conhecimento da teoria, mas não da prática. Então, não funcionava. Então, um professor talvez ele tenha o saber ali da prática, mas ele não sabe a teoria, não vai saber como ensinar, *tá* ligado!? Então, eu falava um pouco disso pra galera, porque tipo eu e ele sabia tudo do teórico, do bagulho sobre as leis e tal, mas não sabia nada [inaudível]. E *daí* nós meteu o *migué*, descobrimos tudo que nós queria saber. Então, tipo assim, pra chegar no estado de ocupar, pra essa conscientização nossa, foi tipo, por livre e espontânea vontade de meter o *migué* nas escolas… eu não vejo o Grêmio como uma

	organização que ajudou porra nenhuma, porque quem você via dentro da ocupação não era a galera estrelinha da escola, *tá* ligado!? Era um mano que você nunca falou na tua vida, que você nunca imaginou ter amizade e o mano virou teu parceiro de peito, assim, *tá* ligado!? Porque hoje, na militância, por causa da militância, você dá a tua vida por aquele cara, e o cara daria pela tua, *tá* ligado!? É um bagulho que você não tem como explicar. A militância, tem vezes, que nem eu fui preso lá… falam assim "por que você continua!?". Eu falo assim "viu, não é um bagulho que você consegue explicar, *tá* ligado!?". Não tem como você explicar o que é ser militante, você tem que viver pra você saber. É um bagulho que você não entende.
G4P3F2	Grêmio não serviu de nada mesmo.
G4P3F3	No meu colégio, o Grêmio ele é… todo mundo fala do Grêmio do [citação de nome de colégio], mas no ano passado, o Grêmio não fez nada, foi um grupo aleatório de alunos que resolveu fazer alguma coisa, colocar a mão na massa e fazer alguma coisa. *Daí* na ocupação, alguns integrantes do Grêmio participaram, mas não que eles tenham feito alguma coisa, puxado alguma coisa, por conta deles assim.
G4P3F4	A maioria dos colégios não teve a participação do Grêmio. O Grêmio era, tipo, contrário. Na nossa escola nem grêmio tinha. Então, o Grêmio era tipo um pombo dentro das ocupações.
G4P3F5	No nosso colégio, a consciência foi dos alunos. O Grêmio entrou em ação, depois da consciência dos alunos. Porque eu, tipo, *tava* cagando pro que *tava* acontecendo, como representante do Grêmio, lá. Depois, quando a gente entendeu o que *tava* acontecendo, entrou todo o Grêmio e atuando, mas os alunos que deram mais a força, não foi o Grêmio que puxou.

Com relação às organizações estudantis

G4P4F1	Posso falar rapidinho!? Nem vocês que são do CAOS sabem! Como que vocês acham que eu conhecia a UJS!? Tinha uma escola lá perto da minha vila que era mais na favela quebradona e, tipo, chegou um período que… eu racho o bico com essa galera do centro falando "ah o MBL foi lá na minha escola, os caras… *meu*, me deram medo!". Nessa ocupa lá perto da minha vila, os caras faziam a ronda com pistola e 38 na cintura, por causa que os traficantes vinha meter bala dentro da escola, *tá* ligado!? *Aí*, tipo, uma vez nessa escola – eu fui descobrir quando acabou a ocupação – que eles não tinham *rango.* Uma vez o cara da UJS foi lá e deu uma bandeira pros caras, *tá* ligado!? E *aí* os cara levantando as bandeiras dos manos e eu "meu, eu preciso de uma bandeira dessa, porque falaram que os caras ajudam nós!". Porque os cara era Deus, *né*!? Tipo não tem nada ver isso [RISOS], mas dentro das escolas, não fizeram nada. Tipo, a grana era nossa pra arrumar porta, pra trocar lâmpada, pra pintar quadro, pra pintar arquibancada, *tá* ligado!? Tipo, papel higiênico, a gente ia na revendedora pedir de grátis. Mendigamos até pro cara que vende ovo na rua com o carrinho "ô, tio! Dá ovo pra nós!". Então, tipo assim, na época, um pouco antes da ocupa, minha mãe foi demitida. Nós

	era *fudido* na grana. *Aí,* mano eu sei até hoje da onde, ela era a favor da ocupa, mas ela era contra que eu participava. Tipo, pela galera da periferia não ter grana e os pais não ajudarem com grana, minha mãe deu quinhentão. Compramos botijão de gás, arrumamos o negócio do forno, comida… tinha dia que ela ia lá de tarde, trocar uma ideia com a galera. *Daí*, tipo "não tem carne, a gente nem almoçou!", ou "não tem nem arroz!", *tá* ligado!? Minha mãe ia lá comprava os bagulho, a mãe dos outros ia lá e comprava, *tá* ligado!? Pelo menos na periferia, a gente nunca teve ajuda. Era muito zoado. Na nossa ocupa, todo dia "ô… o que tem pra comer? Macarrão!". Chegava de noite... "o que que tem pra comer? Então, tem macarrão e macarrão!". No outro dia de manhã… macarrão. Trinta dias comendo macarrão. Até hoje, eu não chego perto de macarrão. Tem dia que minha mãe faz minha marmita do trampo, assim eu vejo macarrão, eu não como. Eu passo fome. Eu não como macarrão. E o nosso suco era tipo… nossa, nós ia de noite na casa dos vizinhos, bem loucos, de madrugada, roubar limão. [RISOS] nós fazia no outro dia limonada ruim pra caralho sem açúcar, mas tinha o que beber.
G4P4F2	A gente… foi fundado o CAOS por causa que essas entidades não nos representavam. Tinha gente da UBES, da UNE que nem *tavam* dentro das ocupações e chegavam lá, e *tavam,* tipo, as emissoras lá na frente querendo fazer entrevista… eles chegavam lá e, tipo "nossa, *tamo* aqui fazendo tal coisa!." [INAUDÍVEL 2"] no nosso colégio, a gente nem queria que eles entrassem lá por que eles iam lá só pra levantar bandeira… só pra falar "nós *tamos* aqui!". Mas, eles não faziam nada. Então, tipo, e *daí* quando eles queriam falar alguma coisa, eles não levavam o que os estudantes queriam, eles colocavam os deles na reta "é isso o que a gente quer!". Mas, não era. A gente precisa escutar os estudantes, porque era um movimento dos estudantes.
G4P4F3	E era horizontal. [FALA PARALELA: Isso! Isso!] Eles *tavam* tentando tomar a frente do movimento.
G4P4F4	[PERGUNTO SOBRE A DIFERENÇA DO CAOS PARA AS OUTRAS ENTIDADES ESTUDANTIS] Nós faz alguma coisa. Nós não é pelego.
G4P4F5	Por ser um coletivo, a gente é de forma horizontal. Ninguém tem, tipo, mais voz do que o outro. A gente escuta. Todas as decisões tomadas, a gente faz em reunião, mas pra isso não acontecer, que nem acontece com eles, porque nessas entidades eles levam a… é… colocam… não escutam as pessoas. E é por isso que a gente criou o CAOS que é pra ter a voz dos estudantes, dos secundaristas, como um todo, não como um só.
G4P4F6	Porque as entidades, gente! Quem que conhece as entidades? Só quem é militante!
G4P4F7	Essa que é a diferença. Vamos supor assim, qual que é uma balada cara? Que balada que é cara? Sei lá, lá na *Espanha* lá, lá no Batel, *mó playboy*. Você chegou lá sozinho, o que que você precisa ter pra você se enturmar com aquela galera mesmo? Você precisa de grana. Você precisa ter o bagulho. Agora, se você vai numa São Francisco da vida, você não precisa ter nada, você precisa ser quem você é. Eu acho que essa é a

	diferença se for colocar, porque assim, como eles falaram, a galera de entidade, quem conhece!? Quem já é militante, quem conhece o bagulho, quem tem alguma coisa, tipo, no caso, conhecimento sobre o bagulho, *tá* ligado!? Ou, sei lá, a galera falou assim… "ah, a Ana Júlia!", porque passou na TV e tal, ou [citação de nome] e não é assim o bagulho, *tá* ligado. A diferença pro CAOS – Coletivo Autônomo de Organização Secundarista é que, tipo assim, eu vou *tá* de rolê na rua, cê vai me trombar, ou o [citação de nome] com essa cara de nazista vagabundo aqui e, tipo, cê vai chegar assim "ô, porque você tem cabelo raspado!?", *tá* ligado!? Ele vai falar "ah porque eu sou *skinhead*, não sei o quê!". E se a pessoa tiver interesse, foda-se quem é você, ele vai te explicar e vai tentar te ajudar. Vai falar "ô, vamo numa reunião, você não precisa me dar nada em troca pra você vir no CAOS pra conhecer, pra trocar uma ideia. Ou se você odeia reunião, só pra tirar um lazer depois da reunião". Não tem essa fita. A gente não precisa disso. É que nem eu te falei a fita de sentir o que é militar. É uma parada que, quando você chega que nem eu chego na galera da UJS, da UNE, por mais da grana que eles tenham, ou da visão que eles têm, eu não sinto que ali é um bagulho que cada um… eu não sinto uma coisa "um daria a vida pelo outro e foda-se", *tá* ligado!? Tem gente dentro do CAOS que, tipo, tem intriga, mas se no meio da militância eu precisar me ferrar pra te ajudar, eu vou! Ninguém quer ser melhor que ninguém. É autônomo. Todo mundo é igual. Eu sinto dentro dessas entidades, a preocupação obrigatória, como se fosse, *tá* ligado!? Dentro do CAOS é espontâneo. "Meu deus, eu *tô* preso por causa dele!", ou "Levei um tiro na nuca por causa que eu protegi ela". É outra fita.
G4P4F8	O que acontece nas reuniões das entidades, mesmo, é assim. O CAOS tem um sistema assim que todos se reúnem e debatem, leva fala representando um coletivo como estudante. As entidades *é* diferente. Eles… às vezes a gente foi lá numa ocupação do Núcleo Regional de Educação [inaudível 1"]. Os estudantes foram lá, declararam "ah, vai ocupar, não sei o que lá...", simplesmente chegou o representante da UJS e da UPES lá, *daí* três alunos falaram "não, vocês não podem falar com a mídia, porque quem nos representa é eles", mas eles não *tavam* na ocupação, entendeu!? Eles não *tavam* na ocupação e queriam falar o que a gente fez, entendeu!? Muitas das vezes, é isso, a gente vai numa assembleia, numa coisa, as entidades chegam só na hora da fala deles, falam o que eles escreveram, e falam que representam todos os estudantes. No CAOS não é isso que *tá* acontecendo e eu acho que é isso que tem que quebrar das entidades pra eles serem, de verdade, representativos.
G4P4F9	É que as entidades só *tão* lá no momento em que acontece alguma coisa de representativo… é… que representa alguma coisa pra mídia, pra alguma coisa grande, entendeu? Agora, ver o trabalho de base que faz e que a mídia não mostra, as entidades não *tão* lá.
G4P4F9	Eu acredito que, assim o CAOS, ele conseguiu crescer tão rápido porque a galera, tipo, a gente se dá muito bem. Muito bem! Então, tipo assim, a gente é muito zoado. Se você for num rolê com nós, ninguém treta. Se você for numa reunião, os caras quase saem na porrada. Então, assim, a

	gente tem um bagulho que a gente não tem tempo pra ficar perdendo tempo com besteira, *tá* ligado!? A gente *tá* junto, a gente vai fazer um trabalho de base, a gente vai fazer uma fita, a gente vai… sabe… sempre tá se mexendo. Não é que nem eles falaram "só na hora do 'mata' eu vou te ajudar, pros outros ver eu te ajudando". Eu tô tendo alguns problemas de saúde decorrente da militância que aconteceu, mas que nem, me dá um ataque de crise no meio do centro. Eu saio correndo por tudo que é rumo, mano! Os caras, invés de eles "não, *pá*, ele vai melhorar uma hora, *vamo* sair de perto, que a gente não quer ficar perto"… porque eu não reconhecia os dois… tipo, os caras arriscou a vida deles, atravessando semáforo verde atrás de mim. Tipo, e quando me encontraram, tiveram a maior paciência comigo, porque eu não reconhecia os caras. Ontem eu *tava* passando mal na escola, os caras já "não, tô indo te buscar!". Passei mal no trabalho - "tamo indo", tá ligado!? Alguém foi preso, alguém se machucou, alguém… *tá* ligado!? É um bagulho tão espontâneo que [inaudíveis 3"] e eu acho que depois das reformulações que a gente consegui fazer até no coletivo, o CAOS… hoje em dia eu posso falar, o CAOS é um coletivo "*fudido", tá* ligado!? A gente *tá* organizado no bagulho e, se ano passado do jeito que *tava* de início, conseguimos tanta coisa, *véio*, esse ano não vai ter pra cabeça, *tá* ligado!?

Como era a convivência entre vocês na ocupação e no próprio movimento? Como era organizado? Como eram tomadas as decisões?

G4P5F1	É engraçado porque é meio difícil de explicar, porque é muito espontâneo. Ninguém se colocava, tipo "eu sou líder de algo". E cada colégio foi fazendo sua ocupação horizontalmente… "Ah, *vamo* organizar isso...". Alguém tinha que tomar frente? Sim! Mas no momento que eu ia tomar uma frente, já vinha uma galera que fazia aquela horizontalidade, entendeu!? Nas reuniões, porque a gente tinha o NOC primeiro, que era o Núcleo Ocupacional de Curitiba, depois do NOC surgiu o CAOS. Cara, no NOC, tipo "gente, a gente precisa fazer uma reunião!". E tinha os grupos com vários representantes das escolas. Cada reunião trocava alguns representantes. Então, nas reuniões não tinha aquela pessoa que mandava "ah, tem que fazer inscrição, tem que falar isso"… "gente, levanta a mão!". E, tipo, as reuniões eram, tipo, cagadas, mesmo, porque eu saía chorando de todas as reuniões. Toda reunião que tinha, saía chorando, porque era muito difícil no começo, você se organizar, porque, claro, um monte de adolescente ali, querendo falar, falar, falar… "eu preciso dar minha opinião...", e *daí* a gente tentava dar a opinião e não conseguia, não conseguia, e tinha uma opinião, e… colégio desocupando, movimento querendo acabar com o nosso movimento, também… Mas tudo aconteceu muito espontâneo. Não foi uma coisa que a gente falou "cara, a gente tem que ser horizontal!". Não! Foi uma coisa que aconteceu assim, sabe!? Não tem… não *vamo* fazer uma liderança, porque toda vez que tem uma liderança acaba dando merda. É como as entidades, entendeu!? Sempre acaba em discussão.
G4P5F2	E a gente podia ver nas ocupações, por exemplo, muitas ocupações, eu

	acho que a maioria, foi organizada em comissões, assim. E, por exemplo, na minha que eu posso dizer com propriedade porque eu *tava* lá todos os dias, nas comissões, por exemplo, se era juntar todo mundo, não era "eu sou o líder da comissão tal!". Não! Era todo mundo! Todo mundo precisa ver, precisa falar pra todo mundo! E, por exemplo, "essa comissão precisa te estar comprando tal coisa", as outras comissões ajudavam. Tipo, não era uma coisa separada em grupinhos. Todo mundo se ajudava e, tipo, "ah, *tá* faltando gente pra limpeza, porque tem gente que não *tá* vindo.". Todo mundo ajudava na limpeza, todo mundo se juntava e ia lá limpar o pátio. Tipo, na hora de fazer comida, tem gente que não sabe fazer comida - "ah, *vamo* lá fazer alguma coisa!". Gente pra lavar a louça? Cada um lava o seu prato. Precisa de, tipo, uma coisa muito *facinho…* cada um ajudava o outro em todas as coisas. Ninguém mandava o outro lá fazer alguma coisa. A pessoa fazia por conta própria. "Nossa, tem um banheiro sujo, aqui!", eu vou catar as coisas aqui e vou limpar o banheiro sujo, e a outra pessoa também fazia isso, porque ela *tava* ali num coletivo, não numa pessoa só. Ela não *tava* sozinha ali, ela precisava fazer pelo próximo, também.
G4P5F3	É e eu acho que funcionou tão bem, porque todo mundo *tava* vendo o que *tava* acontecendo e falando "porra, a gente precisa se ajudar! A gente precisa dar um jeito de ajudar todo mundo!". E *daí,* eu acho que ninguém… eu acho que todo mundo entendeu, no momento em que começou as ocupações e viu que não tinha nenhum líder, eu acho que, tipo, todo mundo falou "não existe líder, eu sou igual a todo mundo aqui e não preciso mandar em nada!". E todo mundo, tipo, escolheu seu lugar, todo mundo… "mano, a gente tem que fazer uma assembleia pra decidir é… comissão disso e comissão daquilo!". No meu colégio, a gente, tipo, toda semana - "gente, temos que resolver comissões!". A gente nunca resolveu comissão! Até o final da ocupação, não teve uma comissão. "Gente, precisa cozinhar! Eu vou cozinhar! Precisa limpar! Eu vou limpar!". "Gente, tem reunião do [citação de nome de organização]! Quem vai? Eu vou!". "Gente, tem isso, isso e isso! Ah, tal pessoa vai fazer! Eu vou fazer isso, eu vou fazer aquilo!". Todo mundo pegava… tinha o seu lugar, sabe!? É uma coisa que, *pô*, se ele *tá* fazendo aquilo, eu preciso fazer isso pra ajudar ele. Então, foi mais coletivo, assim, sabe!? Teve essa horizontalidade porque a gente era um coletivo, uma família, entendeu!? Porque numa família não tem um líder, tem pessoas que fazem, que tem os seus lugares ali dentro. Eu acho que foi isso que aconteceu.
G4P5F4	Eu fazia, nós fazia lá na ocupa essa fita e nós nem sabia o que era. Eu fui descobrir, quando eu entrei no ônibus a primeira vez pra ir pra Brasília… eu não conhecia ninguém. *Aí*, eu sentei "nossa eu vou embora"! Eu ia deixar de viajar. *Aí,* uma menina falou assim "não, fica aí!". Eu fiquei! A galera começou a trocar uma ideia, galera *mó* inteligente, *né!? Aí* a galera "não, porque é horizontal!", e eu "meu o que é horizontal!?" Eu não sabia nem o que era horizontal: se era assim ou era assim [FAZ GESTO COM O BRAÇO INDICANDO POSIÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL] [RISOS]. Sério, eu não sabia! Eu só decorei, hoje em dia, por causa da militância. Não sabia até esses dias atrás. Era muito zoado. Depois que eu fui

	descobrir, porque lá na nossa Ocupa, a gente não sabia da treta, nós era bem *leigão*. Tipo assim, a gente via que… os repórteres sempre falam "a reunião dos estudantes, *pá*, não sei o quê, tal, tal!". *Aí,* nós começamos a fazer reunião com aquele grupinho [inaudível], depois a gente fez com a galera. E depois, na ocupação, juntava todo mundo e, meu, a gente se juntava até pra fumar cigarro. Nós, os de maior que fuma, *tá* ligado, não fumava lá dentro, mas até lá dentro a gente se ajudava com isso. Tipo, nós comprava maço! Ah eu falo mesmo, eu sou de maior! [RISOS] Nós comprava altos maço. Nós dividia cada cigarro com cada um. Até nessa fita. Então, tipo, *daí* ia fazer uma fita (a gente não sabia disso de horizontalidade), então a gente fazia a votação, *pá*, meio que uma assembleia, mas tinha a representante da ocupação, a representante disso, a galera que vai ficar fiscalizando, sabe!? Tipo, tinha meio que uma hierarquia, mas que, tipo [HESITAÇÃO] tinha hierarquia, mas na prática ali mesmo, a gente era bem de boa ali mesmo, *tá* ligado!? Então a gente fazia essa fita na inocência, mesmo!
G4P5F5	Legal colocar uma prática que o [citação de nome] colocou. Essa parte da horizontalidade entre escolas. Chegou um nível, depois do NOC que, tipo, eu era representante da ocupação, mas eu não vivia minha ocupação, quem vivia eram os outros. Chegou um nível que não é o seu colégio que é a sua ocupação, todo dia você *tava* em um colégio diferente [FALA PARALELA: Verdade!] e ali era sua ocupação. Lá no [citação de nome de bairro] quando a gente fez o núcleo de representantes de grêmio e tal, pra todos os colégios, foi assim que aconteceu. Um colégio faltava alimento, a gente *tava* ali, jantava e dormia ali porque não tinha como ir embora. Um colégio *tava* com o MBL, vinha todos os colégios. Então, toda ocupação era sua ocupação, entendeu!? Depois do NOC, gerou isso: um lutando pelo outro e não interessava se tua ocupação vai ser melhor ou não. A gente queria que todas as ocupações estivessem bem abastecidas e, tipo, ninguém sofrendo, entendeu? Quando um *tava* sofrendo todo mundo ia junto.
G4P5F6	E aconteceu um negócio lá… lembra quando teve aquela reunião lá que eles colocaram o [citação de nome de colégio] como o colégio que… tipo, os outros colégios todos tinham que desocupar (os que *tavam* na lista) e *daí* iam pro [citação de nome de colégio]. E *daí* [citação de nome de colégio] podia ficar ocupado mais dez dias. Colocaram o [citação de nome de colégio] como colégio estrela, como… e eles fizeram isso pra quebrar, e falar "vocês não são importantes! Importante é o colégio central que chama mais atenção!". Nisso, a gente fez uma reunião nossa lá e falou "não, isso não *tá* certo! A gente não quer isso. A gente não concordou com isso!". Só que… não sei o que que rolou lá na reunião… rolou várias coisas e *daí* como se a gente tivesse aceitado isso. Mas, os estudantes não aceitaram isso. Então, *daí* o pessoal do [citação de nome de colégio] se reuniu e *daí* falou "então, a gente vai desocupar… e *daí* os outros colégios continuam ocupados pra mostrar que a gente não… que não é a gente que manda! Todo mundo tem sua horizontalidade e o [citação de nome de colégio] não é o principal daqui". Nisso, os outros colégios foram lá no outro dia e falaram "não!", que a gente não podia desocupar e tudo

	mais. Só que… vários colégios disseram “não, vocês têm que continuar, vocês são iguais nós… e tudo precisa continuar, não pode desocupar!”. E *daí,* por causa disso, a gente também não desocupou, mas isso mostra que a gente tentou, tipo, mostrar que não tinha nada disso.
G4P5F7	E eles colocaram essa liminar do [citação de nome de colégio] continuar ocupado e os outros colégios desocuparem exatamente pra acabar com a nossa horizontalidade, pra colocar um líder. E nessas reuniões que foi falado sobre isso, de o [citação de nome de colégio] continuar ocupado e eles sempre negando “não, porque a gente não é líder e tal, tal, tal!”. Cara, foi uma coisa super tensa porque a gente não sabia o que fazer, porque ia ser cobrado acho que dez mil por cabeça que ficasse lá, por dia que ficasse lá. *Daí tava* bem difícil. Só que *daí* depois a gente resolveu “não! Isso a gente resolve depois. Ninguém vai pagar dez mil, ninguém tem dinheiro! Então, a gente não vai pagar, mas a gente resolve depois… e todos os colégios iam continuar ocupados!”

Ao longo do movimento, como foi a relação com a direção da escola? E com os outros alunos? E com os professores?

G4P6F1	Então, por exemplo, na nossa escola, na minha escola lá… é… a, tipo, a direção dizia apoiar, mas não era bem assim! Uma coisa bem complicada, no colégio mesmo, sem ocupação! Só que assim, os professores… teve professores contra que pularam o muro e, tipo tentaram entrar assim… falaram que ia dar aula, nos primeiros dias, pulou o muro, rasgou a calça [RISOS]. Queria dar aula de todo jeito, assim… mas tinha outros professores que, nossa, faziam de tudo, ajudavam, levavam comida, era bolo, era isso, era aquilo, o tempo inteiro! Sempre! Tipo, tinha professores que, como a gente ganhava muita, muita, muita comida e a gente precisava distribuir, tinha professores que ajudavam, iam lá, buscavam comida e levavam pros outros colégios. Ajudavam a gente. Iam lá fazer comida pra gente. Nossa, querendo ou não, por ser um colégio central, a nossa ocupação foi bem privilegiada, tinha de tudo. E *daí…* só que a gente era muito grande assim, quando acontecia alguma coisa de, tipo, alguém ia lá, os professores iam correndo, mesmo que as pessoas não fossem mesmo lá tentar desocupar. Os professores iam e ficavam esperando, tipo, era uma coisa muito extraordinária. Alunos, assim, que não podiam ir por conta dos pais e diversas outras coisas, iam durante o dia, participavam das aulas e… mas, também, tinha os contra… alguns alunos contra que montaram a página “desocupa” e todas essas coisas, mas… acho que foi isso! Tinha a parte que era contra e a que era a favor!
G4P6F2	Teve professores que deram aulão dentro das escolas, porque era perto do ENEM, vestibular, porque o governo, a mídia *tavam* falando que a gente ia acabar com o ENEM e o vestibular de todo mundo, *né*!? *Daí,* eles chegavam a falar “ah, essas ocupações não *tão* valendo de nada, porque vai estragar com o ENEM, com a eleição, essas coisas...”. Eu falei… *daí* eu até chegava e falava na escola “se a gente não *tá* valendo de nada, porque será que a gente parou uma eleição, mudou os lugares de uma

	eleição e mudou a data do ENEM". [FALAS PARALELAS: Aham!] É se as ocupações não valiam de nada… Mas, em relação de os alunos estudarem mesmo, os professores se dedicavam, iam lá, davam aulão pra ENEM, vestibular. Então, isso não foi uma coisa que os alunos podem falar, tipo "eu perdi aula"… não foi estudar quem não quis, porque as ocupações *tavam* abertas pra ter aula normal… teve aulas melhores que num dia normal, assim, você aprendia bem mais, era bem mais construtivo. E *daí* os alunos que vinham com esse argumento de desocupar por não ter aula já não tinham mais esse argumento, porque *tava* tendo aulão dentro dos colégios, e os professores que falavam "ah, meus alunos não podem ter aula, não sei o que lá...", *tava* aberto pra eles dar aula [FALA PARALELA: Também, teve a greve…]... e *daí* teve a greve dos professores que, por sinal, quando a gente ocupou os colégios, eles pararam a greve assim na segunda semana de ocupação, e o sindicato dos professores aqui que é bem pelego... (falo mesmo!)… eles, simplesmente, falaram assim… a pauta dos professores é diferente da dos estudantes e a gente *tá* lutando por uma coisa e vocês, por outra. Tipo, foi uma indignação dos alunos que *tavam* lá no dia 29 de abril levando bomba junto com os professores. E, assim, foi dessa forma que eles pararam a greve dos professores.
G4P6F3	Eu acho que a ocupa deu certo porque ela pegou bastante… foi num momento muito estratégico, porque, tipo, os alunos ocupou, os professor entrou em greve e eu acho que as eleições… então nenhum prefeito, nenhum… nem ninguém ia fazer uma repressão tão forte quanto *tá* tendo agora, porque eles queriam ganha voto, *tá* ligado!? Por isso que os policiais [inaudível] dentro das escolas tão cedo, que demorou um bom tempo pra sair a reintegração, mas porque se for ver, foi um momento bom de ocupar, foi o momento certo, que tinha eleição, tinha greve, tinha ocupação, tudo ao mesmo tempo.
G4P6F4	Na nossa escola, tipo, se você chegasse, tinha muitos, todos, a maioria reclamava que "ah porque não tô tendo aula, não sei o quê, o aluno não *tá* em sala de aula". Você falava "ah, mas tá tendo aulão! Tá tendo aulão de matemática e português". Eles não aparecem. Pra jogar bola, eles iam! [FALA PARALELA: Pra roubar o colégio, também!]
G4P6F5	Não é sério, à noite, os alunos invadiam o colégio. Iam, tipo "ai, vou fingir que *tô* compactuando com a ocupação!". Chegavam lá, ficavam jogando bola. *Aí* teve um dia que os piá *tavam* lá jogando futebol e *aí* eu *tava* percebendo, tipo, "*pô*, eles *tão* de sacanagem!". *Daí* eu comecei a conversar com os meus amigos lá, *aí* meu amigo falou bem assim "finge que o professor [citação de nome] *tá* vindo *aí". Aí,* eu, tipo… "então, olha aqui, o professor tá vindo aqui, *daí* a gente tem que fazer isso, isso e isso, *tá!?". Daí* os meninos, tipo "*pô*, a gente *tá* indo já"… saíram do colégio. Nisso, entrou um outro menino no colégio "ah, eu *tava* passeando com o meu cachorro e *daí* passou uns meninos aqui por mim, eles falaram "não sei o quê, que tal professor *tava* vindo aqui no colégio e não ia dar tempo de roubar não sei o quê aqui!". Eu fiquei, tipo "cara, como é que a gente vai receber aluno aqui dentro se eles *tão* tentando roubar o colégio". E *daí,* também, tinha as questões que tinha professor fazendo movimento

	pros alunos invadirem o colégio e baterem na gente. Professor fazendo isso! A nossa diretora fazendo movimento “desocupa”, falando que ia exonerar professor de cargo, porque era amiga da Secretária de Educação. Ela, tipo, *tava* pagando pra aluno invadir colégio. Tipo, a nossa diretora fez um movimento muito grande mesmo de “desocupa”. Então, assim, a galera *tava* muito forte pra desocupar o colégio. E a gente, tipo, só trancava o colégio e ficava olhando pra eles lá fora, e eles olhando pra gente...

Houve momento de maior tensão ou medo? Se sim, descreva-os.

G4P7F1	Eu chorei! Eu chorei demais… eu nunca chorei tanto!
G4P7F2	Todos os dias, ela acordava, *tava* chorando, ia dormir chorando.
G4P7F3	Nossa, eu fumava demais! Você não *tá* entendendo! O povo da ocupação fazia vaquinha pra comprar cigarro pra mim, porque eu ficava muito nervoso. Tipo, nossa eu fumava umas quatro carteiras por dia, brincando… *aí,* do nada, chegaram um dia na ocupação e disseram “ô, tua mãe *tá* passando mal, lá!”. Cheguei em casa, minha mãe teve um AVC, aí eu fumei oito carteiras. Imagina, assim, juntar toda a ocupação… *tava* chegando perto da época das desocupas, tipo, de reintegração. A gente nem sabia que tinha desocupa e MBL, nem sabia quem que era. Um piá diz que apanhou de um cara lá, diz que é MBL, nós nem sabia quem que era. Nossa se os MBL fossem lá na vila, meu, nós desmontava, nós ia matar esses cara!!!
G4P7F4	Caramba, a repressão, tipo, a repressão foi muito pesada.
G4P7F5	Lá, no meu colégio, a gente tinha o “movimento desocupa”, mas, tipo quando eles iam lá – dez pessoas… e *daí,* tipo, um dia a gente fez uma… tipo, eles montaram uma assembleia, sei lá o que eles iam fazer lá e queriam fazer lá… *daí* a gente bem assim - “então, *tá* bom, a gente faz a nossa, também junto com a de vocês. Vocês querem desocupar, então a gente vai conversar e ver por que!”. *Daí*, eles falavam as coisas e a gente colocava os argumentos e tal, e eles não sabiam o que falar e ficavam… umas coisas bem nada a ver.
G4P7F6	Eles ficavam repetindo o mesmo argumento, você falava uma coisa… aquela pessoa “ah, porque isso aqui, isso aqui...”… não tinha nada.
G4P7F7	Tinham três pessoas na vez em que a gente colocou o nosso pessoal pra fora e falou “então, agora vocês não queriam uma assembleia, uma reunião? *Tamo* aqui!”. E *daí* a gente fazia, tipo, eles ficavam pedindo reunião e tudo mais com a gente, aí chamava, ia dois.
G4P7F8	Na nossa escola, a gente tentou fazer isso, mas foi, tipo, uma palhaçada, porque não era nem aluno que levantava e conversava com aluno, era professor [inaudível] [FALA PARALELA: professor chamou a gente de idiota].
G4P7F9	Então, a gente fez reunião, tipo, com os pais também e, tipo, muitos pais saiam de lá e apoiavam depois que a gente conversava, porque era, tipo, eles não sabiam o que *tava* acontecendo. Quando a gente conversava,

	tipo, eles viam como *tava.* E *daí* a gente levava, quando eles iam visitar, a gente mostrava como que *tava* organizado e tudo mais. E *daí* eu acho que o que teve mais, assim, às vezes a gente tinha… teve um acontecimento lá que foi com o pessoal do "Mamãe, falei!", e tudo mais e daí o carinha, o [citação de nome] passou a mão numa menina, ele assediou ela… a gente colocou ele pra fora. E lógico que teve coisas que foram feitas erradas sim, porque quebraram a câmera dele porque ele *tava* filmando… um dos meninos, ele deu um mata-leão no cara, porque ele *tava* lá e ele tentava entrar e ele já tinha assediado uma menina, coisa que… é um assédio!!! E *daí,* tipo, não tem como defender, entendeu!? A gente não fez nada certo naquele dia, não foi batido direito nele, não foi quebrado, só quebraram as coisas e ainda não pegaram o cartão de memória, e também ninguém entrou pra dentro, ficou gente lá fora. O cara da delegacia foi lá, tentou falar com eles, mas não aconteceu nada. A hora que conseguiram levar ele pra lá, ele ainda fez uma "*live"* dentro da delegacia. [PERGUNTO SE ESSA PESSOA ERA DA OCUPAÇÃO OU CONTRA]
G4P7F10	Não… era do Movimento Brasil Livre, contra a ocupação.
G4P7F11	[PERGUNTO SE A ÚNICA VIVÊNCIA FOI ESSA, OU SE PRESENCIARAM OUTRAS TENTATIVAS DE DESOCUPAÇÃO COM VIOLÊNCIA] Lá no meu colégio não teve tanto disso porque era o, por exemplo, quando aparecia alguém pra chegar lá, já chegavam muitos professores e pais e todo mundo pra ajudar, porque como era um colégio central, assim, as coisas eram bem fáceis pra gente.
G4P7F12	Lá no nosso colégio, a gente pegou a estratégia de um colégio de São José dos Pinhais. Teve uma galera que queria desocupar os alunos. *Daí,* eles foram lá. O que a gente fez? A gente um fez um belo de um café da manhã pra galera, lá, que foi querer desocupar e foi falar o porquê que a gente *tava* ocupando. [RISOS DE UMA PARTICIPANTE] *daí,* foi falar. E, tipo, *daí* começou, eles sentaram lá, foram conversando, tudo… *tava* tanto aquela coisa de desocupar, desocupar, desocupar que 50% ficaram na ocupação com a gente. Porque eles entenderam o que *tava* acontecendo ali, que *tava* melhor, tudo e foi isso. Eles foram tentar desocupar e a gente tratou eles bem e foi mostrar o porquê a gente *tava* ocupando.
G4P7F13	É muito incrível isso, porque durante a ocupação, muita gente, tipo, ficava xingando a gente, e ia lá, jogava bomba dentro do colégio… Cara, a gente *tava* lá se despedindo do nosso animalzinho de estimação que a gente *tava* doando, de repente cai uma bomba dentro do colégio. E a gente, tipo "olha o que *tá* acontecendo!?". E os piá iam todo dia jogar bomba, no mesmo horário, lá! [PERGUNTO QUEM JOGAVA BOMBA] Alunos do colégio, do "movimento desocupa". À noite, às vezes, a gente, cara… noites sem dormir porque tinha gente que ia lá ficar batendo na porta e gritando na frente. [FALA PARALELA: principalmente quando eles *tavam* tudo bêbado.] Tudo bêbado! Eles iam… é porque o nosso colégio, ele ficava numa região de muita balada, que é lá no [citação de nome de bairro]… a escola aqui e balada, balada, balada, balada...a escola no meio de um monte de balada. A galera ficava bebendo e passava na frente do colégio e ficava gritando e batendo [incompreensível] lá. *Aí,* teve um

	dia que foi uma menina do “movimento desocupa”, que ela falou “chega de briga, que eu vou lá falar com eles!”. Ela sentou, conversou com a gente… quinze minutos de conversa! Quinze minutos de conversa! Ela “não, vocês *tão* certos!”. Ela foi cozinhar pra gente lá… menina do “movimento desocupa”! Outro dia, foram umas outras pessoas do “movimento desocupa”, acho que umas sete pessoas, conversar com a gente, e a gente falou “*vamo* fazer um café!”. *Daí,* a gente foi na cozinha, fez café, comemos e tal. Conversamos e ficou tudo numa boa, sabe!? Quem ia lá no colégio e conversava com os ocupantes, sabia o que *tava* acontecendo lá, sabia que a gente não *tava* fazendo nada de errado e que aquilo era certo! Só que quem não ia… [FALA PARALELA: quem ia sozinha, *né*!] Se era um movimento muito grande, *aí,* era professor fazendo cabeça, diretora gritando… a diretora disse que *tava* sendo perseguida por movimento de professores e que ela ia ser sequestrada e morta e que *tava* prezando pela vida dela e dos alunos dela. Que a gente *tava* correndo risco de vida [FALA PARALELA: Que ela dava o sangue pelo colégio.] É!
G4P7F14	[PERGUNTO SE HOUVE MOVIMENTO VIOLENTO CONTRA A OCUPAÇÃO] [TODOS RESPONDEM] Sim! A maioria!
G4P7F15	[ELES AGIAM NA INTIMIDAÇÃO E COM VIOLÊNCIA] [TODOS RESPONDEM] Sim!
G4P7F16	[PERGUNTO QUEM ERAM ESSAS PESSOAS] Ah, depende!
G4P7F17	Alunos, MBL, diretores.
G4P7F18	Uns que se passavam por MBL.
G4P7F19	Teve um colégio que era do lado do nosso, que era o [citação de nome de colégio], ele foi, mano, o diretor foi lá na frente e ele abriu o portãozinho da lixeira e colocou um monte de gente do MBL, gente do “desocupa” lá dentro pra bater em aluno. A polícia que *tava* lá apoiando o diretor teve que tirar os desocupantes de dentro do colégio e proteger os ocupantes, porque o diretor sem noção, colocou gente pra bater nos alunos lá dentro, entendeu!? Adulto, velho! Velho lá dentro pra bater em adolescente.
G4P7F20	[PERGUNTO O QUE LEVOU ESSES MOVIMENTOS A AGIREM DE MANEIRA VIOLENTA] Ignorância.
G4P7F21	Eu acho que, tipo assim, eu acho que foi a excitação deles de ir contra alguma coisa. Porque a maioria dos diretores e dos professores estavam, tipo, pisando em cima dos ocupantes. Então, a excitação deles de ir contra um movimento que a hierarquia estava desaprovando e apoiando eles, eu acho que levou eles a ficarem mais violentos e ficarem, tipo “cara, vai ser muito legal ir lá e bater nesses alunos!”, entendeu!? Eu acho que, tipo, foi mesmo a excitação de ir contra algum movimento.
G4P7F22	Ignorância [inaudível] por não entender pelo que nós estávamos lutando e não deixar a gente explicar, e agir de forma violenta, sendo que não há necessidade. Eu acho que o diálogo, muitas vezes, resolvia a maioria dos problemas. Muita gente que deixava o diálogo acontecer, é… tipo, não fazia isso e, às vezes, ficava a favor (na maioria das vezes) porque teve o diálogo e não a violência. Eu acho que é esse o caso.

Quem era contrário ao movimento possuía, entre outros, um argumento de que o movimento era arbitrário porque feria o direito da maioria de ter aula. Vocês consideram o movimento justo? A forma utilizada – ocupação – foi correta? Justifique.

G4P8F1	Assim, como no meu colégio, a gente já tinha feito manifestações, já tinha feito atos que juntou, tipo, um monte de gente, muita gente mesmo! E mesmo assim, a gente não *tava* conseguindo nada. A mídia não mostrava. Não passou, tipo, nem um segundo na mídia. Então, é uma forma de chegar ao resto da população. E como fazer isso se os meios de comunicação não *tão* do nosso lado? Se o Estado só reprime? Se tudo o que a gente faz é mostrado como baderna? Nada é colocado do nosso lado, também. A gente… só veem o lado dos outros pela mídia, porque eles são o braço do Estado. Assim, a gente precisava fazer alguma coisa e a gente decidiu ocupar, que era a forma que *tava* ali no momento e que ia dar mais visibilidade pro movimento estudantil. E era uma forma de mostrar nossa indignação e tentar alguma coisa.
G4P8F2	Sim, a gente sempre apanhava em atos nas ruas, pelo menos dentro do colégio era uma forma de paralisar o governo, como a gente paralisou nas eleições e a… e o ENEM, e eu acho que foi a forma que mais teve… que, tipo… teve um alcance maior.
G4P8F3	Assim, em si a ocupação, ela não foi um movimento injusto. Ela foi, tipo, um movimento que, realmente, precisava, porque foi uma coisa que mexeu bastante, sabe!? As pessoas *tavam* muito paradas. Ato de rua já não fazia mais diferença. Você fazer textos e falar com as pessoas, também, já não fazia mais diferença. Só que teve uma coisa dentro da ocupação… que muitas escolas aconteceram que foi é… uma coisa que não teve que foi democracia. Tipo, na nossa escola, foi uma coisa que eu achei super errada, que não teve democracia. Os alunos não… [FALA PARALELA: mas não tinha como ter, se a diretora não dava apoio!] É! Só que não teve como ter democracia, também!
G4P8F4	[PERGUNTO SE O MOVIMENTO COMO UM TODO FOI DEMOCRÁTICO] Foi! Em algumas partes! Teve partes que não foi! Porque teve muita gente que, tipo, quem era contra, é… os argumentos era que eles não poderiam falar nada, que a gente, tipo, fez sem pedir a opinião deles. E, realmente, teve em alguns colégios, foi ocupado sem assembleia, sem a votação dos alunos. Então, tipo, teve partes que não foi democrático.
G4P8F5	Na fala das pessoas que eram contra “ah, vocês não deixam a gente estudar! Vocês *tão* tirando o meu direito de ter aula, de poder entrar no colégio!” … só que uma coisa: lógico, ia atrapalhar o ano letivo, a gente teria que repor todas as aulas e tudo mais. Era uma coisa prejudicial? Sim! Mas a nossa luta era justa. A gente precisava de algum jeito, lutar por aquilo e era o que a gente encontrou no momento. E assim, as aulas, o conhecimento continuava sendo dado, por muitos professores. A arte era influenciada, o conhecimento científico… era, tipo, aulas que, por exemplo, no meu colégio tem laboratórios, os laboratórios eram abertos

	pras aulas que os professores iam dar. Era, tipo, muito bom! Tinha aulas, nossa, esplêndidas, que eu nunca imaginei ter uma aula daquela na aula normal, sabe!? Você podia argumentar e falar e participar da aula… [FALA PARALELA: professor era seu amigo!] Isso! E… não acontece no dia a dia. Então, tipo, conhecimento, a gente *tava* recebendo conhecimento. E quem falava que não, era porque não ia lá conhecer, não dava chance pra gente, nós ocupantes mostrar o nosso lado da história.

O MOVIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Havia uma acusação de que os membros da Ocupação desconheciam o conteúdo da política contra a qual lutavam. Por isso, eu gostaria de saber:

O movimento era, também, contra a MP 746/2016. O que vocês sabem sobre ela?

G4P9F1	Os maiores pontos que a gente era contra era a…, por exemplo, a gente tem, no Ensino regular, a gente tem três anos de doze matérias obrigatórias. Tipo, a gente tem todas as matérias que são todas obrigatórias durante esses três anos. Na reforma do Ensino Médio, a gente teria um ano e meio de todas essas matérias, e um ano e meio a gente poderia escolher a área que a gente poderia estudar, seja das Ciências da natureza, Linguagens, Ciências humanas… [dúvida sobre a última] e a matemática! E assim, *vamo* colocar um ponto: se a gente, muitas vezes, não aprende tudo que a gente deveria aprender nesses três anos, o ensino já é diminuído, tipo [FALA PARALELA: É precário]. Completamente! É muito precário e a gente não aprende assim, tipo, coisas que a gente, que eu acho muito interessante que a gente poderia aprender, que a gente não aprende no currículo porque não dá tempo de ser ensinado e tudo mais. Imagina como você vai aprender, vai ter o conhecimento de alguma coisa, você não vai ser ignorante em alguma coisa… é… se você tem só um ano e meio, se você já é ignorante de muitas formas, é… com três anos, aprendendo três anos dessas matérias, você já fica, tipo, muita coisa você já não aprende, com um ano e meio você vai aprender o quê? Nada! Você vai aprender o quê? No máximo um conceito de alguma coisinha ali. Você não vai aprender tudo. E você precisa aprender, tipo, por exemplo, eu não sabia o que eu queria. Eu prestei vestibular e eu não sabia o que eu queria, agora eu já mudei de ideia. E como que eu vou decidir isso com 15 anos de idade? Não é fácil. Você teria que mudar toda a sua vida. Esse é um dos pontos. O outro ponto que já foi falado é o notório saber. Se você já não aprende com um professor licenciado que estuda tantos anos pra ensinar, você não consegue, muitas vezes, aprender porque ele não consegue explicar de certa forma, não consegue passar o conhecimento completamente, conhecimento que ele tem, como que você vai aprender com uma pessoa que não foi ensinada pra isso, que não foi ensinada a te ensinar? Você não vai conseguir!

G4P9F2	Tem uma parte que é dos cursos técnicos que foi uma coisa que ouvi que foi, assim, eu fiquei “mano, que cê tá falando!?”. A minha pedagoga, quando eu fui falar com ela sobre ocupação e esses movimentos, ela falou bem assim “você não acha que é legal todos os seus colegas terem direito a terem um curso técnico?”. Eu falei “eu acho legal!”. Só que depois eu fui ler e ver tudo o que *tava* acontecendo e eu fiquei, cara, tipo assim, o que vai acontecer? Quando você termina esse um ano e meio, os outros um ano e meio, você tem que escolher se você vai fazer áreas exatas, humanas, ou da natureza… e técnico [FALA PARALELA: Ciências da natureza, matemática, linguagens e humanas] Ah, é verdade! E *daí*… e você pode escolher o técnico. Só que *daí* quem que não vai escolher técnico - “ah, vou sair colégio já formado e direto pra trabalhar!”. Só que assim, vai formar mão de obra barata. E, também, tem assim – dentro disso, colégios que fazem parcerias com empresas. Fazendo essas parcerias com empresas, o aluno vai estar estudando e meio que fazendo estágio dentro da empresa, sendo mão de obra dentro da empresa. Só que ele não ia receber, porque ia fazer parte do currículo dele dentro do colégio. Aquele trabalho que ele *tá* fazendo, parte do currículo dele. Ele não vai receber pelo que ele *tá* trabalhando, porque é estudo. Só que ele vai *tá* sendo mão de obra barata, mão de obra escrava dentro de uma empresa. E, também, o horário de estudo que não teria como gente que estuda à noite e que tem que trabalhar de dia?
G4P9F3	Ah… o horário integral. Seria, por exemplo, eu estudo… teria o ensino integral de manhã e de tarde. Tá! E as pessoas que precisam trabalhar pra ajudar a família. Eu, por exemplo, não preciso trabalhar porque sou sustentada pelos meus pais, mas, *tá*… e a pessoa que precisa trabalhar porque a mãe é diarista e tem que ajudar a pagar aluguel, porque não tem a casa própria e precisa ajudar a pagar a coisa… [FALA PARALELA: e tem um monte.] Como que é essa pessoa vai trabalhar… é… vai trabalhar pra ajudar, como, se ela precisa estudar o dia inteiro? Tá, ou ela trabalha, ou ela estuda! E pra estudar de noite, ela teria que ser maior de idade, porque, *tá*… não rola pras pessoas que não tem dinheiro. Pras pessoas que já tem uma qualidade de vida melhor, lógico que daria. Tudo bem! Mas, nas escolas públicas, se a gente já tem uma superlotação na sala de aula, com um período só, imagina dois… como que eles colocariam três turnos… é… passariam só pra um só. Da onde que eles arranjariam tanta escola. [FALA PARALELA: não tem estrutura]. Primeiro que a PEC que já corta os gastos. Como que você vai reformar o Ensino Médio sem verba com isso. Não rola! Não dá certo!
G4P9F4	Sem falar que aqui no Paraná, eles já *tavam* fechando um monte de escolas. Precisaria de mais escolas pra aplicar a MP, e eles fechando escolas? Não dá pra entender! É tipo um impasse, assim! Tipo, bate a MP com a PEC e tudo que *tá* acontecendo!
G4P9F5	Uma coisa que a gente sempre pesquisa, que a gente puxou pra pesquisar dentro do colégio, muitos alunos no terceiro ano não sabem o que querem cursar na faculdade ainda. Como que ele escolhendo a matéria... ele escolhe a matéria de exatas pra fazer, certo!? Chega no último ano e ele se interessou por uma coisa de humanas, ele tem que

	começar tudo do começo? Tudo desde lá do primeiro curso?… em questão de estrutura dentro das escolas, tem escola que não tem suporte pra dar uma merenda adequada pra meio período, como que ia dar um almoço bem balanceado, e o nosso governo ia ter uma estrutura, sendo que a PEC corta os gastos pela educação. As salas já são superlotadas. Como que vai juntar três períodos em dois só num colégio igual o meu que chegou a ter 56 alunos dentro de uma sala? Um colégio técnico… um outro ponto também...
G4P9F6	Um outro ponto: nem todos os colégios seriam obrigados a dar todas as áreas. Então, por exemplo, eu que quero estudar Humanas, eu teria que… no colégio que eu estudo não vai ter essa matéria, eles só vão dar exatas, então eu teria que me deslocar pra outro colégio que tenha a área de Humanas pra poder estudar. Só que *daí*, por exemplo, eu que não tenho dinheiro pra passagem, como que eu vou chegar até aquela escola? Não tem como! Então, eu teria que fazer uma coisa que eu não quero pra continuar estudando. Como que eu ia andar tanto pra chegar na escola pra fazer a "Humanas", nem todas são… por exemplo, um colégio grande até, vamos ver… pensando positivo, muito, muito positivo, até que um colégio grande, um colégio central, que tem mais estrutura consiga dar todas as áreas. Tudo bem! Mas, um colégio periférico que já sofre tudo com todas as estruturas. Imagina!? Com uma reforma dessas, seria o fim do colégio, é… do ensino público. A gente já quer um ensino público de qualidade, cada vez desgastaria mais e o pobre, mais uma vez, ia ficar… ia sair perdendo nessa história. Mais uma coisa – vestibular? Ia continuar sendo com todas as matérias. Mais uma vez, o… a… a classe trabalhadora...
G4P9F7	É tipo tirar a faculdade da cabeça de aluno de escola pública.

Se o movimento era contra uma proposta que reforma o Ensino Médio, o que vocês mudariam nela? Ou melhor, o que vocês proporiam como solução para os problemas do Ensino Médio?

G4P10F1	Uma coisa que poderia propor já que tem muitos alunos que têm essa dificuldade de trabalho, pra sustentar as famílias, tudo, é ter 50% do efetivo dos colégios no período integral do jeito que eles querem fazer… e o aluno poder escolher onde quer entrar, *né*!? Se a gente tem um suporte… se os colégios podem ter, mesmo, a Medida Provisória… se os colégios podem ter a Medida Provisória, então porque eles aprovaram junto a PEC que corta vinte anos de gastos, sendo que vai ter que dar uma boa alimentação pros estudantes vai ter que abrir mais laboratórios… pra ter um colégio técnico, eu posso dizer porque o nosso colégio é técnico, tem que ter um bom laboratório de informática, tem que ter um bom laboratório de meio ambiente, se o técnico for de meio ambiente, entendeu!? Será que o governo ia dar esse suporte pra gente, sendo que a gente já *tá* precário nesse estilo de ensino?
G4P10F2	E se, por exemplo, vamos colocar, eles queriam que tudo fosse integral… tudo, tudo, tudo! Tá, essas pessoas que precisam trabalhar e precisam

	dessa renda, por que não dar uma bolsa pra essas pessoas que necessitam do dinheiro? Porque *daí* incentivaria a pessoa a estudar o ensino integral e ela não ia precisar trabalhar! Ela ia poder utilizar do dinheiro pra ajudar a família… é uma coisa! Teria que aumentar o investimento, coisa que a PEC não deixa… o investimento na sala de aula. Teria que aumentar escola, teria que melhorar a estrutura, porque pra você ficar um dia inteiro dentro de um colégio sem estrutura, sem alimentação de qualidade… não dá certo! Você precisa disso… coisa que é inviável no momento, principalmente, por causa da PEC e dos que já têm, porque eles dizem que não tem dinheiro pra investir na educação, porque educação é segundo plano… segundo, não, último plano, *né*!? Mas, por exemplo, vamos colocar a… o… do notório saber: isso teria que ser… nem poderia estar lá, porque é uma coisa inviável. Das matérias: talvez, por exemplo, na faculdade, as pessoas tenham todas as matérias obrigatórias, por exemplo, que eles precisam fazer, por exemplo, numa faculdade você precisa fazer tais matérias… só que *daí* você tem tal carga horária, que você pode escolher suas matérias específicas, por exemplo. Eu quero fazer tal coisa, *daí* vai lá e faz. Só que não por área do conhecimento. Por exemplo, você tem tal carga horária e você tem tantas que você pode escolher por… que você quer estudar. Por exemplo, eu que gosto de Física e Filosofia. Eu poderia escolher uma matéria lá de Física e a outra de Filosofia. Então, eu já *taria* aprendendo tudo o que eu tenho que aprender, porque com o ensino integral você já tem mais horas, então você poderia aprender tudo o que você ia aprender nesses três anos e o "a mais" que é o importante. Porque a educação é isso… o "a mais" que você tem. Então, seria isso uma boa reforma que influencia as pessoas a estudarem, não a largarem os estudos. [FALA PARALELA: Exatamente!] E que ajude a classe que não tem como pagar, a classe trabalhadora, a classe baixa...
G4P10F3	Mais oportunidades pra entrar na faculdade, não pra entrar como mão de obra barata numa empresa.
G4P10F4	Por isso, o "a mais" conhecimento… áreas abertas pra você escolher as matérias que você quer, que é o "a mais".

RESULTADOS DO MOVIMENTO

Temos uma constatação: a política contra a qual vocês lutavam virou lei, ou seja, efetivou-se. Tendo isso em vista, vocês acham que o movimento obteve resultados positivos? Se sim, quais?

G4P11F1	Assim, positivo por ter sido aprovado, acho que não tem, *né*!? Só que assim, o movimento não morreu. Lógico que *tá*… só que muitos colégios não *tão* colocando isso em prática ainda… o que já… é bom, porque a gente pode lutar e fazer com que isso… os colégios, por exemplo, não utilizem isso. Eu acho isso, porque acho que, por exemplo, o que a gente fez, eu acho que o movimento estudantil cresceu, que as pessoas

	começaram a perceber o que *tá* acontecendo… muitas pessoas nem sabiam. Eu acho que trouxe o conhecimento pra muita gente, pros alunos… mostrou que eles não podem ser manipulados, que as pessoas precisam pensar mais… acho que essa foi a… o que a gente conseguiu de bom, porque é… [hesitação]… o Estado não… a gente não conseguiu, tipo, mudar alguma coisa concreta lá e não deixar passar, por causa que a gente não sofreu tanta repressão até as eleições passarem. As eleições passaram, o ENEM passou e, depois, a gente sofreu muita repressão. Por exemplo, os estudantes foram pra Brasília e tudo mais e a repressão lá foi imensa, foi terrível, uma coisa assim 29 de abril mais forte.
G4P11F2	Teve uma coisa que as ocupações ajudaram. Claro, passou! Mas, vai ser uma coisa que a MP não vai ser implementada em todos os colégios, porque eles viram a força que os alunos têm, eles viram o que os estudantes podem fazer. E se eles quiserem colocar isso em todos os colégios, e essa força que eles vão ter que aguentar de novo. Até mais forte...

O que significou o movimento para você?

G4P12F1	Ai, meu Deus! Tipo, eu sempre fui muito “cara, eu contra isso, eu sou contra aquilo”, mas eu nem sabia que existiam movimentos estudantis, que existia entidade, que existia coletivo, essas coisas assim. E, quando começou a ocupação, que eu comecei a ir nas reuniões, e que todos aqueles estudantes… eu achei, cara… eu achava tão emocionante. E, assim, quando o movimento começou, eu sempre fui muito medrosa, muito cagona, meu deus do céu! E dentro do colégio, todo os dias eu chorando, chorando, chorando... e *daí*, de repente, vinha a desocupação, eu ficava desesperada, desesperada. *Aí* vinha alguém e falava “cara, a gente não pode arregar agora, a gente não pode sair [inaudível] porque a gente é uma família, se você se ferrar por causa disso, vai ter alguém pra te ajudar. Se acontecer isso com você, eu vou *tá* aqui por você. E foi isso que aconteceu. Parece que dentro do movimento, eu conheci pessoas que realmente se entregam de verdade por outras pessoas. Eu conheci pessoas que, tipo cara, amam um ao outro, porque você vê muito individualismo por aí, e dentro do movimento estudantil eu descobri que não existem só pessoas individualistas. Eu percebi que existem pessoas que, sabe “mano, eu não te conheço, mas eu vou fazer isso pra te ajudar!”. Muita gente que eu não conhecia me ajudou em momentos que eu precisava. Muita gente que eu não conhecia, eu ajudei em momentos que precisava demais, sabe!? “Nossa, um colégio *tá* sendo desocupado agora? Gente, *vamo* correr...”. Eu não conhecia ninguém de colégio central. Eu saía correndo do meu colégio no meio da noite, era tipo onze horas, meia noite, uma hora da manhã, eu *tava* correndo na rua, correndo na rua com gente que eu não conhecia, que nunca tinha visto na minha vida. Eu podia ter sido sequestrada, levada pra algum lugar, e não, eu *tava* ali, correndo com pessoas que eu não conhecia, mas que me transmitiam confiança, porque crescia tanto uma emoção dentro da gente

	de, tipo “cara, eu tenho que ajudar essa pessoa! Eu tenho que fazer isso!”, e também porque era gratidão do tanto que as pessoas te ajudavam. E não era só em momento de ocupação. Às vezes, você *tava* com problema na família e, cara, era aquelas pessoas dentro da ocupação que te ajudavam. Era ali que você via uma família de verdade, sabe!? E não só dentro do seu colégio, fora do seu colégio, também. Eu chegava em outras ocupações, eu me sentia em casa! Eu chegava em outras ocupações, eu andava, eu conversava, eu chegava, sentava do lado de uma pessoa, eu nem conhecia a pessoa, eu começava a conversar e contava toda a minha vida...
G4P12F2	Isso foi uma coisa que aconteceu na ocupação, porque a gente se sentiu, pela primeira vez, em casa na escola. Eles falavam “ah, você fez uma bagunça ali, cês *tão* achando que *tão* em casa...
G4P12F3	E, cara, agora, tipo, depois da ocupação, chegar dentro do colégio e falar “cara, eu me sinto bem aqui dentro, porque eu consigo entrar dentro desse ambiente e saber que eu dormi aqui, que eu limpei esse lugar, que eu cuidei como se fosse a minha casa”. E, antes da ocupação, chegava no colégio “ai, cara que saco entrar dentro desse lugar!”.
G4P12F4	E é o que *tá* acontecendo, também, hoje. Agora, eu entro na escola, na qual só tem um banquinho lá, sabe!? Banquinho que todo mundo sentava. Se eu sentar lá, eles mandam eu levantar.
G4P12F5	E na época da ocupação, a gente chegava, sentava, ficava de boa. A gente tinha uma liberdade dentro da escola, e agora [FALA PARALELA: A escola era realmente nossa!]… incrível, gente! A gente se sente livre dentro da escola. Às vezes, sabe o que é entrar dentro de um cômodo do colégio… banheiro dos professores!!! Acabou a ocupação, a gente entrava dentro do banheiro “mano, isso aqui é banheiro dos professores, o que a gente *tá* fazendo aqui dentro!?”. Entrava dentro da Pedagogia como se, tipo, cara… [FALA PARALELA: Já dormi aqui!]
G4P12F6	A escola pra gente, antes da ocupação, a escola era um lugar restritivo. A escola não era nossa. A gente só estava ali de passagem. E depois da ocupação, a gente viu que o lugar é nosso e que a gente precisa cuidar dele como a gente cuidou na ocupação.
G4P12F7	E essa é uma visão que todos os alunos têm que ter, não só os da ocupação.
G4P12F8	E a ocupação, também, eu acho que pra mim, trouxe união, trouxe força, tipo, seja em qualquer coisa, seja em casa, seja no movimento mesmo, seja problemas que acontecem no dia a dia e você que aquilo… você precisa passar por cima daquilo, que vai dar certo! Às vezes, não dá! Mas, você precisa pensar aquilo e dar um jeito! A ocupação, o movimento estudantil trouxe pessoas pra vida da gente que você nunca imaginou que ia conhecer, e você conheceu e você vai ajudar essa pessoa pra sempre, seja amigo, amigos que você leva pra sua família e fala “você é meu irmão”! Você trata como se fosse da família, porque é isso! As pessoas tratam você com generosidade, com amor, com carinho, com amizade… trazem tranquilidade pra você e mostram que você não *tá* sozinho. Coisa

	que isso não acontecia! O movimento traz pra gente uma liberdade, mais ou menos, mostra que a gente precisa lutar pelas coisas que a gente acha certo, porque quando você *tá* ali fazendo nada, você, se sente, tipo, incompetente, você não *tá* fazendo nada, inútil pra, tipo, eu só *tô* aqui fazendo nada, mas quando você *tá* dentro do movimento, você vê que você *tá* mudando alguma coisa.
G4P12F9	E além disso, também, tipo toda essa parte emocional, uma parte em mim que eu não conhecia, que foi aquela parte crítica. Cresceu muito em mim. Então, tipo, isso é muito importante. Passei a ver isso, isso é realmente muito importante. Porque você vê uma coisa, uma fala que é errado, o outro que é certo, você não vai escutar nenhum dos dois, você vai pesquisar e ver a sua opinião.
G4P12F10	Cara, a ocupação, ela trouxe um negócio assim que foi naquele momento que você conheceu quem eram seus verdadeiros amigos, porque eu perdi muita gente por conta da ocupação. E também ganhei muita gente! Porque, assim, pessoas que eu não conhecia, pessoas que eu tinha intriga, que eu brigava, sabe, que eu não olhava na cara, foram as pessoas que mais me ajudaram… e pessoas que eram meus melhores amigos foram as pessoas que me julgaram, que me xingaram, que não *tavam* comigo naquele momento. Sério! Se tem uma coisa que a gente sempre vai levar pra vida é a experiência da ocupação. Parece que a ocupação transformou a gente numa pessoa melhor, sabe, numa pessoa mais humana! Porque a gente via que as pessoas tinham problemas, sabe!? Problemas de diversas maneiras e que a gente tem que enfrentar, a gente tem que passar por cima e que a gente não *tá* sozinho, que a gente tem outras pessoas pra ajudar.
G4P12F11	A gente cresceu dentro da ocupação.
G4P12F12	E também eu vejo que… a gente criou o CAOS, *né*!? Que nem eles falaram que gente briga muitas vezes na reunião e tudo mais, mas, tipo, a gente precisa fazer um trabalho de base - “ô, *vamo* lá no meu colégio, porque isso e aquilo!”. *Daí,* já monta o negócio, já faz uns textos pra ir lá e conversar e fazer o trabalho de base com o pessoal que não… que precisa fazer o trabalho de base, não pro pessoal que já conhece, porque a gente precisa trazer pro movimento as pessoas que não sabem, que estão largadas lá. Seja pelas entidades, por tudo que se dizem ajudar as pessoas, mas realmente não *tão* lá. Eles falam que ajudam as pessoas e *tão* lá, mas eles não *tão* lá ajudando, eles não *tão* lá, tipo, do lado, eles não *tão* vivendo aquela realidade de passar três horas num ônibus e, depois, ajudar outra pessoa – aquela pessoa não tem comida, você leva comida, tudo mais! É uma coisa, tipo, que ocupação trouxe pra gente – o outro precisa de ajuda e a gente tem “o mais”, eu tenho duas caixas de comida e aquele lá não tem nada! Porque eu vou usar as duas caixas, se eu posso usar uma e dar a outra pra eles!? A gente não precisa de tudo! A gente precisa da ajuda, precisa do conjunto, da união. Porque a união que traz a força. Por isso do CAOS, você não precisa ser mais que o outro! Você precisa ser igual ao outro! Pra ajudar, você precisa ser mais humano pra ajudar a pessoa que *tá* do lado!

G4P12F13	Como você deu o exemplo, se você tem mais, dá um pouco pra aquela pessoa! Assim, vocês ficam...
G4P12F14	Vocês falaram das meninas, também!? Porque nas ocupações, as mulheres puderam mostrar quem elas são de verdade, entendeu!? Igual eu falo… lá no nosso colégio, 90% da segurança foi feito pela mulherada, entendeu!? Tipo, elas puderam se expressar, mostrar que, tipo, a mulher não é só pra ficar na cozinha e faxinar, porque quem mais ficava na cozinha era mais eu! *Daí,* foi isso, o movimento feminista, o movimento das mulheres mostrar que elas são alguém na sociedade, foi muito bom através das ocupas.
G4P12F15	É! E eu vi lá na ocupação, não tinha essa de, tipo “ah, você não pode isso, você não pode aquilo!”. Todo mundo é igual! Tipo, você não pode mais falar “ah, você não pode fazer aquilo!”. “Por que eu não posso fazer aquilo? Todo mundo pode fazer aquilo! Todo mundo pode fazer! Ninguém manda mais que o outro… é todo mundo igual!”. Tipo, é uma coisa… tipo, igual! E tinha o respeito ali. As pessoas não ultrapassavam. Tipo… era respeito! As pessoas pensavam no outro, antes de fazer… tipo, eu, que nem a gente fala no CAOS “porque a sua individualidade vai se dobrar diante do coletivo!”. E dentro da ocupação era isso que acontecia. O nosso maior bem estar era quando todo mundo *tava* bem, quando todo mundo se ajudando. Isso era legal!
G4P12F16	E, cara, o que trouxe a ocupação, é tão difícil falar assim! [FALA PARALELA: Parece tão nada, assim! Mas, pra gente que viveu traz tanta coisa!] É tão nada, mas a gente viveu, e se a sociedade pensasse como a ocupação pensou no bem do próximo. Tipo, eu vou fazer isso aqui pelo bem de todos aqui… era um por todos e todos por um, entendeu!? Então, isso é uma realidade que devia ser vista por todo mundo! Mas, as pessoas são tão individualistas! E a ocupação traz um sentimento de união, de ajuda ao próximo, de “cara, eu preciso que essa pessoa supere esse problema e eu vou ajudar ela dentro do que for preciso!” [FALA PARALELA: é por isso que a gente trouxe o CAOS] é porque assim, as entidades não vivem o que o CAOS vive, porque não tem a realidade lá dentro!
G4P12F17	Porque a maioria das pessoas não são do, que *tá* dentro do CAOS, por exemplo, não são pessoal do colégio central. Tem muita gente da periferia. [FALA PARALELA: Da periferia! Que vive aquilo!] eles vivem aquilo. E a gente vê… por exemplo, eu, que sempre estudei em colégio central e tal que eu preciso ajudar as pessoas que vem da periferia, porque eles não tiveram toda a estrutura que eu tive. Porque eles não têm? Se eu posso ajudar de alguma forma, se eu tenho aquilo ali pra ajudar, se eu posso levar o trabalho de base, se eu posso mostrar o movimento com a grandiosidade que é… mostrar que a gente pode fazer alguma coisa… é isso que a gente faz! E é disso… da ocupação trouxe a união, a amizade e trouxe o CAOS que é tudo isso… [FALA PARALELA: Ah, que é uma família muito linda!]

APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA BUSCA DE INFORMAÇÕES PRIVILEGIADAS

- Que motivos levaram você e outros jovens a ocuparem as escolas?
- Como se deu o início das ocupações?
- Nas escolas e também fora delas, havia uma prévia organização institucionalizada dos estudantes – Grêmios Estudantis, União de estudantes secundaristas, etc. Qual era a relação do movimento com essas organizações?
- Qual escola ou quais escolas tiveram maior duração do movimento? Você estabelece algum motivo para isso?
- Onde o movimento menos durou, você saberia dizer? Por qual razão?
- Qual escola ou quais escolas tiveram o maior número de jovens ocupando?
- Houve momento de maior tensão ou medo? Se sim, descreva-os.
- Das pressões externas para forçar a desocupação, você considera que ela possa ter fragilizado o movimento, ou fortalecido?
- Como o movimento foi encerrado?
- O movimento ainda existe? Surgiram outros organizações a partir do movimento? Quais? Onde?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA GRUPOS FOCAIS

SOBRE O MOVIMENTO

Perguntas realizadas em busca de respostas descritivas/narrativas

- Que motivos levaram vocês e outros jovens a ocuparem as escolas?
- Como se deu o início das ocupações? Como vocês organizaram para que ela acontecesse? Houve resistência dos outros alunos, ou dos professores, ou mesmo da direção?
- Ao longo do movimento, como foi a relação com a direção da escola? E com os outros alunos? E com os professores?
- Como era a convivência entre vocês da ocupação? Havia líder? Como eram tomadas as decisões?
- Como vocês se comunicavam?
- Nas escolas e também fora delas, havia uma prévia organização institucionalizada dos estudantes – Grêmios Estudantis, União de estudantes secundaristas, etc. Qual era a relação do movimento com essas organizações?
- Houve momento de maior tensão ou medo? Se sim, descreva-os.
- Como o movimento foi encerrado?

Pergunta objetivando argumentação na resposta

- Quem era contrário ao movimento possuía, entre outros, um argumento de que o movimento era arbitrário porque feria o direito da maioria de ter aula. Vocês consideram o movimento justo? A forma utilizada – ocupação – foi correta? Justifique.

O MOVIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Perguntas objetivando argumentação na resposta

Havia uma acusação de que os membros da Ocupação desconheciam o conteúdo da política contra a qual lutavam. Por isso, eu gostaria de saber:

- O movimento era, também, contra a MP 746/2016. O que vocês sabem sobre ela?
- Se o movimento era contra uma proposta que reforma o Ensino Médio, o que vocês mudariam nela? Ou melhor, o que vocês proporiam como solução para os problemas do Ensino Médio?

RESULTADOS DO MOVIMENTO

Perguntas objetivando argumentação na resposta

- Temos uma constatação: a política contra a qual vocês lutavam virou lei, ou seja, efetivou-se. Tendo isso em vista, vocês acham que o movimento obteve resultados positivos? Se sim, quais?

Pergunta objetivando relatos individuais

- O que significou o movimento para você?

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO PARA ALUNOS

Nome:

_____

1. Idade

_____

2. Sexo

_____

3. Estado civil

_____

4. Tem emprego, trabalho, ou já trabalhou? Como?

_____

_____

5. Mora com pai e mãe?

_____

6. Profissão do pai e da mãe.

_____

_____

7. Renda familiar mensal.

_____

8. Sua casa fica no centro ou em um bairro?

_____

9. Qual a distância da sua casa em relação à escola?

_____

10. Você está (estava) no nível médio. Qual a série ou ano você cursava quando da ocupação em 2016?

_____

11. Você cursava o Ensino Médio regular, ou um curso de Educação Profissional?

_____

12. No caso de um curso de Educação Profissional, qual curso?

_____

APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: JUVENTUDE(S) E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS PARANAENSES E SUA LUTA CONTRA A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016

Orientador(a): Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Pesquisador(a): Allan Andrei Steimbach
Endereço: Rua Carlos Seixas Saldanha, 565, Ap. 24, Palmas – PR.
Fone: (46) 99932-3694
Endereço completo do local de estudo: General Carneiro, 460, 1º Andar, Centro, Curitiba – PR.

Esta é uma pesquisa sobre a participação e a atuação do jovem na política. Seu recorte específico empreende tentativa de compreender o movimento de ocupação das escolas da rede estadual paranaense ocorrido no ano de 2016, suas motivações e os desdobramentos dele derivados.

O estudo será realizado através da aplicação de questionários de identificação de sujeitos, entrevistas individuais, bem como grupos focais. Além disso, realizam-se, paralelamente, pesquisas bibliográficas e documentais que adensarão a pesquisa de campo.

Informamos que a presente pesquisa, além de não apresentar risco aos participantes, busca realizar o primeiro e, por isso, inédito estudo acerca do movimento supracitado. Tal conhecimento se faz fundamental, pois que tentará, com caráter científico, desvendar este movimento.

Esclarecemos, ainda, que **os dados resultados de cada participante, ou grupo de participantes, são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo** nas divulgações posteriores. Tais informações serão utilizadas para fins acadêmicos, podendo ser apresentadas em congressos, publicações ou outra forma de divulgação nacional ou internacional.

Sendo assim, convido o(a) Sr(a). _____
a participar da presente pesquisa. Neste sentido, solicitamos sua colaboração e participação como voluntário(a) para a coleta de dados.

Ressalta-se que você tem todo o direito de não autorizar e em qualquer momento da pesquisa interromper sua participação, devendo somente avisar o pesquisador de sua desistência.

Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

_____
Assinatura do pesquisador responsável
Nome: Allan Andrei Steimbach
End: Rua Carlos Seixas Saldanha, 565, Ap. 24, Palmas – PR.
Fone: (46) 99932-3694
R.G: 7.860.965-6 (SSP-PR)

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta dados.

Curitiba, _____/_____/_____.

_____
Assinatura do Sujeito da Pesquisa ou do Responsável legal