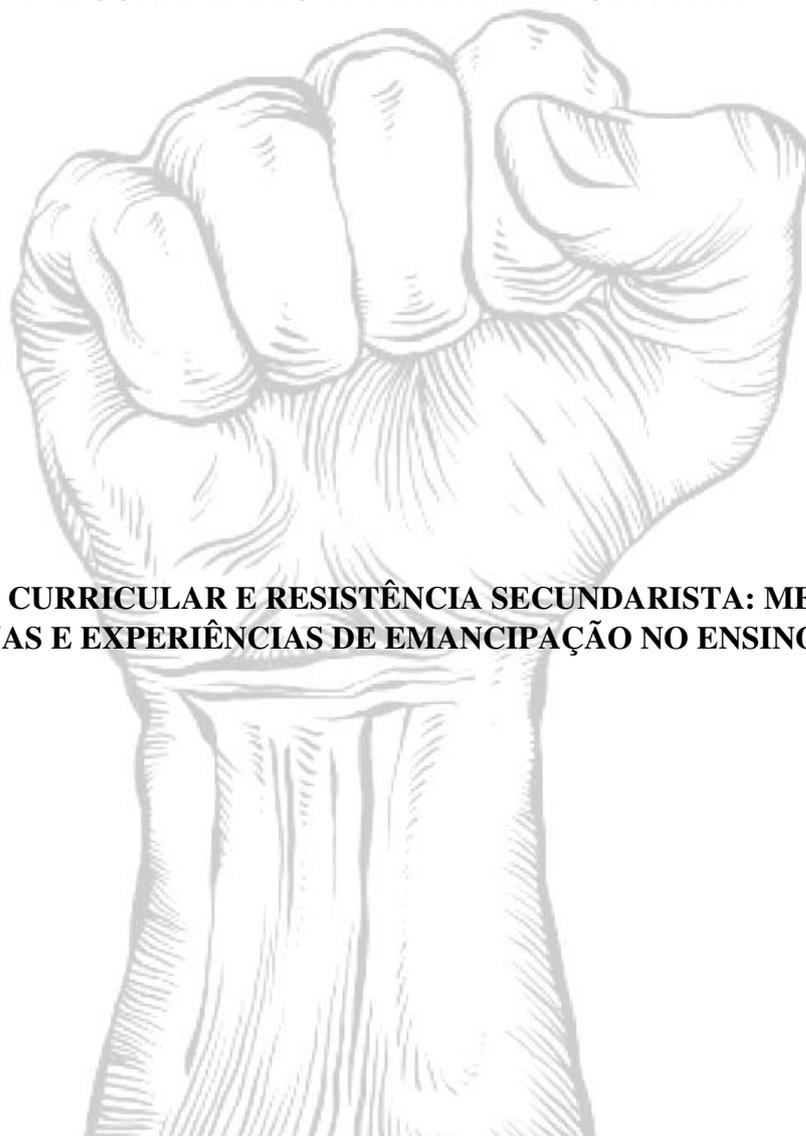


UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO – ETE

FALCONIERE LEONE BEZERRA DE OLIVEIRA



**VIOLÊNCIA CURRICULAR E RESISTÊNCIA SECUNDARISTA: MEMÓRIAS,
NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE EMANCIPAÇÃO NO ENSINO MÉDIO**

SANTA CRUZ DO SUL – RS

2022

FALCONIERE LEONE BEZERRA DE OLIVEIRA

**VIOLÊNCIA CURRICULAR E RESISTÊNCIA SECUNDARISTA: MEMÓRIAS,
NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE EMANCIPAÇÃO NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientado: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

SANTA CRUZ DO SUL – RS

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Falconiere Leone Bezerra de
VIOLÊNCIA CURRICULAR E RESISTÊNCIA SECUNDARISTA : MEMÓRIAS,
NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE EMANCIPAÇÃO NO ENSINO MÉDIO /
Falconiere Leone Bezerra de Oliveira. – 2022.
255 f. : il. ; 28 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

1. Ensino Médio. 2. Violência Curricular. 3. Primavera
Secundarista. 4. Resistência. 5. Emancipação. I. Silveira, Éder
da Silva. II. Título.

FALCONIERE LEONE BEZERRA DE OLIVEIRA

**VIOLÊNCIA CURRICULAR E RESISTÊNCIA SECUNDARISTA: MEMÓRIAS,
NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE EMANCIPAÇÃO NO ENSINO MÉDIO**

BANCA DE DEFESA:

Prof. Dr. Éder da Silva Silveira
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Presidente/Orientador

Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Examinadora interna

Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Examinador interno

Profa. Dra. Nara Vieira Ramos
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Examinadora externa

Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Examinadora externa

Prof. Dr. Valter Martins Giovedi
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Examinador externo

A tod@s @s secundaristas que no ano de 2016 ocuparam as escolas como forma de luta contra a Violência Curricular estruturada nas escolas públicas brasileiras, em especial ao Lucas Eduardo Araújo Mota
(*in memoriam*, 2016).

À Professora Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco
(*in memoriam*, 2018), que me mostrou que um currículo só pode ser emancipador se partir da realidade concreta de seus sujeitos.

À Josefa Costa do Nascimento (*in memoriam*, 2020) minha tão querida e amada avó, que como mulher e negra nascida em 1926 teve a educação escolar negada pela sociedade e a atitude de aprender a ler e a escrever foi um ato de rebeldia, libertação.

À Amanda Hellyne Farias Bezerra Santos (*in memoriam*, 2021), minha querida prima que aos seus 27 anos teve sua vida abreviada pela Pandemia da Covid-19.

À Benilda de Oliveira (*in memoriam*, 2022), que, além de ser uma pessoa humana, professora e amiga, era uma companheira de luta por uma sociedade melhor e mais justa.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é sem dúvida um momento de autorreflexão, pois nos remete a pensar sobre tudo o que passamos e todas as pessoas que estiveram presentes na construção epistemológica e gnosiológica deste trabalho. Agradecer é certamente uma das formas de reconhecer que caminhos não se fazem sozinhos, e sim com os outros que, de forma indireta e direta, ajudam nessa construção.

Alçar voos do Nordeste para o Sul do País não foi uma decisão fácil; não é fácil deixar empregos, familiares e amigos. Não foi fácil adaptar-me a uma nova cultura e a um novo clima. Sem dúvida alguma, preciso agradecer:

- ✓ a Deus, pelo dom da vida, mesmo que transitória, pois se estamos aqui é porque temos um propósito;
- ✓ aos meus pais, João de Oliveira e Maria das Graças Bezerra, por terem me dado a vida e me ensinado a lutar por ela de forma humilde e humana;
- ✓ aos meus irmãos Fabio de Oliveira, Fabrício de Oliveira e Franklin de Oliveira, por sempre estarem comigo, nos bons e maus momentos;
- ✓ ao meu tio Cicero Adailton Bezerra e à sua esposa Cristiane Bezerra, por todo o apoio e confiança dados a mim;
- ✓ à minha tia Maria das Dores Bezerra, por ser essa tão amorosa e acolhedora;
- ✓ aos meus amigos-irmãos potiguares Alisson Eufrásio, Anderson Eufrásio, Dalto Pontes, Francarlos Carvalho, Juliana Ferreira, Karina Raquel, Melque Fernandes, Samara Kanzler, Simone Oliveira e Victor Ferreira, por todo o apoio e compreensão;
- ✓ aos meus amigos gaúchos Gustavo Bernardy, Micheli Rodrigues, Maicon Pereira, Gabriela Swarowsky, Luciane Mohr, Alexsandro Mohr, Leonardo Agnes, Adriana Kipper, Rafael Poli e a Thaís Couto.
- ✓ à minha estimada amiga de profissão e de luta, Fátima Lima, por toda a sua bondade, sabedoria e apoio;
- ✓ ao meu orientador Éder da Silva Silveira, por todo o apoio, ensinamento e cumplicidade, apesar de que muitas vezes não houve uma reciprocidade de minha parte;
- ✓ ao professor Everton Simon, por sua amizade e seu jeito descontraído e leve de ver o mundo;

- ✓ à minha querida amiga Aline Corrêa, por ser simplesmente a pessoa que é;
- ✓ ao professor Diego Orgel Dal Bosco Almeida, pela sua humildade acadêmica confortante;
- ✓ ao meu colega Rafael de Britto, pelas conversas descontraídas e os debates sobre as políticas educacionais;
- ✓ ao meu amigo João Coletto, por toda a sua simplicidade, ações e palavras de carinho;
- ✓ à Ana Benetti, por todas as nossas conversas;
- ✓ à Marcelly Machado, por todas as nossas conversas sobre currículo e apoio mútuo; foi nessa interlocução que passei a compreender um pouco mais sobre o feminismo;
- ✓ a tod@s @s participantes do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, que de alguma forma me ajudaram nessa empreitada;
- ✓ aos meus amigos Mariele Garcia e ao seu marido André Raschen, por serem essas pessoas simples, humildes e, principalmente, humanas;
- ✓ à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, aqui em nome da professora Sandra Richter, Moacir Viegas, Daiane Isotton e Mariele Fernandes, por ser um PPGedu tão humano;
- ✓ ao professor Valter Martins Giovedi, por todo o apoio e pela humildade acadêmica que se faz presente em suas palavras e ações, também devo agradecê-lo pelo belo conceito em que se ancora esta tese;
- ✓ à professora Cheron Zanini Moretti, pelo conhecimento compartilhado e por fazer parte desse processo construtivo;
- ✓ à professora Mônica Ribeiro da Silva, pela luta a favor de um Ensino Médio de qualidade e por ter aceitado fazer parte dessa construção significativa na minha vida;
- ✓ à professora Nara Vieira Ramos, por ser essa pessoa tão acolhedora e rebelde, no sentido freireano da palavra.

A todos vocês, MEU MUITO OBRIGADO!

A violência é travestida e faz seu trottoir

*No ar que se respira, nos gestos mais banais
Em regras, mandamentos, julgamentos, tribunais
Na vitória do mais forte, na derrota dos iguais
A violência travestida faz seu trottoir*

*Na procura doentia de qualquer prazer
Na arquitetura metafísica das catedrais
Nas arquibancadas, nas cadeiras, nas gerais
A violência travestida faz seu trottoir*

*Na maioria silenciosa, orgulhosa de não ter
Vontade de gritar, nada pra dizer
A violência travestida faz seu trottoir
Nos anúncios de cigarro que avisam que fumar faz
mal*

*A violência travestida faz seu trottoir
Em anúncios luminosos, lâminas de barbear
Armas de brinquedo, medo de brincar
A violência travestida faz seu trottoir*

*No vídeo, idiotice intergaláctica
Na mídia, na moda, nas farmácias
No quarto de dormir, na sala de jantar
A morte anda tão viva, a vida anda pra trás
É a livre iniciativa, igualdade aos desiguais
Na hora de dormir, na sala de estar
A violência travestida faz seu trottoir*

*Uma bala perdida encontra alguém perdido
Encontra abrigo num corpo que passa por ali
E estraga tudo, enterra tudo, pá de cal
Enterra todos na vala comum de um discurso liberal*

.....
*A vida quando acaba, cabe em qualquer lugar
E a violência travestida faz seu trottoir
Não se renda às evidências, não se prenda à
primeira impressão*

*Eles dizem com ternura: O que vale é a intenção
E te dão um cheque sem fundos
Do fundo do coração (do fundo do coração)*

*No ar que se respira nessa total falta de ar
A violência travestida faz seu trottoir [...].*

***Engenheiros do Hawaii
(Humberto Gessinger)***

Trono do estudar

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá*

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

*A vida deu os muitos anos da estrutura
Do humano à procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, arquitetura
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu
Depois de tudo até chegar neste momento me negar
Conhecimento é me negar o que é meu*

*Não venha agora fazer furo em meu futuro
Me trancar num quarto escuro e fingir que me
esqueceu
Vocês vão ter que acostumar*

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá*

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

*E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha, tem que ter escola
Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio
Nem artista, nem polícia militar
Vocês vão ter que engolir e se entregar
Ninguém tira o trono do estudar*

Dani Black

*O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoas de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.*

*“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”*

RESUMO

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. **Violência curricular e resistência secundarista: memórias, narrativas e experiências de emancipação no Ensino Médio.** 2022. 250 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2022.

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de doutorado em Educação que tem como objetivo geral analisar as ocupações secundaristas no Brasil a partir da Violência Curricular denunciada pelos jovens em 2016, identificando o que eles anunciaram como experiências de resistência e emancipação curricular no Ensino Médio. Os objetivos específicos foram: a) identificar, descrever e analisar as formas de manifestações de Violência Curricular que influenciaram as ocupações; b) compreender as experiências curriculares desenvolvidas durante as ocupações secundaristas, identificando o que e como os jovens se expressaram para a proposição de um currículo crítico; c) compreender o significado das ocupações para os estudantes ocupacionistas e suas contribuições em matéria de proposições de mudanças curriculares no Ensino Médio. Metodologicamente, a pesquisa resultou de análise bibliográfica e pesquisa empírica com realização e análise de entrevistas narrativas. Os resultados das análises das entrevistas narrativas nos mostraram que as ocupações secundaristas no ano de 2016 no Brasil não resultaram apenas de condições macroestruturais, como a PEC 746/2016, a BNCC, a PEC 55/2016 e o Projeto “Escola Sem Partido”, mas de condições e práticas de Violência Curricular sofridas pelos estudantes nas escolas públicas durante anos. Também foi constatado que essas condições macroestruturais foram vistas como situações-limite que desencadearam em atos-limite (ocupações) e que nelas os estudantes tiveram a possibilidade de visualizar o inédito-viável, ou seja, as condições para o Ser Mais. Outro ponto relevante a ser levado em conta é que os estudantes, antes de ocuparem as escolas, estudaram e planejaram suas ações, pesquisaram e debateram-nas para saberem as reais implicações na prática escolar e em suas vidas. Consideramos, por fim, que os estudantes secundaristas se utilizaram de diversas formas de resistir que foram além das táticas empegadas pelos movimentos sociais clássicos [manifestações de ruas, cartazes, ocupações de espaços públicos etc.] e desenvolveram um currículo próprio, de forma coletiva, que considerou situações vividas por eles, ou seja, o contexto concreto de seus sujeitos. Essa construção curricular durante as ocupações consideramos como experiências de emancipação curricular no Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio; Violência Curricular; Primavera Secundarista; Resistência; Emancipação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. **Curricular violence and secondary resistance: memories, narratives and experiences of emancipation in high school.** 2022. 250 p. Thesis (Doctorate) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2022.

The present work is the result of a doctoral research in Education whose general objective is to analyze secondary occupations in Brazil from the Curricular Violence denounced by young people in 2016, identifying what they announced as experiences of resistance and curricular emancipation in High School. The specific objectives were: a) to identify, describe and analyze the forms of manifestations of Curricular Violence that influenced the occupations; b) understand the curricular experiences developed during secondary school occupations, identifying what and how young people expressed themselves in order to propose a critical curriculum; c) understand the meaning of occupations for occupational students and their contributions in terms of propositions for curricular changes in High School. Methodologically, the research resulted from bibliographic analysis and empirical research with the realization and analysis of narrative interviews. The results of the analysis of the narrative interviews showed us that the secondary occupations in 2016 in Brazil did not result only from macrostructural conditions, such as PEC 746/2016, BNCC, PEC 55/2016 and the “Escola Sem Partido” Project, but from conditions and practices of Curricular Violence suffered by students in public schools for years. It was also found that these macrostructural conditions were seen as limit-situations that triggered limit-acts (occupations) and that in them the students had the possibility to visualize the unprecedented-viable, that is, the conditions for Being Mais. Another relevant point to be taken into account is that students, before occupying schools, studied and planned their actions, researched and debated them to know the real implications in school practice and in their lives. Finally, we consider that high school students used different forms of resistance that went beyond the tactics employed by classic social movements [street demonstrations, posters, occupations of public spaces, etc.] and developed their own curriculum, collectively, that considered situations experienced by them, that is, the concrete context of their subjects. This curricular construction during the occupations we consider as experiences of curricular emancipation in High School.

Keywords: High School; Curricular Violence; High School Spring; Resistance; Emancipation.

RESUMEN

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. **Violencia curricular y resistencias en la escuela secundaria:** memorias, narrativas y experiencias de emancipación en la escuela secundaria. 2022. 251 p. Tesis (Doctorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2022.

El presente trabajo es resultado de una investigación de doctorado en Educación cuyo objetivo general es analizar las ocupaciones secundarias en Brasil a partir de la Violencia Curricular denunciada por los jóvenes en 2016, identificando lo que anuncian como experiencias de resistencia y emancipación curricular en la Enseñanza Media. Los objetivos específicos fueron: a) identificar, describir y analizar las formas de manifestaciones de la Violencia Curricular que influyeron en las ocupaciones; b) comprender las experiencias curriculares desarrolladas durante las ocupaciones de la escuela secundaria, identificando qué y cómo se expresaron los jóvenes para proponer un currículo crítico; c) comprender el significado de las ocupaciones para los estudiantes ocupacionales y sus aportes en términos de propuestas de cambios curriculares en la Enseñanza Media. Metodológicamente, la investigación resultó del análisis bibliográfico y de la investigación empírica con la realización y análisis de entrevistas narrativas. Los resultados del análisis de las entrevistas narrativas nos mostraron que las ocupaciones secundarias en 2016 en Brasil no resultaron solo de condiciones macroestructurales, como PEC 746/2016, BNCC, PEC 55/2016 y el Proyecto “Escola Sem Partido”, sino de las condiciones y prácticas de Violencia Curricular que sufren los estudiantes de las escuelas públicas desde hace años. También se constató que estas condiciones macroestructurales eran vistas como situaciones-límite que desencadenaban actos-límite (ocupaciones) y que en ellas los estudiantes tenían la posibilidad de visualizar lo inédito-viable, es decir, las condiciones para Ser Mais. Otro punto relevante a tener en cuenta es que los estudiantes, antes de ocupar las escuelas, estudiaron y planificaron sus acciones, las investigaron y debatieron para conocer las implicaciones reales en la práctica escolar y en sus vidas. Finalmente, consideramos que los estudiantes de secundaria utilizaron diferentes formas de resistencia que iban más allá de las tácticas empleadas por los movimientos sociales clásicos [manifestaciones callejeras, carteles, ocupaciones de espacios públicos, etc.] y desarrollaron un currículo propio, de manera colectiva, que consideró situaciones vividas por ellos, es decir, el contexto concreto de sus sujetos. Esta construcción curricular durante las ocupaciones la consideramos como experiencias de emancipación curricular en la Enseñanza Media.

Palabras clave: Escuela Secundaria; Violencia Curricular; Escuela Secundaria Primavera; Resistencia; Emancipación.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEU	Associação Brasileira de Editoras Universitárias
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Aplicativo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudo Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETE	Educação Trabalho e Emancipação
EUA	Estados Unidos das Américas
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FUNDEBE	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação sobre Ciências e Tecnologia

IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LEFREIRE/UERN	Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPL	Movimento Passe Livre
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
POSEDUC/UER	Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEs	Programas de Pós-Graduação em Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TJSP	Tribunal de Justiça de São Paulo
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UMES	União Municipal de Estudantes Secundaristas
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UPES	União Paulista de Estudantes Secundaristas
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 1 – Estados que tiveram suas unidades escolares ocupadas em 2016.....	31
Figura 2 – Mensagem via aplicativo de um jovem ocupacionista.....	52
Figura 3 – Mensagem via aplicativo.....	52
Figura 4 – Mensagem via aplicativo.....	54
Gráfico 1 – Resumo das categorias abordadas nos trabalhos pesquisados	91
Figura 5 – Categorias abordadas no capítulo.....	125
Figura 6 – Manifestações de resistências.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese descritiva dos secundaristas entrevistados	42
Quadro 2 – Dimensões da Violência Curricular inspirada em Dussel (2002).....	145
Quadro 3 – Formas de manifestações da Violência Curricular	145
Quadro 4 – Exemplos de manifestação da Violência Curricular.....	146

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
1.1	Caminhada acadêmica e delimitação do tema.....	18
1.2	Notas metodológicas da pesquisa e outras premissas teóricas	36
1.3	Bastidores das entrevistas: desafios de um pesquisador	48
2	O ESTADO DA ARTE COMO DELINEAMENTO DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS	57
2.1	“Não é só por R\$0,20”: o Estado do Conhecimento sobre o Movimento Passe Livre (MPL)	63
2.2	“Não feche a minha escola!”: grito de resistência dos estudantes paulistas.....	70
2.3	“Menos cortes mais escolas”: a luta não terminou em 2015	81
3	NAS VEREDAS DO ENSINO MÉDIO: O PARADOXO DE CURRÍCULOS PARA AS JUVENTUDES	96
3.1	Aspectos históricos da dualidade curricular no Ensino Médio	96
3.2	Novo contexto para o Ensino Médio: entre avanços e retrocessos	105
3.3	Ocupar como movimento social? As juventudes, as situações-limite e o inédito- viável	115
4	OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO BRASIL: RESISTÊNCIA À VIOLÊNCIA CURRICULAR E PRECARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS	124
4.1	“Quando não somos mais ouvidos, ocupamos”: a resistência secundarista reinventando-se	126
4.2	“Faltava de tudo um pouco”: à guisa das manifestações da Violência Curricular .	135
4.3	“Isso foi a gota d’água”: a insurgência secundarista anunciou, denunciou e resistiu à Violência Curricular	149
4.4	“A gente viu, na prática, que a escola não estava boa”: as múltiplas faces da Violência Curricular	156
5	“DURANTE AS OCUPAÇÕES, NÓS INVENTAMOS O NOSSO CURRÍCULO”: RESISTÊNCIA E EXPERIÊNCIA CURRICULAR NAS OCUPAÇÕES	174
5.1	Resistência e currículo: estabelecendo relações com as ocupações	175
5.2	Do currículo existente ao currículo criado: contribuições das ocupações para a proposição de um currículo mais humano para as juventudes	183
5.2.1	“A gente planejou tudo muito bem”: estratégias curriculares de resistência.....	190

5.2.2 “Durante as ocupações nós construímos o nosso currículo”: o planejamento materializando-se na prática.....	196
CONCLUSÕES.....	206
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	244
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS	245
APÊNDICE C – SÍNTESE CONCEITUAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO MPL EM 2013.....	247
APÊNDICE D – SÍNTESE DO LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AS OCUPAÇÕES NO ESTADO DE SÃO PAULO NO ANO DE 2015	251
APÊNDICE E – SÍNTESE DO LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO BRASIL NO ANO DE 2016	252

1 INTRODUÇÃO

Este texto socializa a pesquisa doctoral desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), na área de concentração Educação, na linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, no Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O estudo tem por objetivo analisar as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil a partir da Violência Curricular denunciada pelos¹ jovens em 2016, identificando o que eles anunciaram como experiências de resistência e emancipação curricular no Ensino Médio.

O presente trabalho compreende cinco capítulos, a contar com a introdução, que será considerada Capítulo 1. No Capítulo 2, intitulado “O Estado da Arte como delineamento de pesquisa: considerações necessárias acerca das ocupações secundaristas”, dedicamos especial atenção ao levantamento bibliográfico sobre o Movimento Passe Livre (MPL), as ocupações estudantis no Estado de São Paulo no ano de 2015 e a Primavera Secundarista no ano de 2016. Nesse capítulo, foram priorizados aspectos contextuais extraídos da literatura sobre as ocupações, buscando traçar uma linha cronológica da rebeldia dos jovens secundaristas no século XXI no Brasil.

O Capítulo 3, “Nas veredas do Ensino Médio: o paradoxo de currículos para as juventudes”, está organizado em três pontos/subcapítulos, os quais integram aspectos do processo histórico do Ensino Médio brasileiro. Nesse capítulo, enfatizamos a presença da dualidade estrutural na construção do currículo até os dias atuais, bem como mostramos o percurso político de aprovação da Lei que rege o Novo Ensino Médio e o currículo imposto às juventudes. Também, nesse capítulo, apontamos o movimento jovem de ocupação como um movimento social.

No Capítulo 4, “Ocupações secundaristas no Brasil: resistência à Violência Curricular e à precarização da escola pública”, trazemos alguns elementos da resistência secundarista e analisamos a Violência Curricular, expressa a partir das narrativas de jovens no contexto das medidas impostas pelo Presidente Michel Temer. Assim, esse capítulo está organizado em quatro subcapítulos, na medida em que apresentamos o conceito de Violência Curricular.

¹ Na tentativa de deixar a leitura mais fluida, utilizarei em toda a escrita do documento o gênero no masculino. Contudo, denuncio o aspecto sexista de minha escolha por dar preferência ao gênero masculino na tese.

No quinto e último capítulo, “‘Durante as ocupações, nós inventamos o nosso currículo’: resistência e experiência curricular nas ocupações”, apontamos alguns fatores a partir das entrevistas indicando como os estudantes secundaristas desenvolveram na prática um currículo mais humano para as juventudes.

1.1 Caminhada acadêmica e delimitação do tema

Em 2009, finalizando a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),² sob a orientação da Professora Doutora Adeilza Gomes da Silva Bezerra, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso intitulado *O grupo reflexivo como espaço de reconstrução da prática docente e identidade profissional*. A pesquisa centrou-se na reflexão das práticas pedagógicas docentes e nas maneiras pelas quais os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalhavam os conteúdos e tratavam seus alunos. Uma das conclusões da monografia considerou que as formas de tratamento utilizadas pelos docentes expressavam práticas violentas.

Durante esse período, algo me deixou inquieto, pois eu ainda não tinha a percepção de que muitas das práticas pedagógicas são reflexos de uma estrutura social mais ampla, a qual se configurava no cotidiano escolar. Entre os anos de 2010 e 2011, durante minha Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, realizada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),³ desenvolvi uma nova pesquisa de conclusão de curso cujo título foi: *Educação ambiental no semiárido nordestino: reflexões sobre a questão da desertificação na região do Trairi*. O foco desse trabalho foi o processo de conscientização dos sujeitos sobre a desertificação a partir da educação não formal. Com o estudo, passei a perceber a correlação entre os contextos sociais macro e micro que, mantida sob a égide das relações neoliberais, configura a manutenção do *status quo*.

A partir dessa investigação, ficou evidente para mim que as práticas pedagógicas eram influenciadas por contextos políticos de pensamento ideológico hegemônico, apesar de ainda não ter a clareza de que forma isso ocorria. Busquei nos estudos críticos e no grupo Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/UERN), no ano de 2012, compreender de que modo esses contextos interferem nas práticas pedagógicas docentes. Com essa inserção, passei a olhar as propostas curriculares governamentais de maneira crítica, tentando responder

² A UVA faz parte da composição de três grandes universidades públicas estaduais do Estado do Ceará.

³ Sobral/CE.

sempre a estas perguntas: Quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada? A partir desses questionamentos, passei a perceber que uma das portas de entrada do pensamento e prática ideológica hegemônica na educação é o currículo.

Considerando que o currículo se constitui como meio de manutenção dos valores e práticas das classes dominantes na escola, mas também de valores e práticas as quais lhes são contrárias, ingressei no ano de 2013 no curso de mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Na ocasião, investiguei o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual estava sendo implementado em uma escola pública no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Com a orientação da Professora Hostina Maria Ferreira do Nascimento, busquei entender, a partir de diversas vozes – professores, gestores, coordenadores e alunos –, como a proposta era compreendida e desenvolvida na escola. O estudo teve como resultado a dissertação intitulada *O currículo em movimento: o (re)desenho e a inserção do Programa Ensino Médio Inovador em uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte*, defendida em 2015.

No mestrado, durante o estágio de campo da pesquisa, mais especificamente durante as observações⁴ do redesenho curricular, algumas questões foram surgindo: As práticas predominantes no modelo hegemônico de educação se concretizam por meio de elementos mediadores?⁵ Por que os jovens, sujeitos de maior interesse do ProEMI, não participavam do redesenho curricular? Por que os professores, coordenadores e gestores decidiam o que seria do interesse dos jovens? Esses questionamentos não foram respondidos em sua plenitude na dissertação, pois não era o objetivo do trabalho. No entanto, com a aproximação da banca de defesa, conheci o conceito no qual se ancora esta tese e que me permitiu refletir sobre aquelas indagações iniciais: o conceito de Violência Curricular.

Violência Curricular é um conceito desenvolvido pelo Professor Valter Martins Giovedi (UFES) em sua tese de doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo (PUC-SP). Esse conceito ampliou meu olhar sobre aquilo que eu considerava violência, uma vez que a minha compreensão estava restrita às violências tipificadas pelo Código Penal. Ele também me

⁴ As observações feitas durante o redesenho curricular aconteceram ao longo de dois meses, todas as quintas-feiras à noite, em encontros específicos dos professores, coordenadores e gestores, que tinham o objetivo de reconfigurar o currículo escolar.

⁵ Como elementos mediadores entendemos os planos de ensino, as avaliações, os conteúdos, os métodos e as ações docentes e pedagógicas.

proporcionou uma visão mais crítica da realidade social, pois Violência Curricular é “uma categoria crítica, na medida em que pretende compreender o modo pelo qual a realidade cotidiana da escola sofre e produz vítimas a partir do seu próprio funcionamento regular” (GIOVEDI, 2013, p. 126).⁶

Com a mudança de perspectiva sobre a violência, o currículo escolar e a sociedade, interessei-me por pesquisar, em setembro de 2015, as ocupações das escolas públicas paulistas. Naquele ano, os jovens secundaristas se rebelaram contra o governo do Estado de São Paulo, momento em que o então governador, Geraldo Alckmin, anunciou a reestruturação da rede escolar, que consistia na separação das escolas por ciclos. Essa ação ocasionaria o fechamento de 94 unidades escolares.⁷ Outro fator importante para entender as ocupações no Estado de São Paulo foram as reivindicações de caráter estrutural, com a falta de carteiras, livros, salas de aulas, banheiros, pátios, bibliotecas etc., em péssimo estado de conservação, assim como a escassez de merenda escolar.

O ano de 2016 foi marcado por diversas manifestações estudantis, as quais se intensificaram no segundo semestre. As manifestações tinham como objetivo principal barrar o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) dos gastos públicos,⁸ o projeto “Escola sem Partido”⁹; e a Medida Provisória (MP) 746/2016, referente à reforma do Ensino Médio.¹⁰

Partindo de meu percurso acadêmico e de meu interesse a respeito do tema, procurei o doutorado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) para analisar o

⁶ Conforme Giovedi (2016, p. 121): “Violência Curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar – suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), suas concepções de aprendizagem (praticadas ou não) seus objetivos de formação (praticados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-aluno etc. – negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade”. O conceito será mais bem apresentado posteriormente.

⁷ Com as ocupações e manifestações dos estudantes secundaristas paulistas, as medidas que seriam tomadas pelo governo de São Paulo foram revogadas.

⁸ A PEC 241 que, ao ser aprovada na Câmara dos Deputados, passou a tramitar no Senado como PEC 55.

⁹ Pode ser visto como movimento, organização, programa ou projeto que ataca a liberdade de cátedra e se posiciona contra o ensino de questões de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Surgiu em 2004 por meio da iniciativa do então Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Apresentou-se como reação a uma suposta instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos, o que representaria doutrinação e limitação da liberdade de aprender do estudante. Tornou-se projeto de lei apenas em 2014, no Estado do Rio de Janeiro (PL 2.974/2014) e, no mesmo ano, também foi apresentado na Câmara Municipal do Rio de Janeiro (PL 864/2014). Silva, D. (2018, p. 7) destaca que a ideologia do Escola “Sem” Partido “se tornou pública por meio de sítio eletrônico e, ao mesmo tempo, fincava os pés no plano jurídico e lançava seus tentáculos para o interior das escolas em busca de supostos professores doutrinadores”.

¹⁰ A MP 748/2016 foi sancionada pelo então Presidente Michel Temer e, posteriormente, convertida na Lei 13.415/2017, que alterou a LDB 9.394/1996, particularmente com relação ao Ensino Médio.

fenômeno das ocupações secundaristas no Brasil ocorridas no ano de 2016, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação (ETE).

A participação de jovens em manifestações sociais no Brasil não é algo recente, no entanto sua presença em ocupações de espaços públicos, em especial na Educação, é um tema que há pouco tempo vem sendo debatido como objeto de investigação e pautas de produções acadêmicas – nas pesquisas *stricto sensu* –, bem como em outros espaços de divulgações científicas.

Quando sobrelevamos a participação de estudantes secundaristas em movimentos sociais no Brasil, a questão se torna ainda mais complexa, pois não se trata de algo específico dos anos de 2015 e 2016, pois, historicamente, estudantes de Ensino Médio foram importantes sujeitos nas lutas por direitos e garantias sociais.

A presença e a participação desses estudantes engajados em lutas nos diversos movimentos sociais não é um privilégio do século XXI. No cenário mundial, os jovens tiveram grande relevância na conquista e manutenção dos direitos sociais. A socióloga Gohn (2003; 2014) destaca a atuação desses sujeitos em diversos movimentos insurgentes, como o Maio de 1968, na França; a Primavera Árabe, no Oriente Médio e no Norte da África; As Marchas e Ocupações dos Indignados, na Europa; a “Revolta dos Pinguins”, no Chile; #YoSoy132, movimento estudantil de Córdoba, na Argentina, em 1918; a Primavera Mexicana e #TodosSomosAyotzinapa, no México.

No cenário brasileiro, temos como exemplos de movimentos sociais que aglutinaram números expressivos de estudantes secundaristas e universitários: as lutas por direitos no Brasil Imperial; as lutas contra a repressão ditatorial nos anos de 1960; o Movimento pela Anistia, em 1975; as “Diretas Já”, em 1984; os Movimentos dos “Caras-Pintadas”, em 1992; as ocupações de reitorias, em 2007-2008; o Movimento Passe Livre (MPL), em 2013; as Ocupações escolares no Estado de São Paulo, em 2015; e a Primavera Secundarista, em 2016 (GOHN, 2014; 2017a; 2017b).

A participação de estudantes nos movimentos sociais contribui para que temas e demandas pertinentes a suas necessidades sejam considerados, tais como: conteúdos escolares, gênero, raça, nacionalidade, religião, inclusão, cultura, meio ambiente, mensalidades de escolas privadas e universidades etc. Essas demandas, geralmente, não constavam ou não eram pontos principais das lutas dos movimentos sociais anteriores à segunda metade do século XX.

Convém ressaltar que a presença de estudantes do Ensino Médio em movimentos sociais mais recente foi de suma importância, pois ajudou os movimentos sociais tradicionais a alcançarem alguns objetivos propostos em suas lutas. A rigor, os movimentos sociais e as lutas pela educação no Brasil impulsionaram novos olhares dos jovens ao participarem dessas ações, contribuindo para que os movimentos de estudantes secundaristas sejam, também, aglutinadores de diferentes causas.

A presença maciça de secundaristas nos movimentos sociais também se deve ao fato de que essa etapa final da Educação Básica é palco de constantes disputas políticas, sociais e econômicas. As reformas que nela acontecem são marcadas por profundas contradições sociais. Se, por um lado, o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, agregando objetivos de formação propedêutica e profissionalizante, por outro, esse “caminho” de formação conduz os jovens a um processo de exclusão e subalternação, pois o Ensino Médio carrega consigo as marcas das desigualdades educacionais e sociais (SILVA, 2017a).

Logo, podemos reafirmar que o florescer dos jovens nas lutas sociais é algo bem recente na história dos movimentos sociais. Suas participações, ações e resistência às diversas formas de opressão, em especial, por parte do Estado, são, sem dúvida, um marco para a história, para os movimentos sociais e para a sociedade.

Em um breve resgate significativo desses movimentos estudantis, encontramos no século passado um marco importante na história dos jovens nos movimentos sociais: o Maio de 1968 (GOHN, 2014). Nesse período, aflorou uma revolução cultural e comportamental dos jovens, os quais não se reconheciam no tempo e no espaço, no sentido de terem uma visão progressista, pois procuravam um novo modo de vida. Assim, “tais jovens criaram utopias e buscaram engajar-se na política de modo diferente das formas então vigentes – pela aliança entre estudantes e camponeses, por exemplo –, pensando como atores sociais básicos para uma nova sociedade” (GOHN, 2014, p. 13).

Para Gohn (2014), os sujeitos que tomaram as rédeas em maio de 1968 não foram necessariamente os operários, mesmo que uma parcela significativa deles tenha aderido ao movimento, em uma segunda fase. Os protagonistas de 1968 foram estudantes, jornalistas, professores, poetas, escritores, técnicos do setor público e cineastas, pois os primeiros conflitos não resultaram necessariamente dos aspectos econômicos, de exploração do capital, mas de uma dominação cultural.

Para Thiollent (1998), a insurgência do Maio de 1968 foi algo emblemático, não apenas pelas lutas dos operários da indústria automobilística, mas pelo seu conteúdo libertário, o qual incitou revoluções em outras partes do mundo, como o movimento negro nos Estados Unidos das Américas (EUA), as lutas contra a opressão militar na América Latina e no Leste Europeu, como a Primavera de Praga (GOHN, 2014).

As pautas levantadas na França estavam alinhadas às necessidades de liberdade cultural, valores nacionais e comunitários, os quais foram os pilares franceses para contestarem o *status quo*. Eles, ao mesmo tempo que questionavam a sociedade vigente, buscavam, também, sua modernização. Por essa razão Maio de 1968 “não foi um movimento de volta ao passado, um movimento milenarista nem um movimento em nome do futuro contra o passado. Também não foi, no seu conjunto, um movimento contra o sistema capitalista” (GOHN, 2014, p. 85).

Em consonância com essa visão, Gohn (2014) expressa que esse movimento foi uma revolta política que mirava o futuro da sociedade, cujo objetivo era ser um movimento antipoder, o qual mudaria a vida dos franceses e a sociedade.

Tal movimento de pensamento tinha como base a compreensão da educação e da comunicação que se estabeleciam, pois,

[...] de um lado, havia uma crise profunda no sistema educacional tradicional, com violenta contestação estudantil e procura de experiências alternativas [...]. Por outro lado, manifesta-se a vontade de se estabelecer novas formas de comunicação e trabalhadores [...] (THIOLLENT, 1998, p. 92).

A insurgência de 1968 abriu precedentes para uma onda de manifestações em todo o mundo, na qual pautas como liberdade de expressão, lutas contra a corrupção, pela melhoria nas condições de trabalho, contra o autoritarismo, pela melhoria dos sistemas educacionais e denúncias da escola como aparelho ideológico do Estado foram algumas das temáticas dessa década de luta.

A presença de jovens nessas lutas, em especial de estudantes universitários, foi essencial para os desenvolvimentos de pautas mais abertas que não se limitassem às questões da exploração da mão de obra fabril. Temas como metodologias de ensino; aversão à elitização das universidades; denúncias da pseudoneutralidade e objetividade do conhecimento; denúncias contra a tecnocratização do conhecimento marcaram o contexto. As instituições de ensino superior francesas ainda estavam funcionando de maneira bastante conservadora. Segundo Thiollent (1998) e Gohn (2014), com a expansão das vagas nas universidades e a forma como

o ensino nelas estavam sendo conduzido, criaram-se incertezas pela perspectiva de absorção dos profissionais no mercado de trabalho.

Paralelamente aos acontecimentos franceses, no mundo estavam ocorrendo protestos nos Estados Unidos das Américas (EUA), em virtude da guerra do Vietnã, pedindo a retirada das tropas norte-americanas da guerra, assim como o movimento de lutas pelos direitos civis dos negros; no bloco socialista, na extinta Checoslováquia, vários eventos foram expressivos na luta contra o autoritarismo soviético, cuja massa apoiadora foi constituída pelos estudantes, secundaristas e universitários, e esse movimento de rebeldia ficou conhecido como Primavera de Praga; na América do Sul, nesse período, desenrolava-se, no Brasil e em vários outros países, a luta contra a ditadura militar; na África, sucediam-se as lutas pelo processo de descolonização.

No ano de 2010, na Tunísia, uma nova onda de mobilização surgiu e se espalhou pelo Oriente Médio e no Norte da África, a Primavera Árabe. Esse movimento, além da dimensão alcançada, ganhou destaque, cuja palavra de ordem expressada pelos jovens era: “dignidade!”.

O desabrochar da Primavera Árabe começou com a censura midiática aos jovens, reproduzida em processos de mediação de ações contra o movimento. Essa reprodução foi desenvolvida a partir do emprego das mídias/redes sociais pelos jovens para divulgar as ações antidemocráticas dos governos e as ações revolucionárias dos jovens. A participação juvenil e a utilização de redes sociais foram essenciais no Egito. O uso das redes sociais para divulgar/denunciar as ações antidemocráticas dos governos não foi uma especificidade desse país. Pelas redes sociais, essa Primavera passou a ganhar apoiadores, em sua grande maioria jovens, tornando esse movimento cibernético e essencial nas novas configurações de protestos e manifestações juvenis, como forma de denunciar o que estava acontecendo no movimento e nos países.

Para Gohn (2014, p. 31), não podemos resumir a Primavera Árabe apenas às “revoltas e manifestações” de luta contra a “ditadura e ditadores locais”, por mais que tenham sido relevantes. Questões religiosas, políticas e econômicas foram pautas importantes nesse movimento. Assim, podemos dizer que a Primavera Árabe teve como força propulsora a luta por liberdade. Seguindo a onda de protestos e manifestações em 2011 e 2012, temos as marchas e ocupações dos indignados na Europa na qual novos paradigmas dos protestos sociais foram o combustível para levar os europeus às ruas. Essas marchas e ocupações eclodiram com situações econômicas e com os arrochos fiscais na Europa que atingiam os mais pobres.

O cenário brasileiro foi palco de muitas manifestações e protestos, apresentando contexto associativista da sociedade civil diferente na atualidade, quando comparado aos

cenários de manifestações e protestos nas décadas de 1980 e 1990 (GOHN, 2014). Esse quadro se deu com a mudança do cenário político e a inserção de novos grupos no poder, graças aos avanços das políticas sociais a partir dos anos 2000.

Durante o segundo semestre de 2012, muitas manchetes ressaltaram problemas econômicos, queda do Produto Interno Bruto (PIB), superendividamento da população, baixa produtividade de mercadoria dos brasileiros e sua perda de poder para competir com outros produtos brasileiros e internacionais. Portanto, a reestruturação da economia era necessária para ajustar o desenvolvimento do País, como a seleção de um modelo de produção econômica baseado em matérias-primas agrícolas. Nesse sentido, o ajuste da taxa de câmbio e as taxas de impostos influenciaram o processo passado dos mercados financeiros, a política social de proteção social compensatória e medidas de inclusão e a política de redefinição do salário mínimo dos trabalhadores. Todas essas medidas diziam respeito ao consumo interno do grupo recém-chegado ao poder, a classe média.

[...] a “classe média” provocou uma acelerada desindustrialização e enfraqueceu o movimento sindical. Como resultado, buscou-se novos pactos, acordos, entre o governo, trabalhadores e empresários, que possam minimizar os efeitos da crise em termos de inflação e retomada do crescimento econômico (GOHN, 2014, p. 52).

Nesse cenário, realçamos alguns movimentos sociais no Brasil, como os movimentos indígenas, feministas, afros, LGBTQIA+ e, em especial, o Movimento dos Estudantes, os quais passaram a ser prejudicados com todo esse processo de desindustrialização e o enfraquecimento sindical. Nesse contexto, o movimento de estudante ressurge, trazendo novas pautas e protagonizando novas lutas voltadas para seu cotidiano e adicionadas a reivindicações mais antigas, como questões ligadas à ética da sociedade brasileira. “As questões éticas estão na pauta estudantil desde Collor, com os ‘Caras-Pintadas’, e seu ápice se deu em 2008, com a ocupação da Universidade de Brasília” (GOHN, 2014, p. 55). Cabe destacar como pautas reivindicadas pelos estudantes questões específicas, articuladas com as políticas nacionais, tais como políticas sociais de inclusão (cotas para pessoas de baixa renda, para afrodescendentes e população indígena, ProUni, FIES etc.).

Os estudantes vêm participando ativamente e de forma maciça dos protestos no Brasil. No ano de 2013, eles fizeram frente às medidas de aumento das passagens de ônibus e metrô, com a presença do Movimento Passe Livre (MPL), quando o que estava em discussão não era apenas o valor dos 20 centavos de aumento, mas também o direito à dignidade e à cidadania. Essa participação dos estudantes, secundaristas e universitários, foi essencial para impulsionar

no ano de 2015 as ocupações das escolas públicas estaduais no Estado de São Paulo, de tal forma que, como mencionou o estudante ocupacionista:

[...] as ocupações das escolas em São Paulo foi um marco na história recente, já tínhamos vivido os protestos de ruas em 2013 com o MPL e já sabíamos que apenas ir as ruas não ia surtir o efeito desejado, então resolvemos ocupar, resolvemos tomar posse do que era nosso, a escola (MANDACARÚ, 2021).

Na constituição dos movimentos sociais recentes no Brasil, mostra-se a importância deles como fonte inspiradora para os jovens que, de certa forma, deram seguimento a uma linha de protestos, manifestações e ocupações de espaços públicos, em especial a escola, nas lutas em favor dos direitos sociais e de sua manutenção.

O estudante Coroa-de-Frade (2021), que participou das ocupações com 15 anos de idade, buscou inspiração no Movimento Paulista de 2015, no qual ele expressa essa fonte inspiradora da seguinte maneira:

Conheci as ocupações mesmo quando eu, enquanto estudante secundarista, observava o movimento que acontecia em São Paulo em 2015, aquela emergência né? Da luta contra a reorganização escolar. Aqueles meninos e meninas ocupando a ALESP,¹¹ levando porrada da polícia, aquele movimento criado em centenas de escolas por São Paulo para defender o direito de ter escolas. Porque ali era justamente um projeto de reorganização escolar para fechar escolas e turmas. Aquele movimento me inspirou bastante (COROA-DE-FRADE, 2021).

De tal forma que:

Aprendendo a usar táticas diversas e a se metamorfosear de acordo com as circunstâncias, forjando relações sociais horizontais, desprezando a mediação dos partidos políticos e despertando a solidariedade de vizinhos, personalidade e do público em geral, o movimento de estudantes secundaristas pode ser visto como a primeira flor de junho, o primeiro desdobramento pleno dos protestos de junho de 2013 (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 15).

O uso de táticas de manifestações forjadas a partir do contexto de protestos, mas sempre mantendo relações horizontais, não admitindo bandeiras partidárias, mobilizou uma gama de civis a abraçarem a causa, dando aos secundaristas uma vivência prática em manifestações, “além da continuidade da cultura organizativa que liga o Movimento Passe Livre (MPL) ao coletivo Mal-Educado¹² e a esses secundaristas” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 15).

¹¹ Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP).

¹² Segundo Gohn (2014), o coletivo Mal-Educado é uma iniciativa sem fins lucrativos que apoia as causas estudantis.

Essa tríade ligação expressa-se na luta dos secundaristas no discurso de combate à corrupção, reorganizando suas táticas de protestos a partir da experiência prática do Movimento Passe Livre (MPL) e do coletivo Mal-Educado, que por sua vez fez a tradução do documento “Como ocupar uma escola”, na Revolta dos Pinguins,¹³ no Chile.

Para Gohn (2019), os estudantes secundaristas tiveram como base a cartilha de como fazer e organizar ocupação de escola, a qual foi bastante difundida entre estudantes por intermédio do coletivo Mal-Educado.

A Revolta dos Pinguins foi um movimento insurgente protagonizado por estudantes secundaristas chilenos. Segundo Zibas (2008), esses estudantes entraram em greve e ocuparam as escolas, organizaram assembleias e fizeram passeatas, as quais chamaram a atenção de familiares, de organizações da sociedade civil etc., que apoiaram o movimento.

No início das mobilizações, em 2006, a primeira pauta de reivindicações dos estudantes era muito simples e carecia da dimensão política que veio a ganhar mais tarde. Constava principalmente dos seguintes itens: gratuidade do exame de seleção para a universidade, passe escolar grátis e sem restrições de horário para transporte municipal, melhoria e aumento da merenda escolar e reforma das instalações sanitárias em mau estado em muitas escolas (ZIBAS, 2008, p. 202-203).

Essas reivindicações não demoraram muito para serem atendidas, no entanto o movimento ganhou outra dimensão e novas pautas, a partir de assembleias e adesão de outros agentes políticos que impulsionaram a ampliação das questões iniciais, foram aderidas e o movimento foi crescendo, com ganhos e perdas.

O movimento dos Pinguins ficou na história pelo protagonismo secundarista, assim como as ocupações paulistas, as quais fizeram o governo Alckmin recuar. Esses movimentos insurgentes de secundaristas serviram de espelho para a maior revolução de estudantes de Ensino Médio da história do Brasil, as ocupações de 2016. Assim, não limitando as fronteiras entre as revoluções, o estudante Juazeiro (2021) expressa: “não somos viúvas dos Pinguins e nem das ocupações em São Paulo, não mesmo, usamos suas táticas através do ‘Mal-Educado’, porque a gente não estava sendo ouvido, só ocupando, ocupando mesmo, que o governo passou a nos levar a sério”.

As ocupações, forma de manifestação da indignação dos estudantes no Brasil, foram usadas como meio de chamar a atenção dos governantes para vários problemas e situações, as quais, historicamente, vêm sucateando ainda mais a educação pública no País.

¹³ Recebeu esse nome em virtude do estilo dos uniformes usados pelos estudantes no início do século passado (ZIBAS, 2008).

De acordo com Paro (2011), muitos são os fatores que vêm sucateando a educação pública brasileira no decorrer de sua história: a falta de investimento, as péssimas estruturas de trabalho, as mudanças periódicas de programas e políticas curriculares, os sistemas avaliativos, a falta de recursos, os professores maus remunerados, a gestão educacional etc.

Nesse caminho, ainda sustentados em Paro (2011), ao se observar a estrutura da escola de educação básica, em especial das escolas públicas, as quais ofertam o Ensino Médio, não podemos deixar de a condição histórica do “estado de coisa” em que permanece a Educação Básica brasileira, no sentido de mudar ou transformar sua estrutura.

Assim, historicamente, muitas das reivindicações por melhorias do ensino dificilmente relacionam-se com as necessidades básicas de funcionamento mais democrático da instituição e, também, com as demandas dos jovens que as compõem, mantendo um modelo hierárquico que contrapõe uma concepção democrática de currículo, indo na contramão do desenvolvimento histórico da sociedade. Nesse sentido, as ocupações passam a denunciar precisamente um tipo de currículo que não logra realizar os objetivos de formação de personalidades humano-históricas à altura do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade. Quando evidenciamos os aspectos formativos desses sujeitos em espaços escolares ocupados por eles e com eles, a questão se torna ainda mais relevante, uma vez que suas aprendizagens e a construção de conhecimentos, segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), Cattani (2017) e Medeiros, Januário e Melo (2019), passam por diversas mudanças de conscientização político-social e de reorganização curricular.

Logo, todos esses aspectos começam a se manifestar no cenário do Ensino Médio no Brasil, espaço educacional de socialização dos jovens, que vira alvo constante de políticas educacionais e reformas curriculares que buscam, em sua maior parte, desconstruir as finalidades e os objetivos propostos na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para atender a uma demanda mercantil.

Para Kuenzer (2005), os objetivos e as finalidades do Ensino Médio estão claramente dispostos no artigo 35, explicitando a intensão de superar a dualidade estrutural socialmente construída em torno dessa etapa de ensino. Para tal, a LDB/1996 dispõe em seus incisos:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, [n.p.]).

É possível afirmar que as finalidades e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar da vida política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral (KUENZER, 2005, p. 40).

Mesmo com os objetivos e finalidades bem definidos na LDB/1996, o Ensino Médio, no ano de 2016, após o golpe que culminou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, sofre duras intervenções com a Medida Provisória (MP 746/2016; Lei 13.415/2017), com a elaboração e imposição de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a produção de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ambas sem qualquer debate aberto com a sociedade (SILVA, M., 2018).

Para essa autora, é inegável que o Ensino Médio necessita de uma reforma, mas não essa que foi imposta, pois as mudanças não devem se reduzir apenas a uma reforma na organização pedagógica e curricular. Nesse sentido, compreendendo a dimensão dessas reformas e como elas impactariam o cotidiano dos jovens e o funcionamento das escolas, retomamos reflexões que envolvem mais do que o funcionamento das instituições de ensino.

Para Silva (2017), a reforma do Ensino Médio proporciona a manutenção da dualidade estrutural nessa etapa da Educação Básica, obstaculizando a autonomia intelectual e moral, a capacidade de análise, de reflexão e de crítica dos jovens para se verem como sujeitos capazes de intervir na realidade do mundo em que vivem. Dessarte, amparados em Silva (2017), Kuenzer (2005), Moreira e Silva (2011), Lima e Pernambuco (2018), entre outros, podemos perceber que as políticas educacionais contemporâneas para o Ensino Médio propiciam a manutenção de uma dualidade estrutural nessa etapa. Em outras palavras, promove a subalternização de sujeitos e de currículos.

Tendo, também, como dimensão os impactos das reformas na educação e em suas vidas, os jovens secundaristas, no ano de 2016, passam a ocupar as escolas como forma de resistência à MP 746/2016, atual Lei 13.415/2017, à PEC 55/2016, à BNCC e às novas DCNEM. Estudos como os de Medeiros, Januário e Melo (2019), Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) e Cattani (2017) apontam que outros fatores igualmente foram essenciais à tomada de decisão dos estudantes.

Esses autores demonstram em seus escritos que as ocupações desvelaram problemas estruturais, políticos e curriculares, os quais seriam agravados ainda mais com a aprovação

dessas medidas, impactando a vida social dos estudantes. Essas medidas teriam ação direta nos currículos, pois, segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 17), “os currículos são expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Entendemos currículo na perspectiva crítica e freiriana. Como observou Saul (2015, p. 222 – grifos da autora), “currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. Currículo é poder (APPLE, 2006; 2011), é campo de resistência (GIROUX, 1986), é território em disputa (ARROYO, 2013), e nele se expressam problemas sociais, éticos e políticos. Nessa perspectiva, como destaca Giovedi (2016, p. 121), ele “se manifesta, se realiza e se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas”, e não se limita aos espaços formais, pois existe “nas diferentes formas das manifestações educativas” (GIOVEDI, 2016, p. 82).

O currículo que nega a existência do ser humano e de sua dignidade, que o torna subalterno, ou que reproduz relações de dominação e subordinação, é produtor de violência. Por outro lado, experiências de resistência a essa reprodução e violência podem ser o ponto de partida para a construção de um currículo crítico e para o desenvolvimento de práticas curriculares, as quais reafirmam a existência de homens e mulheres como sujeitos de emancipação. Afinal, “compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições as quais permeiam a sociedade” (SILVA, 2008, p. 32).

O currículo na atualidade é objeto da atenção de autoridades, das políticas, de professores e especialistas. Ele está hoje no cerne das discussões sobre a educação escolar. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações curriculares nos diversos níveis de ensino, bem como no desenvolvimento da produção teórica do campo (MOREIRA, 2005). Por ser um espaço de correlações de diferentes forças que atuam na elaboração de concepções de mundo, de sociedade e de ser humano, o currículo também consiste nas disputas, nos conflitos gerados pela hegemonia e pelos consensos que vão sendo construídos em torno de termos, significados e práticas. Nesse sentido, como destacaram Lima e Pernambuco (2018, p. 5), sob o currículo também recaem palavras como “educação, escola, conhecimento, [...], as quais, além de constituírem o vocabulário pedagógico [...], condicionam a ação formativa escolar que, por sua

vez, produz efeitos de poder sobre pessoas, construindo identidades e subjetividades sociais específicas”.

Gimeno Sacristán (2000) ainda coloca que o desvelar dos interesses nos currículos só é alcançado a partir de um nível de análise político-social e do ponto de vista de sua instrumentação técnica. Para tanto, é necessária uma visão que vá além dos conteúdos e formas, bem como saber e compreender que o currículo não é uma dimensão abstrata da política.

Para Saul (2015), o currículo abarca não apenas a dimensão teórica, como também a prática. Ele é a teoria e a prática do que se faz na educação, ele é uma construção social, cultural e histórica. Assim, o currículo é tudo o que acontece no contexto espacial da escola ou em direção a ela.

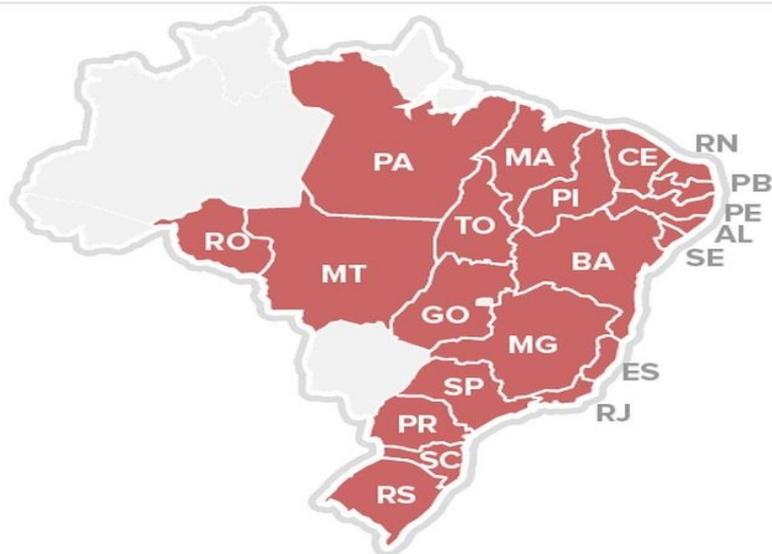
Os interesses escusos nas propostas governamentais a serem implementadas no ano de 2016 direcionavam o *modus operandi* na formação dos jovens. Portanto, o currículo vem imbuído de intenções político-sociais disfarçadas em suas formas e conteúdos, cabendo a professores, alunos e comunidade escolar decifrá-lo. Nesse sentido, é possível compreender que os secundaristas desempenharam, por meio das ocupações, uma análise político-social sobre as medidas que estavam para ser impostas e como elas impactariam os currículos, as práticas pedagógicas e suas vidas.

As ocupações ganharam dimensão nacional, espalhando-se por quase todos os Estados brasileiros, conforme o mapa da Figura 1 que traz uma síntese desse movimento:

Figura 1 – Estados que tiveram suas unidades escolares ocupadas em 2016

Ocupações pelo Brasil

Lista de estados com escolas ocupadas



Como uma onda que se alastrou por 21 Estados, as ocupações traziam em seu âmago causas sociais nobres que, como já mencionado, influíam diretamente a organização pedagógica das escolas, de seus currículos e suas vidas, o que podemos considerar como Violência Curricular.

Para Giovedi (2013), Violência Curricular é o modo pelo qual o cotidiano e a realidade escolar são acometidos pelas políticas e práticas curriculares que, ao mesmo tempo que produzem, também são vítimas de suas ações. Assim, o conceito desvela as formas pelas quais a realidade da instituição social escola gera, bem como “agrider” os sujeitos a partir de suas atividades regulares.

Para Oliveira e Silveira (2020), parafraseando Giovedi (2016; 2013), esse conceito é importante na medida em que ele revela e desvela os modos pelos quais o currículo hegemônico se materializa e nega a dignidade humana dos jovens e adultos no cotidiano escolar. Assim, Violência Curricular é uma categoria pertinente à compreensão de pautas que estavam além das induzidas pelas medidas do governo federal (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021).

Os estudantes secundaristas passaram a perceber outras questões além das já citadas, que se assemelhavam nos diferentes Estados brasileiros, tratando-se de aspectos que iam além da compreensão das políticas. Eles não deixaram “passar em branco” as novas pautas que se estendiam desde as demandas internas de cada escola até aspectos que envolvessem democratização da gestão em geral (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Para tanto, houve um movimento de resistência nas ocupações, pois a constatação dos danos da reforma à vida das juventudes fez eclodir o comprometimento desses jovens com a mudança. Nessa seara, Moretti (2015) observa que a resistência pressupõe uma luta entre desiguais e que pode ser considerada como prática que contraria a visão de mundo dominante. A resistência também se instaura na relação de conflitos “entre as ideias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra-hegemônicas as quais surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural” (MORETTI, 2015, p. 359-360).

Compreendemos que, nessa conjuntura hegemônica, os estudantes desenvolveram práticas curriculares de emancipação não apenas ao tomarem consciência política, mas ao efetivá-la na práxis humana. Assim, a formação para e na resistência é ter autonomia coletiva e emancipação para se posicionar diante de ameaças contra-hegemônicas que visam diminuir os processos intelectuais dos sujeitos (ADORNO, 1995). Portanto, concordamos com Trevisol (2019) quando aduz que os atos de resistência tomam para si o significado de emancipação e,

quando os secundaristas resolveram assumir as ocupações, de forma integral, eles se apropriaram de sua emancipação.

Mesmo compreendendo que as ocupações em si são práticas de resistência (atos-limite) em relação às ações hegemônicas, nos microcosmos das ocupações houve práticas curriculares de emancipação, manifestadas no próprio sistema de organização interna das ocupações, nas aulas, assembleias, palestras, saraus e outras ações organizadas pelos estudantes ocupacionistas.

As experiências de emancipação que esses jovens viveram durante as ocupações vêm a se tornar proeminentes por diversos motivos, em especial, pela forma de organização coletiva que desenvolveram em um curto espaço de tempo, criando uma dinâmica de colaboração e relação entre eles e as comunidades (escolar e não escolar).

Para Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 14), as ocupações estudantis, em especial as que foram guiadas por estudantes secundaristas, de mobilização de pessoas – artistas, entidades políticas e sociais, servidores públicos, professores e comunidades –, fizeram parte de um processo educativo democrático real que “poucas vezes na história social recente um movimento soube utilizar um espectro tão amplo de táticas e se metamorfosear em tão curto espaço de tempo”.

O movimento de ocupação foi um movimento dialético no qual os estudantes partiram de problemas específicos dentro do microcosmo das escolas até optarem pelas ocupações, sendo o inverso também aceitável, isto é, a partir das ocupações, os ocupacionistas desvelaram problemas estruturais, políticos e curriculares dentro das escolas. Posteriormente, cabe contextualizar essas ações, pois torna-se necessário compreender que o currículo não é só um objeto que medeia e constitui as ações nas escolas, mas também é algo que ultrapassa as ações do cotidiano escolar; suas ações vão além dos muros escolares, pois o currículo escolar é política e prática do que se faz na escola e em sua direção, ou seja, também se constitui nas interações sociais.

Os estudantes secundaristas estão em constante interação com o mundo, o que acontece de forma subjetiva e se corporifica nas relações objetivas desses sujeitos com o mundo e vice-versa. Essa é uma visão dialética que rompe com a visão egocêntrica dos sujeitos sobre o mundo, pois não é uma relação unilateral. É na relação dialética dos movimentos ocupacionistas com a realidade que discutiremos a educação como um processo de constante libertação dos homens e das mulheres. Uma relação que por si só não aceita a isenção dos homens e das mulheres do mundo nem do mundo para com eles e elas. A relação que se estabelece nesse

sentido envolve um caráter ontológico de se compreenderem questões voltadas aos pressupostos dialéticos já mencionados.

Diante do exposto, reforçamos que a tese tem como **objeto de estudo** a experiência das ocupações, particularmente as experiências curriculares que elas denunciaram e anunciaram, assim como as que emergiram durante todo o ato de rebeldia das ocupações das escolas no Brasil no ano de 2016, denominado Primavera Secundarista.

Ainda, justificando a necessidade de estudos sobre as ocupações de 2016, enfatizamos que elas foram o maior movimento social organizado por secundaristas do século XXI, agregando uma expansão em pelo menos 21 Estados da federação brasileira e culminando em mais de mil instituições de ensino ocupadas.

Ademais, para os estudantes de Ensino Médio do Brasil, suas sementes selam possibilidades de lutas pela educação pública e diversas formas de metamorfosear resistências e práticas curriculares de emancipação.

Nesse sentido, como problema de pesquisa que permeou a investigação, destacamos: **Como as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil em 2016 configuraram-se como denúncia de Violência Curricular e como experiências de resistência e emancipação curricular no Ensino Médio?**

Voltamos nosso olhar para as práticas de resistência à Violência Curricular e as práticas curriculares de emancipação vivenciadas pelos estudantes secundaristas os quais pretendíamos para a presente pesquisa. Consideramos os sujeitos, suas memórias e experiências como o centro do processo investigativo, principalmente porque eles foram sujeitos viventes nas e das ocupações.

Não limitando o problema de investigação, interligamos questionamentos que diretamente se vinculam ao escopo da tese. Assim, indagamos: Como foram caracterizadas as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil em 2016 e como os jovens denunciaram a Violência Curricular? Como os estudantes secundaristas promoveram experiências de resistência e emancipação curricular? Que motivos influenciaram as ocupações? Quais experiências curriculares foram desenvolvidas durante as ocupações secundaristas e como podem ser identificadas as práticas curriculares de emancipação durante as ocupações no Ensino Médio? Quais foram os significados das ocupações para os estudantes secundaristas?

Tomando como pressupostos as discussões feitas até o momento, a pesquisa tem como objetivo geral:

- **Analisar as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil a partir da Violência Curricular denunciada pelos jovens em 2016, identificando o que eles anunciaram como experiências de resistência e emancipação curricular no Ensino Médio.**

Com esse objetivo, procuramos entender a realidade e o conjunto de fatos que contemplem a totalidade: as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil no ano de 2016; a Violência Curricular que acontecia nas escolas e nas práticas escolares; as práticas de resistência utilizadas pelos jovens secundaristas; o potencial de práticas curriculares emancipatórias do movimento; e alguns limites e possibilidades de resistência e práticas emancipatórias das ocupações.

No que tange aos objetivos específicos, acentuamos:

I. Identificar, descrever e analisar as formas de manifestação de Violência Curricular que influenciaram as ocupações.

Entendemos que as ocupações não foram apenas uma resposta às medidas impostas pelo Estado brasileiro, mas também uma resposta a anos de negligência do Estado para com os jovens e a educação pública. Posto isso, descrever esse processo, identificar e analisar os indicadores de Violência Curricular permitem-nos adentrar em sua materialização.

II. Compreender as experiências curriculares desenvolvidas durante as ocupações secundaristas, identificando o que e como os jovens expressaram para a proposição de um currículo crítico.

Com esse objetivo, o esforço foi para compreender as experiências curriculares desenvolvidas pelos estudantes durante sua permanência no movimento ocupacionista. Para tal, foi necessário identificar práticas curriculares de emancipação ocorridas nas e durante as ocupações.

III. Compreender o significado das ocupações para os estudantes ocupacionistas e suas contribuições em termos de proposições de mudanças curriculares no Ensino Médio.

A compreensão das ocupações para os estudantes é algo proeminente cujo real significado para quem viveu e experienciou esse fenômeno é necessário saber.

Há de pensar, então, que o problema de pesquisa referendado no estudo, bem como os objetivos que circundam, propõem uma afloração de saberes e práticas de um contexto que, sendo explorado, conhecido e comunicado, trará à comunidade acadêmica oportunidade de refletir a respeito do potencial emancipador dos jovens e das ocupações secundaristas. Tais

reflexões suscitarão interrogações e inquietações à sociedade a respeito de políticas, currículos e práticas educativas.

Assim, sustentamos como tese que os movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil, ocorridos em 2016, não resultaram apenas de condições macropolíticas, ou das medidas impostas pelo Estado brasileiro, mas de condições e práticas curriculares que se constituíram como Violência Curricular para os jovens, ainda que as próprias condições macropolíticas também estejam configuradas no conceito de Violência Curricular. Então, o olhar ampliado sobre a Violência Curricular implica identificar os mecanismos e os elementos que impedem os sujeitos de alcançar sua vocação para o *Ser Mais*,¹⁴ bem como reconhecer que a resistência dos jovens à Violência Curricular é uma dimensão importante para compreender as ocupações pela perspectiva do currículo. Dessa forma, também defendemos que as ocupações secundaristas configuram-se em atos-limite de resistência à Violência Curricular vivida pelos sujeitos na escola, produzindo experiências curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias.

1.2 Notas metodológicas da pesquisa e outras premissas teóricas

Para o desenvolvimento e produção de elementos que consolidem a tese supracitada, aderimos à abordagem de pesquisa qualitativa, pois:

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologias quantitativas, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa. (RICHARDSON, 2009, p. 79).

A pesquisa qualitativa objetiva compreender a realidade de determinado fenômeno social e, por esse motivo, aspectos de pesquisas quantitativas também podem estar presentes em determinadas análises qualitativas, “permitindo a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos” (YIN, 2016, p. 5).

Para Minayo (2012, p. 21), esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Trata-se de fenômenos genuinamente humanos, entendidos como parte da realidade social.

¹⁴ Categoria freiriana que está relacionada à “vocação ontológica dos seres humanos para a humanização, que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade, histórica também, da desumanização” (FREIRE, 2002, p. 44).

À medida que a pesquisa qualitativa favorece que a cotidianidade seja percebida, valorizada, mostra-se como gestadora e germinadora dos valores e papéis sociais, ela vai possibilitando aos pesquisadores a apropriação entre particularidade e totalidade, entre indivíduo e o ser humano genérico, entre cultura e história (GHEDIN, 2008, p.62).

Mesmo com categorias preestabelecidas que norteiam a pesquisa de cunho qualitativo, durante o processo investigativo, com base nos sujeitos e dados do campo empírico, podem-se emergir novas categorias de conhecimento que passam a ser investigadas, permitindo-nos perceber as condições de desenvolvimento de práticas investigativas com suas múltiplas significações e representações.

A pesquisa qualitativa possui características próprias que coadunam com os diversos métodos empregados nessa abordagem. Yin (2016), em vez de definir teoricamente a pesquisa qualitativa, considera conveniente elencar cinco características pelas quais ela se configura. São elas:

1. Estudar o significado da vida das pessoas na condição da vida real; 2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo; 3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única (YIN, 2016, p. 7).

Conforme assinalou Yin (2016, p. 8), “a pesquisa qualitativa pode ser uma ocasião para desenvolver novos conceitos”. Isso posto, a pesquisa qualitativa busca compreender, descrever e interpretar os fenômenos sociais por meio das experiências dos sujeitos, ou dos sentidos atribuídos por eles ao vivido, por meio de múltiplos procedimentos e técnicas pelos quais seja possível acessá-los.

Dentro do universo de possibilidades de se fazer pesquisa qualitativa, optamos pelo método da pesquisa narrativa, pois esse tipo de pesquisa é uma forma de entender as experiências dos sujeitos. A opção pela narrativa se deve pelo fato de que as narrativas são o meio pelo qual, de forma oral, visual ou escrita, os sujeitos comunicam, organizam e significam suas experiências. Elas não falam apenas sobre o sujeito que narra em determinados tempo e espaço, mas também narram memórias de um coletivo e dos contextos nos quais estiveram inseridos (SILVEIRA; SIMON, 2018). As narrativas colocam as experiências em uma temporalidade diferente da do acontecido, mas a de sua lembrança, promovendo o distanciamento epistemológico do narrado com o fato acontecido.

As narrativas de vida não têm em si poder transformador, mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa pode ser a oportunidade de uma

transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004, p. 56).

Silveira, Kahmann e Oliveira (2020, p. 11) reafirmam a compreensão de Thompson (1981) sobre o papel da consciência social na compreensão da experiência:

Mas, o que seria a experiência? Quais seriam suas relações com a memória? Em “Miséria da Teoria”, Thompson apresenta a experiência como uma importante categoria para análise, pois ela “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo, ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados, ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Para o historiador, “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16). A proposição encontrada na obra de Thompson sobre distinguir experiência vivida e experiência percebida abriu caminho para refletirmos sobre o papel da consciência social e sua relação com as memórias produzidas pelos quadros sociais de referência nos quais os sujeitos se inserem.

Assim, esse tipo de pesquisa qualitativa “é uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 20). Portanto, a pesquisa narrativa impulsiona, na narratividade, modos de ver e ouvir uma narrativa, assim como hábito de viver narrativamente.

Cabe assinalar que pesquisar a partir de narrativas é compreender que estas, ao mesmo tempo que são um método, são compreendidas como fenômenos, pois, ao narrarem os sujeitos, reconstruem o vivido e o sentido para comunicar algo. Para Kramer (2013, p. 180), “narrar a experiência individual e coletiva, relatar as ações realizadas, os obstáculos enfrentados é condição para que se possa pensar criticamente essa experiência”. Nessa lógica, podemos dizer que existe um constante processo de deslocamento construtivo do saber a partir das experiências narradas, pois a experiência faz parte da essência histórica dos homens e mulheres e está imbuída de contradições.

Considerando que os sujeitos da pesquisa são concretos, no sentido que estão em constante transformação/construção, a experiência torna-se indispensável à formação crítica, pois em razão dela os seres humanos, como sujeitos, definem e estabelecem a realidade (CHAUÍ, 2000). Desse modo, a experiência é um movimento dialético, uma vez que as contradições presentes nos preconceitos e expectativas de nossas compreensões possibilitam-nos caminhos para outras experiências, ou seja, toda experiência contém referências para novas experiências.

A experiência constitui um ciclo gnosiológico – ação-reflexão-ação –, no qual experiências anteriores auxiliam na construção de conhecimentos novos nas futuras experiências, pois os sujeitos são inconclusos e partilham dessa inconclusão. Dessa forma:

[...] a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei, minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 2000, p. 135).

Esse ciclo gnosiológico que compõe a construção do conhecimento parte do pressuposto de que as experiências são singulares e plurais ao mesmo tempo e estão em constante transformação. Sendo assim, as mudanças exercidas pela ocasião de uma experiência podem ser sutis ou radicais. Sobre esse aspecto, Thompson destacou:

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p. 112).

É pelas diversas formas de experiência que os sujeitos se reencontram no mundo como parte integrante dele. Essa integração ocorre a partir da consciência social que potencializa o olhar crítico sobre as manifestações sociais de opressão.

Dubet (2003), em *As desigualdades multiplicadas*, alertou que no campo da experiência social é necessário problematizar a afirmação da igualdade produzida sobre os sujeitos e por eles mesmos, pois, ao alegarmos a igualdade dos sujeitos, os quais possuem múltiplas desigualdades, estamos negando a historicidade dos fatos sociais e da própria experiência como uma construção do eu-no-mundo.

A experiência é uma importante categoria nas análises dos novos movimentos sociais, como a Primavera Secundarista, pois ela incorpora analiticamente possibilidades para a compreensão das interações sociais, as quais produzem práticas democráticas, autonomia e participação. Portanto, a experiência desses jovens produz processos políticos que são elaborados nas interações sociais. Nessas interações, afloram lógicas de ação, sentidos de justiça, sentimentos de (des)igualdade, de política e de educação, colocando em pauta a autonomia dos jovens atores em processos participativos reais (SILVA, 2009).

Essa dinâmica de vivenciar as experiências que estão imbuídas nas memórias dos sujeitos parte das narrativas que eles construirão. Essas narrativas também serão narrativas de

memória, que podem ser vistas como fonte de pesquisa, como objeto e campo interdisciplinar, o qual integra diferentes áreas, estudos e abordagens.

A memória é a constituição de nossas identidades. Ela é proveniente de um campo de poder que a destina à manutenção de valores de grupos sociais. Seu conceito não é exclusivo de fatores biológicos, mas perpassa por questões sociológicas e filosóficas.

Isso não significa que não haja um componente biológico, fisiológico ou cerebral na memória, pois os estudos científicos mostram não só as zonas do cérebro responsáveis pela memória, como também os estudos bioquímicos mostram o papel de algumas substâncias químicas na produção e conservação da memória. O que estamos dizendo é que os aspectos biológicos e químicos da memória não explicam o fenômeno no seu todo, isto é, como forma de conhecimento e de componente afetivo de nossas vidas (CHAUÍ, 2000, p. 161-162).

A interdisciplinaridade da memória se faz presente nas diversas formas pelas quais ela pode ser analisada. A memorização se constitui mediante segmentos objetivos e subjetivos à formação de lembranças (CHAUÍ, 2000). Sobre esses aspectos, Chauí (2000) e Schmidt (2006) apontam que Bergson (2018) distingue dois tipos de memórias, a memória-hábitos e a memória pura ou memória-representação.

A memória-hábito é um automatismo psíquico que adquirimos pela repetição contínua de alguma coisa, como, por exemplo, quando aprendemos alguma coisa de cor. A memória é uma simples fixação mental conseguida à força de repetir a mesma coisa. Aqui, basta iniciar um gesto ou pronunciar uma palavra, para que tudo seja lembrado automaticamente: recito uma lição, repito movimentos de dança, freio o carro ao sinal vermelho, piso na embreagem para mudar a marcha do carro, riscio uma palavra errada que escrevi, giro a chave para a direita ou para a esquerda para abrir uma porta etc. Todos esses gestos e essas palavras são realizados por nós quase sem pensarmos neles ou até mesmo sem pensarmos neles. O automatismo psíquico se torna um automatismo corporal. A memória pura ou a memória propriamente dita é aquela que não precisa da repetição para conservar uma lembrança. Pelo contrário, é aquela que guarda alguma coisa, fato ou palavra únicos, irrepetíveis e mantidos por nós por seu significado especial afetivo, valorativo ou de conhecimento (CHAUÍ, 2000, p. 162).

São por esses motivos que lembramos situações, fatos e acontecimentos os quais tiveram significados ou impacto em nossas vidas. A perspectiva que abordamos para análise das memórias dos estudantes secundaristas parte da ideia de que a memória faz um movimento que implica lembranças, silêncios e esquecimentos. Ela não pode ser reduzida apenas à compreensão contraída de capacidade de lembrar, memorizar ou armazenar (HALBWACHS, 2006).

Para pesquisadores da memória (HALBWACHS, 2006; POLLAK, 1989, SILVEIRA; KAHMANN; OLIVEIRA, 2020; SCHMIDT, 2006; GONDAR, 2016), as memórias individuais também são produções coletivas, pois estão vinculadas a grupos sociais os quais de

alguma forma condicionam o que deve ser lembrado. Sob a ótica desses pesquisadores, toda memória individual toma como base determinados contextos e grupos sociais de referência. Desse modo, a compreensão do fenômeno a partir da memória exige considerar que as memórias não são neutras (GONDAR, 2016); que existem memórias em disputa (POLLAK, 1989); que a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e que só lembramos o que retemos do passado, ou aquilo que somos capazes de viver na consciência do grupo que nos mantém ou que temos vínculos de identidade (HALBWACHS, 2006); que a memória pode servir tanto para a dominação e domesticação como para a libertação (LE GOFF, 2013); que as memórias podem mudar de acordo com o lugar ou grupo que cada sujeito ocupa ou pretende ocupar e é uma construção política (SILVEIRA; KAHMANN; OLIVEIRA, 2020).

Essas são algumas premissas teóricas importantes, uma vez que a presente pesquisa usa fontes narrativas, isto é, fontes de memória, pois a memória é um movimento dialético de lembranças e esquecimentos, não é sinônimo de lembrança. A partir dessas premissas, buscamos, a partir de entrevistas narrativas, obter elementos das memórias dos secundaristas, os quais deem embasamentos significativos à tese em questão.

É mister ressaltar que foram realizadas doze entrevistas, das quais quatro foram inicializadas na pesquisa exploratória. Também optamos pela abrangência nacional, pois os elementos bibliográficos nos indicaram que os movimentos secundaristas não foram um movimento local – apesar de que nas reivindicações existiram situações específicas das federações e suas escolas – e por entendermos que a nossa tese sobre as ocupações de 2016 pode abranger as ocupações ocorridas nos diferentes Estados e regiões do Brasil.

Ainda sobre a coleta de informações com os sujeitos da pesquisa, os quais foram convidados a participarem das entrevistas,¹⁵ o primeiro movimento foi de apresentá-los ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶ (Apêndice A). Pensando na garantia do sigilo e no movimento de resistência desses jovens, utilizamos como pseudônimos nomes de plantas

¹⁵ Usamos esse termo porque houve entrevistas que foram ampliadas, levando em consideração as entrevistas exploratórias com os quatro primeiros sujeitos, como também algumas entrevistas precisaram ser interrompidas e continuadas em outro momento por problemas de conexão de internet.

¹⁶ Esse termo foi assinado por ambas as partes. Tal documento deu garantias ao participante de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa; dá liberdade ao participante para retirar seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de colaborar com o estudo, sem qualquer prejuízo; assim como ficou prevista a garantia de anonimato do sujeito quando da divulgação dos resultados e de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos vinculados à pesquisa.

provenientes da caatinga brasileira, visto que elas são também exemplos de resistência às diversas condições climáticas e às ações do homem.

A seguir encontra-se o Quadro 1 com a síntese das federações, onde os pesquisados moram, o seu gênero, o local da entrevista e o pseudônimo utilizado para não haver a identificação dos sujeitos.

Quadro 1 – Síntese descritiva dos secundaristas entrevistados

Estado	Gênero	Local da entrevista	Pseudônimo
Rio Grande do Sul	F	Universidade	Carnaúba
Rio Grande do Norte	M	Google Meet	Coroa-de-Frade
Minas Gerais	F	Shopping	Aroeira
Paraná	F	Google Meet	Palma
São Paulo	M	Google Meet	Umbuzeiro
Rio de Janeiro	M	Google Meet	Angico
Pernambuco	M	WhatsApp	Coroá
Bahia	M	Praça Pública	Jericó
Rio Grande do Sul	F	Google Meet	Marmeleiro
Minas Gerais	M	Google Meet	Facheiro
Ceará	F	Google Meet	Juazeiro
Rio Grande do Sul	F	Google Meet	Cumaru

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a técnica empregada nas entrevistas, como dito anteriormente, foi utilizada a entrevista qualitativa de caráter narrativo. A entrevista qualitativa para Yin (2016) é uma técnica de pesquisa que não segue um roteiro rígido, pressupondo perguntas mais abertas. Para Richardson (2009, p. 211), essa técnica “permite ao entrevistado desenvolver suas opiniões e informações da maneira que ele estimar conveniente. O entrevistador desempenha apenas funções de orientação e estimulação”.

Para Szymanski (2011, p. 10), “esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para estudos de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”. A entrevista individualizada é um encontro entre duas pessoas com a intenção de obter informações a partir de uma conversa de natureza profissional (RAMPAZZO, 2002). Nessa técnica, o ponto principal a ser cuidado são as condições psicossociais presentes na interação entre os dois sujeitos. Precisamos observar “as relações de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, a construção do significado na narrativa e a presença de uma

intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista” (SZYMANSKI, 2011, p. 12). A questão é simples e ao mesmo tempo complexa: o sujeito que entrevista já carrega consigo informações e está à procura de outras que só podem ser obtidas a partir dessa interação face a face. No entanto, o jogo é duplo e o sujeito, na situação de entrevistado, traz, em suas ações, um conjunto de conhecimentos e preconceitos sobre o entrevistador, formulando e organizando suas respostas cuidadosamente:

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2011, p. 12-13).

Pode ser evidente que o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, de certa forma, está acatando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que ele se descobre detentor de um conhecimento importante para o momento. Assim, temos que ser conscientes de que todo saber é válido e certo. Não pode existir, então, um conhecimento maior ou menor, mas saberes diferentes. Conhecendo esses princípios que regem as entrevistas, optamos pela entrevista qualitativa do tipo narrativa, pois, além de constituir elementos essenciais que estruturam entrevistas qualitativas comuns, esquemas de perguntas e respostas, como explicitado anteriormente, consagra elementos históricos, sociais e culturais dos sujeitos entrevistados.

A entrevista narrativa se estrutura de forma que suas ferramentas não são engessadas e estanques, pois objetiva a profundidade de aspectos específicos do que é narrado, como aspectos da história de vida de quem é entrevistado e as histórias que tangenciam fatos e acontecimentos vividos e experienciados pelos narradores.

Para Muylaert *et al.* (2014, p. 194), “esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”. A partir das narrativas expressas pelos sujeitos, o entrevistador busca reconstruir acontecimentos sociais. Cabe destacar que a entrevista qualitativa do tipo narrativa tem um importante papel na construção do conhecimento, “uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participante” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194). Assim, as narrativas não podem ser consideradas como algo volátil e banal, ou textos em prosa enunciados de maneira sequencial, mas, sim, como um discurso que provém

de experiências humanas manifestadas em forma de relato (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001).

Logo, devemos ter em mente que as narrativas não são uma informação sobre as experiências dos sujeitos entrevistados, mas a comunicação de sua vivência experienciada que é contada, tendo em vista oportunizar novas reflexões.

A narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194).

Nessa direção, compreendemos que, ao narrar suas experiências vividas, os jovens ocupacionistas se oportunizam e oportunizam ao entrevistador reflexões profundas e radicais sobre o fenômeno, transformando uma experiência finita em infinita, atribuindo, dessa forma, o caráter coletivo da pesquisa de cunho narrativa (MUYLAERT *et al.*, 2014). Cabe ressaltar que a pesquisa narrativa contribui “com a construção histórica da realidade e a partir de relatos de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 195). Nesse sentido, a entrevista narrativa é um método pelo qual se incita o aparecimento de novas variáveis sobre determinados fenômenos, trazendo novos questionamentos e procedimentos analíticos que podem guiar novas orientações da área em estudos (MUYLAERT *et al.*, 2014).

Para Souza (2008), as entrevistas narrativas, como uma das portas de entrada para o trabalho biográfico, fazem parte da subjetividade e interferem nas dimensões espaçotemporais dos sujeitos ao relatarem suas experiências, nos campos da educação e do setor de formação.

A narratividade é um recurso que visa investigar a intimidade dos entrevistados e possibilita grande riqueza de detalhes, em virtude disso, pode ser importante quando determinada área de estudo se encontra estagnada por haver se exaurido a busca por novas variáveis sem conseguir, entretanto, avançar no conhecimento. Ressalta-se ainda que os relatos orais são valorizados porque não são encontrados em documentos (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 195).

Dada a importância desse método de pesquisa qualitativa, ao entrar de forma confiável na intimidade dos entrevistados e buscar novas variáveis, as quais podem ou não estar documentadas, cabe-nos não só perceber a importância desse método na compreensão dos

fenômenos da Primavera Secundarista, mas também produzir, a partir do dito e do não dito, novos olhares sobre ele.

Então, as entrevistas qualitativas narrativas são técnicas que geram histórias analisáveis de diferentes maneiras após a captação e as transcrições dos dados. Por conseguinte, precisamos estar atentos, principalmente, às características paralinguísticas, pois elas são fundamentais para entender as tomadas de ações dos secundaristas. Cabe enfatizar ainda que, apesar de a entrevista narrativa ser a principal forma de produção de dados, as narrativas podem ser reunidas a partir de diferentes fontes, conforme observa Weller (2009, p. 5):

[...] a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...] essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...].

Moura e Nacarato (2017) apontam que nesse tipo de entrevista o entrevistado, ao organizar suas ideias, potencializa o processo de reconstrução de sua vida pessoal e profissional, fazendo isso de modo autorreflexivo, enxergando elementos antes não vistos. Após a realização das entrevistas, o processo de análise das informações não se limitou a apenas um único método; o uso de Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foi importantíssimo no processo de análises. Essa mesclagem nos permitiu extrair o máximo de informações possível dos entrevistados.

Antes de começar o processo de análise das informações obtidas, foram definidas unidades necessárias de análises: unidade de contexto e análise temática. Para fins de contexto, organização de “pano de fundo” da pesquisa e dar significado à unidade de análise, também foi usada a unidade de contexto, porque “é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos dados serem decodificados [...]” (FRANCO, 2012, p. 49). A unidade de análise temática será a principal, pois

[...] o tema é uma asserção sobre determinado assunto. [...] uma questão temática incorporada, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito (FRANCO, 2012, p. 44-45).

Depois de definidas as unidades de análises (Violência Curricular, Resistência Secundarista e Currículo), estabelecemos – como organizamos – as análises. O primeiro movimento foi fazer a pré-análise, a fase de organização propriamente dita (FRANCO, 2012;

BARDIN, 2011). Ela “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125). “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN, p. 125-126).

Desse modo, realizadas as transcrições,¹⁷ o primeiro passo foi a organização de todo o material (entrevistas) em leituras, as quais aconteceram em momentos distintos, mas interligados, para compreender da melhor forma os elementos provenientes das experiências dos jovens sujeitos nas ocupações, a leitura “flutuante”.

A primeira atividade da pré-análise consistiu em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, emoções, conhecimentos e expectativas.

As leituras nas pré-análises foram feitas da seguinte forma:

1. Leitura exploratória: uma leitura inicial livre de preconceitos, cujo objetivo é permitir conhecer mais sobre os jovens;
2. Leitura de caráter analítico: retomada dos textos em que percebemos os eixos analíticos dentro do contexto da pesquisa, com foco nas experiências dos jovens ocupacionistas;
3. Leitura crítica: pela qual estabelecemos diálogos entre as narrativas das memórias e o aporte teórico.

Definidas as unidades de análise – Violência Curricular, Resistência Secundarista e Currículo –, passamos a um ponto consensual nas literaturas (FRANCO, 2012; BARDIN, 2011; MORAES, 2003), que é a procura de categorias em pautas, ou seja, a categorização. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2012, p. 63). A categorização está articulada com o texto de referência,

¹⁷ Na transcrição das narrativas, essa primeira fase da organização passou por duas etapas. A primeira diz respeito ao texto de referência que, segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 76), “numa segunda versão, deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado, segundo as normas ortográficas e de sintaxe [...], mas sem substituição de termos”. A segunda está voltada para o ato de transcrever/rever/analisar, pois esse processo é um momento de analisar, quando o pesquisador é o próprio transcritor.

emergindo novas articulações conceituais. A categorização implicou a imersão do pesquisador nas informações e compreende a forma singular de cada pesquisador em agrupá-los.

Categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. [...] Não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. Esse esforço não envolve apenas caracterizar as categorias, mas também estabelecer relações entre os elementos que as compõem, talvez subcategorias, assim como construir relações entre as várias categorias emergentes da análise (MORAES, 2003, p. 200).

A formulação de categorias na análise de conteúdo não é uma opção, mas uma regra, pois a formulação das categorias implica processos reflexivos e epistemológicos complexos. Mesmo partindo das mesmas narrativas, pesquisadores diferentes podem constituir categorias distintas. Logo, essas categorizações dependem da experiência pessoal, de suas abordagens teórico-epistemológicas, de suas crenças e valores.

No processo de análise das informações obtidas a partir do instrumento utilizado (Apêndice B), conseguimos organizar essas informações a partir de categorias preestabelecidas – Resistência e Violência Curricular – e agrupar as categorias emergentes – socialização do conhecimento, aprendizagem na experiência, no processo de análise.

Esse processo de análise, a partir de uma organização taxonômica, é utilizado para agrupar ideias, elementos e/ou expressões em torno de um conceito que os agregue, podendo ou não ser redefinidos em diversas oportunidades de análises da pesquisa, fazendo com que as categorias iniciais, quando redefinidas, sejam norteadoras da construção categórica (GOMES, 2012).

Para Moraes (2003), essas redefinições constituem-se como desconstrução e unitarização dos corpos em um processo de desmontagens do texto, realçando seus elementos constituintes. Portanto, envolvem o foco em detalhes e componentes, o processo divisional que toda análise precisa. A partir dessa fragmentação dos textos, pode-se perceber o significado dos textos em matéria de graus variados de detalhes e – ao mesmo tempo – entender que eles nunca atingem o limite absoluto.

Nesse sentido, é o pesquisador quem decide em que medida fragmentará o texto, em unidades de análises, sendo mais ou menos ampliadas e da desconstrução do texto surgem as unidades de análise, as quais podemos chamar de unidades de sentido (MORAES, 2003).

Assim, as unidades de significados que compõem as análises trouxeram significantes que exigem que o pesquisador construa significados a partir de sua interpretação (MORAES,

2003; BARDIN, 2011; FRANCO, 2012). A produção de subcategorias a partir da desconstrução e unitarização do *corpus* é o ponto primordial para a construção de metatextos, gerando novas compressões e aprendizagens criativas, das quais resultam novos textos e sentidos.

Ao decompor e recompor as narrativas, tivemos elementos que possibilitaram perceber os sentidos das narrativas em diversas esferas de suas narrações. Mesmo que esse procedimento não esgote o potencial analítico de um texto, ele nos deu subsídios necessários para alcançar os objetivos propostos.

1.3 Bastidores das entrevistas: desafios de um pesquisador

Com a intenção de socializar os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta tese, precisamos explicar que a pesquisa em Ciências Humanas não é feita em uma redoma de vidro, onde o pesquisador é intocável, muito pelo contrário, o contato, o boca a boca é necessário para seu desenvolvimento.

Eco (2010, p. 169-170) incentiva-nos dizendo: “[...] viva a tese como um desafio. O desafiante é você: foi-lhe feita no início uma pergunta a que você ainda não sabia responder. Trata-se de encontrar a solução em um número finito de lances”. O desafio foi lançado e como viver a tese é andar sobre seus caminhos e enfrentar seus obstáculos físicos e epistemológicos.

O bom da viagem não é a chegada, pois esse é o objetivo final; o interessante em uma viagem é a viagem, são os caminhos que percorremos, os perigos que enfrentamos e as descobertas que felicitamos. A chegada é o acúmulo de nossas vivências e experiências.

Pesquisar não é fácil; é um processo moroso com o qual devemos ter paciência e entender que o pesquisador não depende só dele, mas de seu objeto de estudo e sujeitos, mesmo que ele seja seu próprio sujeito de pesquisa. Com a intenção de socializar alguns caminhos percorridos na construção desta tese, mostraremos alguns percalços.

1.ª entrevista

No dia 16 de março de 2019, meu orientador, por intermédio da Professora Cheron Moretti, conseguiu o contato de uma jovem do curso de Pedagogia da UNISC que participou de uma das ocupações das escolas na cidade de Santa Cruz do Sul. Posteriormente, entrei em contato com ela via *WhatsApp*, pelo qual trocamos algumas mensagens, estabelecendo, dessa forma, uma aproximação primária.

Com a aproximação, criamos um vínculo de confiança mútuo. Marcamos de nos encontrar no espaço de convivência da UNISC. Infelizmente, a ocupacionista teve imprevistos e não compareceu. Continuamos a manter contato e, no mês de abril, combinamos outro encontro. Dessa vez, com mais dificuldades, pois a jovem trabalhava durante as manhãs, tinha atividades de projetos à tarde e estudava à noite. Infelizmente, não obtive êxito.

Continuamos a trocar mensagens no mês de junho de 2019 e consegui encontrar um espaço na agenda dela para conversarmos sobre as ocupações, no entanto houve um desencontro, pois combinamos no horário matutino e ela acabou se esquecendo. No mês seguinte, o inverso aconteceu, combinamos o horário e local, no entanto quem se esqueceu de ir fui eu, pois me envolvi com a atividade de uma disciplina.

Aos “trancos e barrancos”, no mês de agosto de 2019, conseguimos nos encontrar, mas não houve, nesse momento, a entrevista, apenas conversamos um pouco e expliquei mais sobre o projeto e a intenção da pesquisa, pois ela dispunha somente de 15 minutos. Ela me trouxe alguns materiais – reportagens locais e regionais sobre a escola que ela ajudou a ocupar.

No dia 21 de novembro, após várias tentativas frustradas de encontros – que intencionava a entrevista exploratória propriamente dita, pois, mesmo com esses desencontros para efetivar a pesquisa exploratória, compreendi que estávamos criando um vínculo de confiança necessário para que ela se sentisse mais confortável para falar sobre o assunto –, consegui realizar a entrevista em uma sala de estudos coletivos na biblioteca da UNISC.

2.^a entrevista

Empolgado com a primeira entrevista, entrei em uma página do *Facebook* sobre as ocupações, em que postei uma mensagem explicando meu projeto e intenções. Fiquei aguardando retorno, mas, infelizmente, naquele momento não aconteceu. Então, com viagem marcada para o Estado de Minas Gerais, resolvi pesquisar um pouco mais sobre as escolas ocupadas nesse Estado.

Com buscas na internet, encontrei, na cidade onde eu passaria alguns dias, o número de telefone de uma escola que foi ocupada. Não pensei duas vezes, liguei! Fui atendido por um senhor que era professor na instituição, a quem expliquei meu projeto, minhas intenções e, também, minhas angústias.

O professor, ao telefone, foi muito solícito e se dispôs a me ajudar, mas apenas quando eu estivesse em terras mineiras. Devo destacar que esse professor foi um dos poucos na escola em questão que apoiou as ocupações.

Cheguei em Minas Gerais no dia 10 de dezembro de 2019. Descansei um pouco e no dia seguinte peguei um carro via aplicativo e fui à escola. Ela se localizava em um bairro periférico da cidade. Após lá chegar, procurei o professor com quem havia falado ao telefone, quando eu ainda estava em terras gaúchas. Infelizmente, ele não foi trabalhar nesse dia.

Uma pessoa da secretaria perguntou-me o motivo pelo qual eu estava procurando o professor. Para meu azar, expliquei o que eu estava fazendo ali e por que eu estava procurando-o. Para o meu azar! A servidora não esperou nem eu terminar de explicar e disse “uai, ele não pode dar essas informações a um desconhecido”. A professora saiu e chamou a supervisora que, por sua vez, não viu nenhum impedimento em me passar algumas informações. No entanto, a professora não gostou da atitude da supervisora e chamou de imediato a diretora da escola.

A diretora foi muito objetiva dizendo que ninguém da escola passaria informações ou contato de quem ocupou a escola, pois os alunos eram menores de idade. Tentei argumentar que esses alunos não estudavam mais na escola e, pelo tempo que fazia desde quando ocorreram as ocupações, eles talvez não fossem menores de idade. Ela não me deu ouvidos e pediu para eu ir embora.

Ao sair, parei no portão da escola e pensei: “Meu Deus, qual a dificuldade dessa diretora em fazer isso?”. Lembro-me de que fiquei triste pela forma como a diretora e a professora me trataram; fiquei um tempo sentado e considerando o quão importante seria realizar essa entrevista e manter contato com esses sujeitos, mas também pensava no curso, no ano de 2019, que foi bem atípico para mim.

Resolvi voltar para casa e, por ironia do destino, meu celular ficou sem sinal, o que me impediria de chamar um carro via aplicativo. Pensando em voltar para a casa de meu irmão, onde eu estava hospedado, perguntei a um grupo de jovens que estavam “gaitando” sob a sombra de uma mangueira onde eu encontraria um ponto de ônibus e qual tomar para chegar ao centro da cidade. Bem, eles me explicaram, mas também perguntaram de onde eu era – possivelmente pelo meu sotaque e por não saber sair do bairro – e o que eu estava fazendo na escola deles. Expliquei a eles toda a situação e respondi de onde eu era.

Para minha surpresa, um dos jovens do grupo disse: “Eu conheço uma pessoa que participou, ela mora aqui perto. Quer ir à casa dela? Te explico onde é, porque não posso sair da escola, tenho prova de recuperação”. Saí da escola em busca de encontrar essa jovem em sua residência, fazendo perguntas na rua, explicando o motivo e tentando encontrar sua casa, pois

não sabia se as informações que o jovem me passou estavam imprecisas ou era o meu problema de orientação geográfica.

Ao chegar a uma rua fui abordado por três sujeitos que perguntaram o que eu estava fazendo ali e por que eu estava procurando tal pessoa. Na abordagem, dois desses sujeitos me mostraram uma arma de fogo. Nervoso, expliquei quem eu era e o motivo. Para minha surpresa, eles entenderam e me explicaram onde os pais da jovem moravam, mas que, infelizmente, ela não morava mais nesse local. Tentei a sorte e fui à casa dos pais, mas eles não se encontravam.

Parei em um salão de beleza,¹⁸ que ficava na mesma rua, e aproveitei para cortar o cabelo. Enquanto cortavam o meu cabelo, uma moça que ajudava a cabeleireira perguntou o que eu estava fazendo ali. Novamente me identifiquei e expliquei. Ela, surpresa, saltou e disse: “eu participei também!”. Começamos a conversar informalmente, pois ela estava em seu horário de expediente e não podia deixar seu trabalho para falar comigo sobre as ocupações. Com ela consegui o número de telefone da jovem que eu estava procurando inicialmente.

No dia 15 de dezembro de 2019, consegui marcar uma entrevista com apenas uma das jovens, exatamente aquela que eu estava procurando no início. A entrevista ocorreu no turno da tarde em um *shopping* local, distante de onde eu estava, mas próximo de onde a jovem morava. Marcamos às 14h:30min e a ela chegou às 15h. Conversamos abertamente e depois consegui fazer a entrevista.

3.^a entrevista

Ainda no estado de Minas Gerais, em 12 de dezembro de 2019, recebi uma notificação no *Facebook – Messenger* de um jovem de Salvador, respondendo-me e perguntando o motivo de procurar pelos ocupacionistas e qual o intuito de minha mensagem na página do *Facebook*. Bem, respondi ao jovem o porquê, embora os motivos estivessem expressos na mensagem. O jovem baiano respondeu-me dizendo “meu querido, se eu tivesse essa informação não passaria assim... porque as perseguições estão rolando”.

¹⁸ Com intuito de esperar alguém chegar à casa.

Figura 2 – Mensagem via aplicativo de um jovem ocupacionista

Meu querido, se eu tivesse essa informação não passaria assim... porque as perseguições estão rolando.

Fonte: *Messenger* (2019).

Expliquei novamente a ele a finalidade da pesquisa, mas ele parou de me responder por dois dias. Para minha surpresa, ele apenas me respondeu com a seguinte mensagem: “eu vi seu perfil, não parece *é fake*”.

Figura 3 – Mensagem via aplicativo

Eu vi seu perfil, não parece fake...

Fonte: *Messenger* (2019).

Começamos a conversar via aplicativo de mensagens e combinamos de nos encontrar em uma praça pública em Salvador. Aproveitei a viagem que fazia com a minha família para dar seguimento a mais uma etapa da pesquisa.

Dispunha de três dias para permanecer na capital baiana. Confesso que pensei em não realizar a entrevista, pois em Salvador teria muitas coisas boas a fazer, como rever alguns amigos, “curtir” as praias, hotel, ir ao centro histórico etc. Ainda precisava fazer esse “tour” com um pré-adolescente que estava empolgado em conhecer tudo nesse curto período. Tínhamos apenas três dias¹⁹ e convenci meu sobrinho a me acompanhar na entrevista, a qual, no segundo dia, consegui fazer em uma praça pública, às 9 horas.

Durante toda a minha entrevista, fiquei observando meu sobrinho que, de forma admirada, ouvia o jovem falar sobre as ocupações. Após a entrevista, conversando com o meu sobrinho, ele nunca soube que existia algo assim, como essas ocupações, e ainda realizadas por estudantes.

4.^a entrevista

No último dia em Salvador, esperando meu irmão passar para seguir caminho para o Rio Grande do Norte, recebo mais uma notificação no *Messenger* do *Facebook*. A mensagem

¹⁹ De Salvador ao Rio Grande do Norte fui de carro.

é de um jovem pernambucano que morava em Recife (PE). Ele viu minha postagem e se dispôs a participar da pesquisa. Dessa vez, não pude me deslocar até Recife para fazer a entrevista, pois queríamos ver nossos pais, parentes e amigos, principalmente nossa avó paterna, que estava na Unidade de Terapia Intensiva (UTI).

Fiz o uso de aplicativos de mensagens *WhatsApp* para realizar a entrevista. A experiência foi interessante, apesar de alguns problemas técnicos de conexão. Enfim, conseguimos. Não era o ideal realizar a entrevista por esse meio, mas era o que eu dispunha naquele lugar e momento.

5.^a entrevista

Depois de assistir a um vídeo no *YouTube* sobre as ocupações, em junho de 2020, em que um jovem da capital carioca falava sobre como estavam acontecendo as ocupações, alguém, nesse meio-tempo, gritou o nome e sobrenome desse jovem. Entrei no *Facebook* e encontrei o secundarista. Enviei uma solicitação de amizade com uma mensagem identificando-me e convidando-o para participar da entrevista de minha pesquisa. Dez dias depois, o jovem me respondeu e pediu para agendar a entrevista. No dia em que esta ocorreu ele me disse:

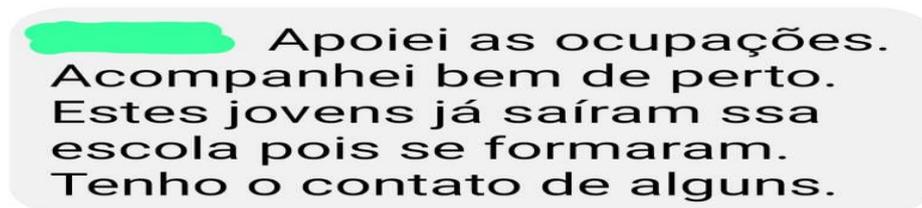
Quando você mandou o convite para a entrevista eu procurei outras pessoas para falar dessa entrevista, mas não consegui. Por que hoje em dia o que acontece? A pessoas, obviamente passou 4 anos, mas a agente sofreu muita perseguição política, policial e de pessoa lá de cima [referenciando o MBL] até porque eu fui um ocupante que não ocupei apenas a minha escola eu ocupei a secretaria de educação. Por ocupar a secretaria de educação, até umas pessoas da minha escola também participaram da ocupação da secretaria da educação, foi algo muito difícil porque você estava mexendo com peixe grande, então a gente ia para casa às vezes e pegava uma ou duas peças de roupas e colocava na mochila para ir trocando no meio do caminho, porque era polícia que seguia a gente. Era assim, a gente vivia em uma perseguição, perseguição mesmo. Até parecia coisa de filme de suspense que a pessoa vivia nos perseguindo. A gente viva assim, uma loucura. Tinham pessoas que acessavam nossos Facebook e solicitação no mensagens falando que iam matar a gente. Então a gente privava nossos Facebook, a gente sumia das redes sociais e não deixava nenhum vestígio os nossos números vazar. A gente vivia essa perseguição mesmo, era mais por ocupar a secretaria de educação. Voltando a falar, muitas dessas pessoas também que nem eu, eu fui preso em uma manifestação, a gente meio que ficou um pouco nos resguardando assim a nossa imagem. Eu fiquei depois de ser preso, a gente ficou com medo e nos resguardando. A gente vivia na base do medo, retirando postagem sobre as ocupações dos perfis para se resguardarem.

A dificuldade de encontrar esses jovens foi muito grande, pois a maioria deles sofreu muitas represálias policiais a mando do Estado. O Ensino Médio passou, mas a luta e o medo continuaram presentes na vida desses jovens.

6.^a entrevista

No ano de 2020, mais especificamente no mês de março, coloquei no mural de uma página do *Facebook*, sobre as ocupações, uma mensagem explicando que eu era um estudante de doutorado e que estava fazendo uma pesquisa com estudantes que teriam participado das ocupações no ano de 2016. Se alguém tivesse interesse, poderia me chamar no privado. Três semanas depois, uma professora do interior do estado de São Paulo, que apoiou as ocupações entrou em contato comigo dispondo-se a me ajudar, indicando alguns nomes que poderiam me ceder uma entrevista.

Figura 4 – Mensagem via aplicativo



Fonte: *Messenger* (2020).

Depois de uma longa conversa com a professora, ela me passou três contatos, porém obtive êxito somente com um deles. Foram várias as tentativas para encontrarmos um horário em que o estudante pudesse me conceder uma entrevista e, finalmente, no dia 20 de outubro de 2020, conseguimos realizá-la via *Google Meet*.

7.^a entrevista

Conversando sobre meu trabalho com alguns colegas que participaram das ocupações das reitorias no ano de 2011 na capital do estado do Rio Grande do Norte (RN), um deles me indicou um amigo que havia participado das ocupações. De posse do contato do secundarista, ocorreram exatamente seis tentativas de entrevista, basicamente uma tentativa por semana, até conseguir no dia 9 de janeiro de 2021 efetuá-la via *Google Meet*.

8.^a entrevista

Minha busca por secundarista passou a ganhar outra dimensão. A partir de algumas entrevistas realizadas, uma jovem do estado do Rio Grande do Sul (RS) ficou sabendo da minha pesquisa a partir de uma outra secundarista que tinha me concedido uma entrevista e se dispôs a ajudar na pesquisa. A entrevista realizada com ela foi mais tranquila. Consegui êxito no primeiro contato, em 3 março de 2021. A entrevista foi realizada com apoio do *Google Meet*.

9.ª entrevista

No dia 10 de março de 2021, por intermédio de um entrevistado do estado de Minas Gerais (MG), um jovem entrou em contato comigo, via rede social. Esse estudante, sabendo da minha pesquisa de doutorado, se prontificou em me ajudar, concedendo-me uma entrevista. O ocupante mineiro marcou a nossa conversa sobre as ocupações para o dia 12 do mesmo mês, através uma chamada de vídeo via *Google Meet*.

10.ª entrevista

No dia 10 de março de 2021, por intermédio da professora Monica Ribeiro da Silva (UFPR), consegui o contato de uma estudante secundarista que tinha participado das ocupações no estado do Paraná. Foram oito tentativas até conseguirmos encontrar um horário que pudéssemos falar sobre as ocupações. Quando realizada, infelizmente, a entrevista precisou ser dividida em dois momentos, pois houve problema de conexão de internet. É importante ressaltar que essa retomada da entrevista foi prejudicial, pois interrompe uma linha de raciocínio que a entrevistada buscava em suas memórias naquele momento.

11.ª entrevista

No dia 13 de abril de 2021, depois de seis meses do envio de minha mensagem a um secundarista por meio do *Messenger* obtive retorno de um estudante do Ceará (CE). Expliquei a pesquisa e ele se propôs a conversar comigo sobre as ocupações. Marcamos nossa conversa para o dia 15 de abril de 2021, via *Google Meet*, o que ocorreu sem dificuldade.

12.ª entrevista

Depois de encerrar a quantidades de entrevistas previstas no projeto de qualificação, um professor universitário próximo a mim, que sabia de minha pesquisa, indicou-me um aluno seu que havia participado das ocupações no Rio Grande do Sul. No dia 11 de abril de 2021, fizemos um vídeo chamada via *Google Meet*. No entanto, essa entrevista durou somente quinze minutos, por problemas de conexão de internet. No dia 3 de maio de 2021, conseguimos restabelecer a entrevista e continuar de onde paramos.

Essa última entrevista ocorreu no dia 28 de maio de 2021, durante a qual caía um temporal e, infelizmente, não conseguimos mais que cinco minutos de entrevista. No dia seguinte, 29 de maio de 2021, demos continuidade, no entanto a conexão voltou a cair e a entrevista não foi concluída. No dia 4 de junho de 2021, retomamos a entrevista e, com a conexão mais estável, pude concluí-la.

Por fim, esses são alguns percalços pelos quais passamos na busca do desenvolvimento desta pesquisa. O contexto pandêmico da Covid-19 nos obrigou a fazer uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para desenvolver as pesquisas com esses sujeitos, e elas foram essenciais nesse processo, pois quebraram-se as barreiras geográficas que precisariam ser enfrentadas para a realização das entrevistas.

2 O ESTADO DA ARTE COMO DELINEAMENTO DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

Efetuar uma revisão de literatura sobre as ocupações de instituições de Ensino Médio pelos estudantes foi essencial para a organização do conhecimento a respeito do tema e para escolher os caminhos considerando os passos já dados em direção aos que ainda não o foram, pois o crescimento quantitativo de pesquisas não pode ser tomado, isoladamente, como avanço do conhecimento acerca de um tema em determinada área de investigação. O levantamento bibliográfico incorpora-se ao rigor e ao processo de qualidade das pesquisas, pois “a história da ciência revela não um ‘a priori’, mas o que foi produzido em determinado momento histórico, como toda relatividade do processo de conhecimento” (MINAYO, 2012, p. 11). Com essas características, a partir da revisão bibliográfica, o labor científico bifurca-se em duas direções plausíveis, “elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutro, inventa, ratifica seus caminhos, abandonando certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas” (MINAYO, 2012, p. 11-12).

Para compreender melhor esse movimento histórico, qualitativo e quantitativo das pesquisas sobre determinados fenômenos e objetos de estudo, a realização de Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento é importante e essencial para a delimitação e a proposição de um problema de pesquisa, sendo igualmente relevante na constituição do campo teórico e da justificativa. Pesquisas ou procedimentos de Estado da Arte

[...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

Trata-se, logo, de uma postura essencial à construção do conhecimento, pois, a partir do que já foi produzido, conseguimos identificar limites e possibilidades de avanços sobre determinadas áreas e temas. A revisão de literatura é importante para a pesquisa porque nos propicia apreender e ponderar conhecimentos provindos de uma análise comparativa de diversos trabalhos, os quais advêm de certas temáticas pesquisadas em determinado setor das publicações (ANDRÉ *et al.*, 1999). Por esse motivo, o exercício realizado apontou os caminhos

que algumas pesquisas vêm tomando e quais aspectos estão sendo abordados em razão de outros.

Vale destacar que pesquisas ou mapeamentos com essa finalidade trazem:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações semanais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

O desafio de analisar e avaliar um conjunto de trabalhos, seja como Estado do Conhecimento ou como Estado da Arte,²⁰ é uma tarefa que exige do pesquisador um rigor metodológico imprescindível, exatamente porque precisamos visualizar as fronteiras e as possibilidades de progresso do conhecimento acumulado sobre algo. Dessa forma, contribui para propor o que ainda não foi feito, para que a pesquisa não seja apenas uma mera análise explicativa e repetitiva de fenômenos, objetos e conclusões.

Queremos deixar claro que a revisão bibliográfica foi de suma importância para o desenvolvimento da problematização e de nossa justificativa, uma vez que não se trata apenas de fazer um levantamento quantitativo de trabalhos, mas de dar ênfase a elementos presentes nas publicações, como referencial teórico, metodologias usadas, problemas de pesquisa já desenvolvidos e categorias de análise utilizadas. Esse levantamento também teve como objetivo aguçar nossas considerações sobre o tema de estudo.

Para Yin (2016, p. 55), a revisão de literatura no início de uma pesquisa tem “o objetivo de revisar e relatar em maior detalhe um leque específico de estudos anteriores, diretamente dirigidos a seu provável tema de estudo, métodos e fontes de dados”. Nesse contexto, também consideramos a apuração das publicações acadêmicas produzidas a partir de uma sistematização desses vários elementos.

Encarar a revisão de literatura como Estado da Arte e/[ou] Estado do Conhecimento é um procedimento metodológico que permite ao pesquisador lapidar as informações encontradas em análises científicas anteriores, organizá-las de forma sistemática e, assim, contribuir com os

²⁰ Conforme Romanowski e Ens (2006), Estado da Arte se difere do Estado do Conhecimento pois as revisões de literatura consideradas como Estado do Conhecimento abordam apenas um setor das publicações sobre determinado tema estudado.

estudos já realizados, indicando novos caminhos a serem pesquisados. Segundo Yin (2016, p. 56),

[...] um estudo anterior pode ter deixado uma “ponta solta” – inclusive indicando – nas conclusões do estudo – que poderia servir como prioridade para mais investigação. Seu estudo poderia então se basear nesse estudo anterior. Como outra possibilidade, um exame atento da metodologia e dos dados apresentados pelo estudo anterior pode revelar que ele exagerou em algum resultado crucial ou interpretação essencial para as principais conclusões.

O que precisamos ter claro é que a revisão de literatura como Estado da Arte e/[ou] Estado do Conhecimento pode ser utilizada como um auxílio crucial ao desenvolvimento de novas pesquisas, compensando deficiências, omissões e até mesmo refazendo-as e reavaliando os principais resultados (YIN, 2006).

A partir desse entendimento e tendo traçado o problema de investigação, bem como seus objetivos, desenvolvemos um estudo inicial com a temática da tese em três vieses: o primeiro, um “Estado do Conhecimento” sobre o Movimento Passe Livre (MPL) no ano de 2013; o segundo, um “Estado da Arte” sobre as ocupações secundaristas no Estado de São Paulo no ano de 2015 e o terceiro o estado da arte sobre as ocupações ocorridas no ano de 2016 no Brasil.

Partindo da premissa que para se fazer uma revisão de literatura precisamos encontrar os limites e as possibilidades de trabalho sobre o nosso fenômeno de pesquisa, analisamos vários produtos de pesquisas acadêmicas, tais como teses, dissertações, livros e capítulos, artigos em periódicos indexados e publicações dos principais meios de divulgação científica, por exemplo, em anais de Reuniões Científicas da ANPED. Para demarcar o recorte temporal das buscas que realizamos sobre a Primavera Secundarista consideramos as publicações indexadas entre novembro de 2015 e dezembro de 2020.²¹

Para o desenvolvimento do Estado da Arte, sobre esse fenômeno específico, trabalhamos com o máximo de informações, validadas por comunidades epistêmicas,²² para encontrar os limiares necessários, em outros trabalhos, à construção de nossa pesquisa e da presente tese. Para tanto, realizamos os seguintes procedimentos:

²¹ Outros trabalhos a partir do exame de qualificação foram indexados, assim como é sabido pelos autores que quinze novas produções entre dissertações e artigos científicos foram publicadas do período de janeiro de 2021 a janeiro de 2022.

²² Para Haas (1992, p. 3), comunidade epistêmica é uma “rede de profissionais com conhecimento e competência reconhecidos em um domínio particular, e com autoridade legitimada em conhecimentos politicamente relevantes dentro de um domínio ou área de conhecimento”.

- Definição dos descritores para direcionar as buscas, assim como de operadores booleanos (AND, NOT, OR)²³ e outros elementos para delimitar resultados e delimitar filtros;
- Localização e definição dos catálogos e repositórios de pesquisa;
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do Estado da Arte e do Estado do Conhecimento;
- Organização dos trabalhos por categorias mais presentes em cada um;
- Análise e elaboração das conclusões.

Cabe destacar que esses procedimentos, no processo de buscas de trabalhos, são utilizados e sugeridos por diversos autores na área das Ciências Humanas (ANDRÉ *et al.*, 1999; FERREIRA, 2002; VERMELHO; AREU, 2005; ROMANOWSKI; ENS, 2006). Os descritores adotados para a pesquisa foram: “escolas ocupadas”, “escola de luta”, “movimento(s) ocupacionista(s)”, “primavera secundarista” e “ocupações secundaristas”. As plataformas consultadas foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação sobre Ciências e Tecnologia (IBICT); Portal de Periódicos da CAPES/MEC; Anais das Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em Educação (ANPED)²⁴ – encontros nacionais e regionais –, Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU), *Google scholar* e *Google books*.

As pesquisas que envolveram a busca por teses e dissertações foram organizadas da seguinte maneira: a primeira busca ocorreu no BDTD/CAPES, pois compreendemos que é o caminho mais seguro e que oferece informações de cunho mais geral sobre os documentos. Sobre a importância da BDTD/CAPES, Ferreira (2002, p. 261) aduz:

Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data de defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações [...] e teses [...] para serem inseridos no catálogo.

Os catálogos, além de oferecerem esses dados sobre os trabalhos acadêmicos, nesse caso, identificadores bibliográficos, apresentam de forma sintética o que contêm, ou deveria

²³ Utilizamos esses operadores para realizar a pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES/MEC.

²⁴ Para os Anais da ANPED, pesquisamos em todos os eixos, pois entendemos que o fenômeno de pesquisa pode ser analisado por diferentes abordagens.

trazer, de informações necessárias nos resumos, tais como: objetivos, metodologias adotadas, referencial teórico, resultados parciais e considerações.

Nesse primeiro movimento de investigação e análise, encontramos um quantitativo de 23 trabalhos,²⁵ sendo 3 teses e 20 dissertações. Cabe destacar que não restringimos a procura de trabalhos concentrados em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs). Contudo, ampliamos nossas buscas para localizar mais dados sobre o fenômeno de pesquisa. Analisamos todos os trabalhos, de todas as áreas de conhecimento e Programas de Pós-Graduação cujos filtros de pesquisa, a partir dos descritores usados, possibilitaram-nos identificar.

Em um segundo momento do levantamento bibliográfico, pesquisamos os periódicos, pois entendemos que os artigos são importantes meios de divulgação científica e mereceram igualmente nossa atenção.

Destinados especificamente a serem publicados em revistas e periódicos científicos, esta modalidade de trabalho tem por finalidade registrar e divulgar, para público especializado, resultados de novos estudos e pesquisas sobre aspectos ainda não devidamente explorados ou expressando novos esclarecimentos sobre questões em discussão no meio científico (SEVERINO, 2007, p. 208).

O artigo científico constitui-se hoje como uma produção científica amadurecida que traz discussões e resultados de pesquisas mais amplas, produtos ou não de trabalhos monográficos. Assim, o exercício de mapeamento e reflexão sobre esse meio de divulgação científica ocorreu no Portal de Periódicos da CAPES/MEC.

Buscar artigos no Portal de Periódicos da CAPES/MEC foi uma forma de considerar, a partir do que já foi publicado, novos resultados e discussões sobre o tema de estudo. Esse Portal tem sua importância para as pesquisas, pois ele consegue confluir dados nacionais e internacionais a partir de descritores.

Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normais técnicas, estatísticas e conteúdos audiovisuais (CAPES, 2019, [n.p.]).

Esse dispositivo de consulta e acesso às pesquisas é um relevante instrumento, o qual possibilita construir trabalhos qualificados no Brasil, não apenas na área da educação, assim como em todas as demais áreas de conhecimento, pois, a partir dele, podemos alcançar as mais recentes publicações e resultados de pesquisas científicas de diferentes países. No entanto, nem

²⁵ Todos os trabalhos são referentes às ocupações dos secundaristas, sendo uma tese e seis dissertações referentes às ocupações paulistas de 2015 e as demais concernentes às de 2016 no âmbito Brasil.

todas as universidades brasileiras disponibilizam esse portal em sua íntegra. O acesso às universidades estaduais, privadas e comunitárias é restrito, pois depende das “negociações” estabelecidas com o “órgão” de fomento do governo federal.

Com o advento e melhoramento das novas tecnologias, o *Google scholar* vem se inserindo de forma dinâmica e complementar no Portal da CAPES, pois ele passa a indexar as plataformas nacionais e internacionais de acesso livre fazendo com que as buscas em seu sistema se constituam em periódicos não indexados no portal CAPES.

As vantagens de também fazer esse tipo de busca na plataforma do *Google scholar* é o caráter gratuito e sua atualização, praticamente em tempo real e constante, das mais recentes publicações sobre o tema pesquisa, assim como o acesso a anais de eventos qualificados, dispostos em algum *website*. Existe também a possibilidade de criar alertas, integrados aos *e-mails*, para que o pesquisador receba notificações sobre novas produções correlatas aos temas de seus interesses.

Feitas essas considerações, apresentaremos um levantamento de artigos acerca das ocupações das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil entre os meses de março de 2019 e novembro de 2020, atualizando o número de publicações sobre o fenômeno pesquisado, usando, para tanto, os mesmos descritores utilizados para a pesquisa das teses e dissertações, considerando aspectos pertinentes que pudessem não apenas caracterizar o viés quantitativo, mas valorizar o qualitativo. No quantitativo de busca no Portal de Periódicos da CAPES, encontramos apenas 16 artigos referentes ao fenômeno das ocupações. Quando estendemos a busca para o *Google scholar*, identificamos um quantitativo de 447 trabalhos publicados (incluindo teses, dissertações, livros e artigos em diversos periódicos brasileiros e internacionais), aplicando como filtro temporal os anos de 2015 a 2020. Quando refinamos nossas buscas apenas para periódicos, descobrimos 116 artigos, dos quais 106 atendiam aos interesses da pesquisa. Também é mister ressaltar que todos os artigos localizados no Portal da CAPES estavam presentes no *Google scholar*.

A pesquisa que envolve a procura de livros e capítulos de livros sobre nosso tema de pesquisa passou por questões que englobam obstáculos concretos ao levantamento de dados sobre esse material. Onde encontrar livros e capítulos que abordem fenômenos de pesquisas específicos? Como mapear esses instrumentos de análises? Levamos em consideração que muitos desses materiais ficam catalogados, muitas vezes, em bibliotecas setoriais e/ou em bibliotecas pessoais, às quais não temos fácil acesso.

Os livros e capítulos, que geralmente são produções amadurecidas sobre determinados temas, revelaram que existem dados significativos e importantes. No entanto, essas produções científicas estão condicionadas às correlações de forças existentes no contexto no qual estão inseridas, isto é, nem todos os pesquisadores conseguem divulgar sua produção nesse formato.

O levantamento e as análises das publicações em livros e/ou em capítulos de livros são humanamente impossíveis de se fazer com a mesma precisão e alcance que se têm no caso de artigos, teses e dissertações. Por tal complexidade e questões objetivas, precisamos explicitar os caminhos trilhados para este fim.

Nosso primeiro passo foi pesquisar por meio da Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU), a qual possui um catálogo com uma lista de livros de editoras universitárias e comerciais. Para a triagem, partimos dos seguintes critérios estabelecidos: “[...] a exclusão de potenciais editoras na lista [...] foi feita a partir de um filtro o qual descartou aquelas editoras que possuíam endereços eletrônicos expirados ou desatualizados há mais de dois anos [...]” (CASTRO *et al.*, 2015, p. 35). Nosso segundo passo foi procurar no Portal de Periódicos da CAPES e, posteriormente, no *Google scholar* e *Google book*, aplicando o filtro por ano e termos de buscas. Desse modo, conseguimos agrupar um número significativo de trabalhos e, assim, não desmerecer a importância desse meio de comunicação científica tão importante na construção e divulgação do conhecimento científico.

Este capítulo compila o levantamento bibliográfico de três grandes movimentos empreitados pelos jovens no século XXI: o Movimento Passe Livre (MPL), ocorrido no ano de 2013; as ocupações das escolas públicas estaduais no Estado de São Paulo, no ano 2015; e as ocupações secundaristas ocorridas em todo o Brasil, no ano de 2016.

2.1 “Não é só por R\$0,20”: o Estado do Conhecimento sobre o Movimento Passe Livre (MPL)

Destacamos, nesse universo de participação juvenil, como movimento de gênese das ocupações secundaristas de 2016 dois principais movimentos indutores, nacionais, a esse fenômeno, objeto de nosso estudo: o Movimento Passe Livre e as ocupações secundaristas de São Paulo. A adesão em trazer os contornos do MPL em 2013 e das ocupações das escolas em São Paulo, em 2015, foram guiados pela análise de materiais no Estado da Arte sobre a Primavera Secundarista no Brasil.

Assim sendo, iniciaremos nossa jornada na análise e compreensão da Primavera Secundarista retomando os movimentos de junho de 2013. Essa data foi marcada por intensas manifestações urbanas em diversas capitais brasileiras, com destaque para São Paulo. Esses protestos tiveram como base fundante a insatisfação da população com o aumento no valor da passagem de ônibus nas principais capitais brasileiras – Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Salvador, Natal, Porto Alegre, Teresina e São Paulo (GOHN, 2019). Anteriormente a essas manifestações, em março do mesmo ano, na capital gaúcha, surgiram manifestações populares contra a proposta de aumento da tarifa de ônibus, que passaria de R\$2,85 para R\$3,05, e das lotações em São Paulo, de R\$4,25 para R\$4,50 (GOHN, 2014).

Deixamos claro que o pivô das manifestações de junho de 2013 torna-se um marco na vida política e sociocultural do Brasil, pois nesse período inicia-se um novo ciclo de participação civil composto por diferentes esferas de coletivos e movimentos sociais diversos. Para Gohn (2019, p. 124), essas esferas eram constituídas por projetos e propostas diferentes organizadas em três grupos: “clássicos, novos e novíssimos”. Os movimentos sociais clássicos são compostos por sindicatos, sem-terra, estudantes, movimentos populares de bairros/moradias, entre outros; os movimentos sociais novos abarcam em sua dimensão lutas por direitos sociais, ambientais, gênero, raça, entre outras; os novíssimos movimentos sociais “abrange movimentos da atualidade, a maioria criados ou ‘afirmados’ na cena pública da década corrente de 2010” (GOHN, 2019, p. 124).

Para Rolnik (2013), esses novíssimos movimentos sociais se destacam pela luta e resistência à questão da efetivação e ampliação dos direitos sociais, pois eles foram ponto central na interpretação da maior revolta popular da história brasileira. O direito a ter direito, que impulsionou o ocorrido em junho de 2013, também alimentou as lutas nos anos 1970 e 1980 e “inspirou a Constituição e a emergência de novos autores no cenário político” (ROLNIK, 2013, p. 8).

Os movimentos contra o aumento das passagens de ônibus em todo o Brasil foram sincrônicos, ocorrendo nas principais capitais brasileiras e com pautas semelhantes que não envolviam apenas as questões das tarifas urbanas de locomoção, mas também aspectos mais abrangentes, como investimentos na saúde, educação e assistência social. A dada importância do MPL foi ser um evento-chave de algumas transformações no cenário político brasileiro, pois a “luta de massa”, a saber, um enorme conjunto de manifestações, com pautas múltiplas e difusas, que se seguiu ao apoio ao movimento pela redução da tarifa, depois da forte repressão policial e de a grande mídia mudar seu discurso.

Outro ponto que merece relevo foi o ativismo em rede constituído pelo MPL no planejamento, organização e execução dos manifestos de ruas, no enfrentamento da repressão policial e na distorção da causa pelas grandes mídias (LIMA, 2015; SAKAMOTO, 2015). Também deixamos evidente que não foi uma especificidade dos movimentos de 2013 no Brasil a estruturação em redes, pois o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na organização de “rebeldes” na era contemporânea aconteceu/acontece nos cinco continentes. Por conseguinte, não podemos atrelar o uso das tecnologias como meio de organização das massas ao MPL apenas aos manifestos de 2013, apesar de estes terem sido os mais significativos. Segundo a socióloga Gohn (2015; 2017a), o MPL existe desde 2003 como um núcleo que reúne militantes, integrantes de partidos e coletivos libertários, em prol da causa da mobilidade urbana. Esse movimento tornou-se mais conhecido no ano de 2005, no Fórum Social Mundial, que ocorria na cidade de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul.

Esse mesmo movimento esteve presente em diversas manifestações estudantis importantes no Brasil, a exemplo da Revolta do Buzu, em Salvador, no ano de 2003, seguida de revoltas em Porto Alegre, Belém e Vitória. Nos anos de 2004 e 2005, houve a presença do MPL na Revolta das Catracas em Florianópolis. Na cidade de São Paulo, desde 2006, muitos protestos foram encabeçados por esse movimento, promovendo-se ações denominadas “Escrachos”.²⁶ Cabe aqui, para fins de informação, apontar uma de suas conquistas a partir de junho de 2013, como a extensão do bilhete único, existente em várias cidades brasileiras. A força e a dinâmica estabelecidas pelo MPL “certamente passará a ter um lugar central em novas manifestações futuras e receberá atenção de analistas e gestores” (GOHN, 2015, p. 46). A forma de organização do movimento e suas abordagens foram únicas, no sentido de diferenciação dos movimentos sociais clássicos.

Ressaltamos que a luta pela mobilidade urbana e pelo transporte público no Brasil não é recente. Historicamente, as lutas por esses direitos vêm sendo cada vez mais incisivas. Como bem lembra Gohn (2015), tivemos no ano de 1880 a “Revolta do Vintém”, no Rio de Janeiro; a luta pelo transporte, nesse caso, o ônibus, no final da década de 1970, direcionada pelos movimentos sociais populares de bairros das periferias de várias cidades brasileiras, entre outros exemplos. Assim, questões que envolvem a mobilidade urbana são pontos medulares para os cidadãos e para o exercício da cidadania, pois integram toda uma camada social, que

²⁶ “Escrachos, momentos em que ridicularizaram atos oficiais e pautavam a demanda da tarifa zero” (GOHN, 2015, p. 45).

depende de tráfego urbano diariamente – ônibus, carros, trens e metrô – e sofre seus problemas (GOHN, 2015).

Tendo como corporificador da causa esse preceito cidadão de integração das camadas sociais, o MPL passou a atuar como um movimento que busca, a partir da horizontalidade, autonomia, independência e do apartidarismo,²⁷ mas não partidário, a integração das camadas sociais e as resoluções de problemas sociais ocasionados pela não fluidez do trânsito. Assim sendo, o movimento organizou-se apoiado em três pilares básicos: federalismo, apartidarismo e horizontalidade (GONH, 2015; 2017a). “Em síntese, ao se apresentar como um movimento autônomo, horizontal etc., o MPL não aceita a questão da representatividade existente entre a maioria dos movimentos sociais, clássicos, ou os ‘novos’ movimentos” (GONH, 2017a, p. 33). A horizontalidade é um princípio que rege o movimento, pois impede que indivíduos, ou grupos, construam relações verticais de forças.

Junho de 2013 consolida-se na história dos movimentos sociais como aquele em que as ações dos movimentos sociais e coletivos romperam com as fronteiras políticas, caracterizando acontecimentos indutores de transformações culturais e políticas. Para tanto, os integrantes, em sua maioria, contaram com a versatilidade e a rapidez dos novos meios de comunicação e informação. Assim, “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” (GOHN, 2017a, p. 53-54). Os meios e as formas de comunicação adotados pelos jovens que se integravam às manifestações de junho de 2013 alteraram as relações estabelecidas sobre o se comunicar *on-line*, que ganhou *status* como principal ferramenta para articulações coletivas dos manifestantes (GOHN, 2015).

A comunicação não acontece só via os computadores e a internet. Os celulares e as diferentes formas de mídias móveis passaram a ser meios de comunicação básicos, o registro instantâneo de ações transformou-se em arma de luta, ações que geram outras ações como resposta. Twitter, Facebook, YouTube, LinkedIn, Zynga etc. acionados principalmente via aparelhos móveis, como *BlackBerry*, *Iphone* etc. são ferramentas do ciberativismo que se incorporam ao perfil do ativista (GOHN, 2015, p. 141).

As redes sociais tornam-se importantes por ser um espaço de organização, registro, convocação e manifestação do movimento. Elas foram fundamentais no que diz respeito aos

²⁷ “Apesar das declarações no *site* do MPL, durante as manifestações de junho as vinculações de lideranças do movimento com partidos políticos foram citadas em inúmeros veículos da imprensa brasileira” (GOHN, 2015, p. 47).

registros de atos de violência, tanto de grupos infiltrados – *Black Blocs*²⁸ e os Anonymous²⁹ – nas manifestações como também de violências que partiram do Estado, como a policial.

Com a presença desses grupos, a mídia corporativista comercial/televisiva passou a criminalizar o movimento de junho 2013 como um movimento de vândalos, mascarados e diversos adjetivos pejorativos que pudessem deslegitimá-lo. Mesmo com essa ação, a mídia, em especial a televisiva, teve um papel essencial na indução das manifestações, pautando datas, locais e horários (GOHN, 2017a).

Contraditoriamente, mesmo conectados em redes, os jovens manifestantes ainda dependem da velha mídia (TV) para serem incluídos no espaço formador, pois ela consegue alcançar o maior número de pessoas, ou seja, a visibilidade do público. Incluírem-se de forma positiva (sem distorções da velha mídia) é necessário, principalmente levando-se em conta que ela detém o monopólio de “tornar a coisa pública”, dando visibilidade necessária para manter e realimentar as manifestações, permitindo sua própria continuidade, mesmo os manifestantes considerando que as mídias televisivas não os representam (LIMA, 2015).

Os embates entre as redes sociais e as velhas mídias repercutem na cultura política instaurada na contemporaneidade, que postulam, pela TV, a desqualificação da política e dos políticos, tendo como imagem imediata para as massas a condenação pura e simples das manifestações. No entanto, à medida que as manifestações crescem e ganham visibilidade, o discurso midiático muda de posição, e o que antes era condenado veementemente é transformado, em instantes, em tentativas de cooptação, como também de instigar e pautar as manifestações, introduzindo imagens e objetos aparentemente alheios a elas (LIMA, 2015). Assim, durante as manifestações – iniciadas com o objetivo de barrar o aumento da tarifa dos ônibus –, a mídia televisiva identificou a oportunidade de camuflar seu papel histórico de inibidora do acesso público às vozes das massas e de desorganizar e desconstruir as conquistas sociais dos últimos anos (LIMA, 2015).

Junho de 2013 foi tão importante para a organização política, social e cultural brasileira que as manifestações não se detiveram apenas em notícias nacionais ou internacionais. Elas foram alvo de pesquisas acadêmicas que buscaram compreender o ineditismo desse fenômeno.

²⁸ “[...] movimento ideológico considerado por muitos como anarquista, criado na Alemanha no início de 1980. [...] Os *Black Blocs* representam uma das parcelas dos participantes das manifestações de junho” (GONH, 2015, p. 55-56).

²⁹ Grupo de ativistas virtuais que usam as redes e tecnologias digitais para participação direta (GONH, 2015).

No esforço dessa compreensão, procuramos – a partir do Estado do Conhecimento –, no Banco de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoas (CAPES), mapear os trabalhos produzidos e publicados sobre a atuação do MPL no ano de 2013. Por conseguinte, buscamos localizar certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento, usando fontes de consultas disponíveis na forma de resumos (FERREIRA, 2002). *Grosso modo*, o mapeamento é feito em bases confiáveis, em apenas um ou dois segmentos, sobre determinado fenômeno de pesquisa. Em nosso caso, optamos pelas produções de teses e dissertações.

Quantitativamente, foi encontrado no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES o total de 50 trabalhos publicados (43 dissertações e 7 teses), entre os anos 2013 e 2020 (Apêndice C), sobre a atuação do MPL em junho de 2013. Questões que envolveram o telejornalismo, nesse caso, as grandes mídias televisivas, e como elas abordaram junho de 2013, no que diz respeito à criminalização do movimento e posteriormente à sua legitimidade, apontam o quão tendenciosos foram esses meios de comunicação, pois mudavam suas abordagens de acordo com seus interesses (EVANGELISTA, A., 2015; LIMA, 2016; ROSA, 2016; BERNARDI, 2017; SILVA, D. 2018). Não tão distantes das mesmas abordagens das redes televisivas, os textos em jornais impressos também modificavam suas narrativas de acordo com os interesses políticos partidários, ora criminalizando, ora legitimando (COSTA, 2015; ALVES FILHO, 2016; FERREIRA, 2016; FAENELLO, 2018).

Diante desses movimentos tendenciosos dos principais meios de comunicação em massa brasileiros, trabalhos como os de Goulart (2015) e Carlos (2015) buscaram dar contornos ao movimento de resistência a essas mídias que tentaram deslegitimá-lo, destacando, incansavelmente, a desordem realizada por uma minoria dentro do movimento. Esses autores deram visibilidade às mídias alternativas, como a Mídia Ninja, *blogs* e páginas de *Facebook*, que teriam evidenciado os reais motivos das manifestações sem isentar os atos violentos de um grupo minoritário e os do Estado por meio da força policial.

As formas de organização e os sujeitos que protagonizaram o movimento, sem dúvida, foram os fenômenos mais estudados. O grande número de jovens universitários e secundaristas presente em junho de 2013 chamou a atenção de inúmeros pesquisadores, os quais destacaram seu protagonismo. Teses como de Anjos (2019) e Bermeo (2019) enaltecem o protagonismo juvenil e a força que ele desempenhou nas manifestações (SOUTO, 2015; EVANGELISTA, D., 2015; CAETANO, 2015; MAIA, 2016; BRAGA, F., 2016; SPINA, 2016; DONADON, 2016; SOUSA, 2016; SANTOS, 2016; MORAES, 2016; SARAIVA, 2017; CARVALHO, 2017; TURY, 2017; LOPES, 2018; MORESTONI, 2019) em descrever e analisar esse

protagonismo social e político como um despertar desses sujeitos para uma nova cultura política.

Um fator preponderante ao desencadeamento de uma gama de jovens nas ruas das principais capitais brasileiras foi o ativismo digital e a conectividade que eles mantiveram para organizar as manifestações e os protestos. Essas redes de conexões foram um ponto fulcral na imensa onda insurgente que assolou não só o Brasil, mas diversas cidades no mundo (AYALA, 2015; COELHO, 2015; REIS, 2015; OLIVEIRA, 2015; BRAGA, J., 2016; SALLES, 2017; LIMA, 2017; SANTOS, G., 2017; VENERA, 2017; DUARTE, 2018; SANCHES, 2018; CRUZ, 2018; MELO, 2019).

Slogan como “não é apenas por 0,20\$” ecoava nas ruas e nas redes sociais, pois o que se passava nas grandes mídias era que as manifestações estavam ocorrendo motivadas pelo aumento de R\$0,20 centavos nas passagens de ônibus. No entanto, no universo acadêmico e nas mídias alternativas, essa narrativa era desconstruída. O que estava em jogo era o direito à cidade (CASTRO, 2016; SOUSA JÚNIOR, 2017; SOARES, 2017; BARBOSA, 2018; LIMA JÚNIOR, 2018; SANTOS, 2019; SAUDA, 2019). Para esses autores, o direito à cidade é muito mais do que o direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora, é um direito de mudar e reinventar a cidade de acordo com os mais profundos desejos da população, é uma questão de justiça social.

Tomando como base o direito à cidade, a legitimidade das reivindicações aclamadas nas manifestações e a forma de protestos, trabalhos como os de Santos (2015) e Costa (2018) explanaram a constitucionalidade das manifestações, colocando em pauta o direito à mobilidade e a uma política social mais igualitária e justa. As novas formas de manifestações e protestos de 2013 no Brasil inauguraram novos significados das lutas sociais, ampliaram os tensionamentos político-partidários. Não era somente pela passagem do transporte, mas por questões éticas na política. “As ‘vozes’ as quais ecoavam nas ruas em junho de 2013 não negavam o Estado, mas reivindicavam nas ruas uma menor dependência dos bancos, de multinacionais, de empresários etc.” (GOHN, 2017a, p. 77). Nesse contexto, o uso das novas tecnologias agregou potência e força às grandes manifestações na convocação de pessoas para as ruas, gerando no Brasil a maior manifestação da história (GOHN, 2017a).

As manifestações de junho deixaram heranças para as futuras gerações de manifestações como: coletivos não hierarquizados, gestão descentralizada, ativismo em redes, direito a ter direitos. Elas contribuíram para a organização de manifestações com outros modos de ser e participar, ou seja, com outra estética que se diferencia dos movimentos sociais clássicos. Esse

movimento despertou o interesse dos jovens pela política e pela força do empoderamento social desses sujeitos. Em síntese, formou-se uma nova cultura sociopolítica que se destacou pela defesa da ética e da justiça social.

Todos esses pontos devem ser levados em consideração para compreender movimentos sociais posteriores, o que inclui as ocupações das escolas em São Paulo de 2015 e as ocupações escolares do Brasil em 2016. Eles também evitam o essencialismo, pois não podemos acreditar que existe um único objetivo real direcionado nas manifestações, como algo que, alcançado, possa produzir e reduzir a sensação coletiva de mal-estar (ZIZEK, 2013).

2.2 “Não feche a minha escola!”: grito de resistência dos estudantes paulistas

No último trimestre do ano de 2015, o Estado de São Paulo viveu uma das maiores situações de crise na educação. Em setembro,³⁰ o governador Geraldo Alckmin, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB-SP), anunciou o fechamento de 94 unidades escolares em todo o Estado e a reorganização para segmentos únicos de mais de 754 escolas (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016), 25 delas na cidade de São Paulo. Tal proposta, em sua justificativa, tinha como fundamento inspirador a reforma educacional norte-americana ocorrida nos anos 2000, na cidade de Nova York.³¹

O governo apresentou a proposta levantando a bandeira de uma reforma necessária ao processo de ampliação de qualidade da educação, pois naquele momento havia uma queda de matrículas de 1,3% ao ano (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017) e o argumento de que escolas menores produzem melhores resultados (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017; PIOLLI; PEREIRA; MESKI, 2016; GIROTTO, 2016).

Para Mesko e Piolli (2015), Herman Voorwald, então secretário estadual de educação, planejava reduzir o quadro docente, da mesma forma que ocorreu com a proposta de “Reorganização³²” nos anos de 1990, em São Paulo. Se efetivada a reorganização, no ano de

³⁰ O artigo com o indicativo de reorganização escolar foi apresentado no dia 29 de setembro de 2015 no *site* da Secretaria de Educação.

³¹ A reforma norte-americana, especificamente na cidade de Nova York, ocorreu sob a gestão do prefeito Michael Bloomberg e do secretário de educação Joel Klein. Teve como base o enxugamento curricular (línguas e matemática) objetivando um melhor desempenho nas avaliações por testes padronizados; ampliou a política de responsabilidade docente, como incentivo ao pagamento por mérito e promoveu a reorganização das unidades escolares, para um maior controle vertical, deixando-as menores, utilizando-se o argumento de que escolas menores produzem melhores resultados (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016).

³² Nessa reorganização foram fechadas 155 escolas e demitidos 20 mil professores (MESKO; PIOLLI, 2015).

2015, a medida atingiria em média 311 mil estudantes e 74 mil professores da rede estadual de ensino (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017).

Segundo Giroto (2016), o projeto intitulado plano de “Reorganização Escolar” objetivava dividir as escolas em ciclos de aprendizagem, os quais se organizariam da seguinte maneira: duas escolas para o Ensino Fundamental – sendo uma para os alunos do 1.º ao 5.º anos e outra para os alunos de 6.º ao 9.º anos – e uma para o Ensino Médio. Esse plano foi apresentado de forma rápida e arbitrária, sem consulta pública aos diferentes sujeitos que compõem a educação paulista e muito menos a participação destes na elaboração do plano. Conseqüentemente, o governador negou o espaço ao contraditório, essencial ao processo democrático.

A justificativa dada pelo governo paulista para tentar empreender a “Reorganização das Escolas” era a de que ela implicaria melhorias pedagógicas ao separar as escolas por ciclos (ROMANCINI; CASTILHO, 2017b), sendo apresentada ao público como uma necessidade essencial ao processo de modificação do perfil demográfico e educacional do Estado. Para o secretário, “a Reorganização” resultaria no aparecimento de escolas e classes, as quais estariam ociosas e, por conseguinte, haveria uma otimização dos espaços públicos destinados à educação escolar (GIROTO, 2016).

Tal necessidade se justificaria, segundo dados da Secretaria, por pesquisas (cujas fontes não são informadas) que comprovariam que nesses ciclos os alunos aprendem mais. Em uma série de vídeos postados no *site* da Secretaria, especialistas ligados ao governo defendem a proposta, reafirmando que a única preocupação com essa reformulação é garantir melhor qualidade para a educação de crianças, adolescentes e jovens do estado (GIROTO, 2016, p. 1129).

A afirmação do governo paulista omite informações essenciais que afetariam a vida de servidores da educação, professores, alunos, pais e moradores da comunidade. Além disso, a partir da compreensão desses sujeitos, que seriam afetados pela “Reorganização”, a decisão do governador e do secretário, que aconteceu de forma arbitrária, implicou a falta de diálogo com a comunidade escolar e a sociedade.

A forma aligeirada que o Estado tentou implementar essas mudanças despertou algumas análises, segundo as quais, construídas por educadores, estudantes e demais estudiosos da educação, a “Reorganização” agravaria problemas já existentes como: superlotações das salas de aula, precarização do trabalho docente, aumento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, deslocamentos desnecessários de professores para outras unidades escolares para completarem sua carga horária, despesas adicionais com transportes (professores, servidores e

alunos), demissão de inúmeros professores e trabalhadores contratados, fechamento/extinção de escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, municipalização da educação básica (principalmente do 6.º ao 9.º anos) e preparação da rede para um movimento de publicização e privatização do Ensino Médio³³ (ROMANCINI; CASTILHO, 2017a; GIROTTO, 2016; SILVA; MOLINA, 2016; PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016).

Nas análises realizadas por Girotto (2016), é possível verificar a presença do questionamento do discurso do secretário ao dizer que a reorganização acarretaria uma melhor qualidade da educação paulista:

Os alunos e alunas aprendem mais quando o professor não precisa ter 30 turmas para completar sua carga horária, quando não se vê obrigado a dar atendimento individual para 900 alunos por semana, quando não tem que se desdobrar em três escolas, de três redes diferentes, para conseguir pagar as contas ao final do mês. Os alunos aprendem mais quando o professor tem tempo para preparar as aulas, quando sua formação continuada está vinculada aos problemas reais do cotidiano escolar, quando não é obrigado a preparar os alunos para a realização de testes padronizados, quando é valorizado, material e imaterialmente (GIROTTO, 2016, p. 1129).

Ao expressar essa reflexão a partir de uma variável do “empreendimento” paulista, o pesquisador encontra um equívoco vultoso relacionado ao agravamento da condição de aprendizagem, em vez de apaziguá-la. Assim, para além do discurso de qualidade da educação, a existência de diversos elementos também precisa ser considerada (GIROTTO, 2016).

Para muitos autores (GIROTTO, 2016; RODRIGUES; RIBEIRO, 2017; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), a proposta de “Reorganização” das escolas escondia perversos interesses políticos empresariais, como a produção de espaços urbanos que se reincorporavam aos prédios “esvaziados”, funções administrativas que reforçavam as características funcionais dos grandes centros urbanos. Dessa forma, reorganizando a produtividade da capital dos bairros, municipalizar a rede estadual, preparar a rede para um movimento de publicização e privatização do Ensino Médio, assim como direcionar os moradores, pobres, para os bairros mais periféricos.

Para Girotto (2016), essa reorganização urbana deve ser entendida a partir dos movimentos de produção e reprodução do espaço urbano ligados diretamente aos interesses dos agentes do mercado imobiliário.

A quantidade de lançamentos imobiliários, residenciais e comerciais, no entorno da escola [que seriam fechadas com a Reorganização] nos permite inferir uma possível relação do fechamento dessa unidade com o processo de produção do espaço. Isso se

³³ Proposta do Plano Estadual de Educação 1.083/2015, aprovada na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em 15 de junho de 2016.

torna ainda mais evidente quando [...] a unidade escolar já atuava com ciclo único, o que gerou mais dúvidas em relação às reais intenções presentes no projeto de reorganização escolar (GIROTTI, 2016, p. 1131).

Diversas escolas que estavam na iminência de serem fechadas com a “Reorganização” já atuavam como ciclo único. Elas estavam sendo cercadas por lançamentos imobiliários destinados à classe média com a justificativa de revalorização dos espaços urbanos.

A partir desses diagnósticos do processo de “Reorganização”, os estudantes e professores insatisfeitos reagiram às ações do Estado, de forma imediata, com o intuito de impedir a medida arbitrária. As primeiras medidas tomadas por esses sujeitos, no intuito de barrar a “Reorganização”, aconteceram com as tentativas de estabelecer um diálogo com o governo, o que não surtiu efeito. Posteriormente, os professores, pais de alunos, sujeitos da comunidade e, principalmente, estudantes secundaristas e universitários buscaram nas manifestações de ruas, que ocorreram na capital paulista e depois por todo o Estado, impedir a medida. Inicialmente, o objetivo das manifestações, pacíficas, era pressionar os responsáveis para elucidarem os motivos plausíveis para se fazer a “Reorganização” e seus possíveis efeitos, a partir de um debate amplo e aberto com toda a comunidade escolar.

As ações empreitadas pelos resistentes à reforma educacional dirigida pelo governo Alckmin no Estado de São Paulo foram respondidas com repressão policial, resultando em um quantitativo de estudantes e professores feridos (BRITO, 2017). Paulatinamente, manifestações pacíficas foram dando lugar a manifestações mais radicais.

Para Brito (2017, p. 313), “diante da indiferença do Estado com relação aos pedidos de diálogo, coloca-se a necessidade de aumentar o poder de pressão dos manifestantes”. As ações radicais (interdições de avenidas e rodovias, ocupações de prédios públicos e enfrentamento às forças policiais) foram algumas táticas de resistência assumidas contra a resposta do governo as ações pacíficas dos estudantes.

Para Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), as tentativas de diálogos e as manifestações (pacíficas e radicais), apoiadas pelo MPL e o sindicato dos professores, não tiveram os efeitos desejados. Assim, inspirados, principalmente, no movimento chileno (revolta dos pinguins),³⁴ os estudantes secundaristas do Estado de São Paulo, “articulados de maneira independente nas

³⁴ No ano de 2006, os estudantes secundaristas e universitários do Chile protagonizaram um importante papel na luta em defesa da educação pública no país. Como forma de resistência, esses estudantes passaram a ocupar as escolas secundárias e universidades.

escolas, nas ruas e nas redes sociais, [...] deliberaram pela estratégia de ocupar massivamente suas escolas” (BRITO, 2017, p. 314) como forma de ganhar voz e resistirem.

Em um ritmo geométrico, os estudantes, tomando como base documentos produzidos “Como ocupar um colégio”,³⁵ passaram a ocupar as escolas. Em poucos dias, mais de 200 escolas do Estado de São Paulo já haviam sido ocupadas por secundaristas. Essas ocupações tinham como princípio organizacional a horizontalidade com relação aos processos decisórios: “apesar de suas particularidades, as ocupações se organizavam a partir de princípios comuns a todos – a democracia direta nos processos decisórios, auto-organização e gestão coletiva do espaço, refletindo a existência de certa organicidade no movimento estadual” (BRITO, 2017, p. 314).

Com a velocidade e a dimensão das ocupações paulistas em ritmo nunca visto na história recente do País, o governo passou a adotar outras táticas de repressão – com as manifestações de rua foi utilizada a repressão policial contra os estudantes. Em face do início das ocupações, a mesma tática de repressão policial foi utilizada para intimidar os estudantes, os quais estavam dentro das unidades escolares. No entanto, sem surtir o efeito desejado, o governo mudou suas estratégias.

A nova estratégia adotada pelo governo paulista foi tentar deslegitimar as ocupações, pois “não tardou a perceber que recorrer à ofensiva policial já não intimidava os lutadores e logo novos dispositivos passaram a ser acionados para sofisticar a repressão ao movimento [...]” (BRITO, 2017, p. 315). Com declarações e emissões de notas caluniosas/falsas por parte da Secretaria de Segurança Pública (SSP), com o intuito de desmoralizar, criminalizar e deslegitimar os estudantes e apoiadores do movimento, informava-se que agentes infiltrados, com o objetivo de espionar as ações dos estudantes e apoiadores, estavam relatando, falsamente, que os ocupacionistas estavam depredando as escolas. Não bastasse a invenção das injúrias contra os secundaristas, o governo paulista passou a ameaçar os professores e familiares (BRITO, 2017). “Aos professores com corte de bonificação devido ao prejuízo no SARESP e aos familiares dos ocupantes através de falsas acusações sobre depredação de patrimônio e reprovação automática em massa, entre outros” (BRITO, 2017, p. 315).

Essas armações, feitas para incriminar/deslegitimar o movimento, foram descobertas após o vazamento de uma gravação de áudio de Fernando Padula Novaes – chefe de gabinete

³⁵ Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/17/como-ocupar-um-colegio/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

da Secretaria de Educação – com alguns dirigentes da rede estadual de ensino. Nas gravações, o secretário passa instruções – inclusive debatendo medidas de “ações de guerra” contra as ocupações – aos dirigentes para diluírem a resistência a “Reorganização” (BRITO, 2017).

De acordo com Brito (2017), a resistência secundarista também sofreu com a traição instrumentalizada da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), da União Municipal de Estudantes Secundaristas (UMES) e da União Paulista de Estudantes Secundaristas (UPES). Essas entidades oficiais estavam submissas às políticas de governo e tentaram negociar, sem consultar os estudantes ocupacionistas, a desocupação das escolas.

Diante das circunstâncias vividas pelos estudantes secundaristas (repressão policial por parte do Estado, traição das entidades estudantis, difamação do movimento feita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelas grandes mídias), houve a necessidade de “metamorfosar” os mecanismos de comunicação e organização entre as unidades escolares, com o intuito de desenvolver articulações mais democráticas e conservar a autonomia do movimento. Essas articulações ocorreram por meio de reuniões unificadas, assembleias nas instituições de ensino de modo rotativo entre elas, como também assembleias e criação do Comando das Escolas em Luta como instância deliberativa única e soberana (BRITO, 2017).

Tal articulação rendeu ao movimento secundarista um engajamento popular massivo que, em uma manifestação no mês de dezembro, contou com mais de 10 mil pessoas nas ruas da capital paulista. O sentimento de coletividade não restringiu apenas a convocação à manifestação; coletivos de estudantes e de pais – por meio do Comitê de Mães e Pais em Luta, as Plataformas de Guarda pelas Escolas e Doe uma Aula – foram responsáveis pelas vigílias noturnas nos portões das escolas com o propósito de manter a resistência e a integridade física dos estudantes.

Apesar da expressiva e visível força de resistência dos estudantes, o secretário de educação e o governador mantiveram, durante um tempo, a postura de não recuarem (suspender ou adiar) com a “Reorganização”, a fim de diluir o movimento com o tempo. Contraditoriamente, o movimento ganhou mais fôlego, mais respeito e maior apoio da população, tomando dimensões internacionais, desgastando ainda mais o governo de Geraldo Alckmin.

Com a grande dimensão da força do movimento, o governo paulista recuou e anunciou a suspensão do projeto de “Reorganização” da rede de ensino. Para os ocupacionistas, o recuo

foi uma vitória parcial, pois não estava garantido o cancelamento do projeto e nada impedia que ele voltasse atrás e o implementasse no ano seguinte.

Vitoriosos em uma batalha, mas cientes de que a disputa não havia terminado, a incansável disposição de luta dos estudantes foi reafirmada com a realização de um grande ato no dia 21 de dezembro, no centro de São Paulo, encerrado com um “catracaço” na estação de metrô da Sé. O recado foi dado: “Estamos desocupando as escolas, mas a luta continua. Vamos continuar nos organizando e lutando contra qualquer ataque à educação. Mas se tentar fechar alguma escola, ocupamos de novo” (BRITO, 2017, p. 317).

O novo modo de articulação de resistência dos jovens secundaristas se mostrou frutífero, tornando a experiência de ocupação um espaço repleto de reflexões acerca da posição dos estudantes e do próprio movimento estudantil na estrutura de classe e na possibilidade de integrá-los à condição histórica de transformação social (BRITO, 2017).

Em face dos contornos dos movimentos sociais clássicos, para alguns sociólogos, o movimento de estudantes, perante a capacidade política de organização e resistência, situa-se em uma escala transitória “entre a burguesia e proletariado desligado do mundo da produção” (BRITO, 2017, p. 318), que o considera livre de potencial revolucionário e submisso aos movimentos sociais clássicos. Esse posicionamento equivocado atribuiu ao movimento estudantil, erroneamente, um caráter reformista e autolimitado às reivindicações particulares circunscritas à ordem econômica. Com essa visão limitada dos movimentos de estudantes, colocou-se em xeque a capacidade desses jovens de compreender as dinâmicas que envolvem a ação coletiva, a função das lutas reivindicativas, a formação da consciência de classe e da auto-organização dos diversos setores do proletariado. Portanto, trata-se de uma visão que turva um entendimento das ações do movimento estudantil, mediante a desqualificação do objetivo de seus coletivos, buscando forjar a consciência de classe a partir de um momento ou situação importante na vida dos trabalhadores.

Diante do exposto, concordamos com Brito (2017), Gohn (2018), Januário, Campos e Medeiros (2016), Tavalori *et al.* (2018), Piolli, Pereira e Mesko (2016), Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), quando observam que muito do que ocorreu nas escolas foi fruto da vivência desses jovens em junho de 2013, quando lutavam contra o aumento no valor das tarifas de ônibus com manifestações nas ruas.

No ano de 2015, as manifestações de ruas não se mostraram tão promissoras como meio de resistência ao projeto de “Reorganização” do governo. Para tanto, as ocupações configuraram-se como um movimento associativo e apartidário, horizontal, independente e

autônomo, revelando-se mais eficaz como força de resistência. Assim, “o movimento fez história como marco de uma nova conjuntura para o movimento estudantil brasileiro” (BRITO, 2017, p. 319).

Essa conjuntura do movimento foi expressa no engajamento político dos estudantes, demonstrando sua força política social. Para tanto, trabalhos como os de Barros (2017), Moraes e Ximenes (2016), Catine e Mello (2016), Silveira *et al.* (2017), Goulart, Pinto e Camargo (2017), Piolli, Pereira e Mesko (2016), Mesko e Piolli (2015), Januário, Campos e Medeiros (2016), Sordi e Morais (2016) e Santos, E. (2017) são essenciais para compreender o engajamento. Eles destacam a cooperação dos estudantes em movimentar-se coletivamente em atos de resistência, logo na primeira declaração do secretário de educação sobre a “Reorganização”. Nesse momento, entre o anúncio da medida e as ocupações das escolas, os secundaristas em 60 cidades realizaram 163 protestos contrários às medidas de Herman Voorwald, sendo os protestos apartidários (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A causa das manifestações e das ocupações ganhou uma dimensão social e política tão ampla que sensibilizou outros segmentos da sociedade;

[...] o movimento contou, de uma maneira geral, com apoio de familiares, de sindicatos da área educacional, do MP, de pesquisadores de universidades públicas e privadas, de amplo apoio de movimentos sociais, de artistas e até de parte da imprensa (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017, p. 126).

A cultura política dos estudantes secundaristas perpassa Junho de 2013, quando os jovens percebem que as manifestações não estavam surtindo o efeito político desejado:

É preciso não apenas enfrentar a reorganização em si no que concerne a sua face gerencial e privatizante, mas sobretudo destacar os caminhos alternativos que os estudantes têm apresentado a partir do modo de organização dessas ocupações e das atividades desenvolvidas por eles nas escolas. Essa atividade tem demonstrado que os jovens querem uma escola mais participativa, democrática e, até mesmo, autogerida (MESKO; PIOLLI, 2015, p. 469).

Esse movimento inaugura um novo campo de possibilidades na experiência política brasileira, em que estudantes reivindicavam a participação ativa nas decisões e debates sobre a educação pública paulista nos espaços institucionalizados. Assim, suas ações permitiram realçar a dimensão subjetiva da política, na qual “o político se apresenta também como de ordem pessoal e ocupa um espaço importante na experiência, na formação da consciência e da ação” (SORDI; MORAIS, 2016, p. 39).

Assim como em junho de 2013, o movimento paulista também sofreu com a tentativa de deslegitimação dos movimentos a partir de manchetes, reportagens e *fake news* – por parte do governo, de coletivos e grupos diversos que não apoiavam o movimento. Trabalhos como os de Rico (2017), Versuti e Vicente (2017a; 2017b) e Gohn (2018) buscaram, por diversos vieses pelos quais o movimento paulista poderia/pode ser analisado, dar ênfase ao papel midiático hegemônico e como os secundaristas se mobilizaram para enfrentarem as ações das grandes mídias a partir da internet.

O uso da internet é um dos principais elementos de diferenciação, pois, de um lado, ela tem revolucionado a forma de a sociedade civil se comunicar, e, de outro, a forma de os indivíduos interagirem. Ela propicia o acesso à informação, antes monopólio de grupos e instituições ou acessível apenas a poucos. Mas a seleção, focalização e decodificação dessa informação é feita não apenas pelos indivíduos isolados: há uma pluralidade de atores e agentes disputando a interpretação e o significado dos fatos e dados. É aqui que entram as redes sociais, os coletivos e os movimentos sociais com grande poder de formação da opinião pública. Eles não apenas decodificam, mas também codificam os problemas e conflitos a partir de temáticas em torno das quais se articulam (GOHN, 2017a, p. 119).

Um aspecto que precisa ser assinalado, que vai além das tentativas das grandes mídias e políticos ligados ao governo de São Paulo de deslegitimar as ocupações, é o ativismo digital. O uso da internet, por intermédio de aplicativos de mensagens, redes sociais e *blogs*, como meio de comunicação rápida na sociedade e como forma de interação desses sujeitos, foi uma maneira encontrada para enfrentar grandes meios de comunicação. A utilização desses ciberespaços por coletivos e movimentos sociais foi essencial nos esclarecimentos das lutas dos estudantes, desconstruindo a narrativa, antes construída pelos meios de comunicação “oficiais”, de que o movimento era partidário e não tinha fundamento social, econômico, político, cultural e educacional.

Os estudantes, baseados em experiências anteriores, como junho de 2013, adotaram diversas formas para resistirem e enfrentarem as ações antidialógicas midiáticas empreendidas, como correção, em rede nacional, do termo “invasão” por “ocupação”; utilização de páginas de *internet* como “Mal-Educado”,³⁶ “Território Livre”, *YouTube* e a Mídia Ninja, para organizar e divulgar suas ações no momento. O uso de aplicativos (APP) de mensagens instantâneas, como *WhatsApp* e *Messenger*, foi outro meio importante no processo de resistência desses jovens (ALTHEMAN; MARQUES; MARTINO, 2017; ROHLING; BORTOLOTTI, 2018; RICO,

³⁶ “Coletivo que surgiu com o intuito de promover grêmios estudantis livres e que, em 2015, se engaja no movimento de secundaristas” (ALTHEMAN; MARQUES; MARTINO, 2017, p. 83).

2017; ZACCARELLI, 2018; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018; ROMANCINI; CASTILHO, 2017a; 2017b).

A necessidade emergencial do uso de ambientes virtuais como espaço de formação teve longo alcance nas organizações das ações e experiências políticas dos sujeitos. Assim:

As experiências ligadas ao movimento estão intimamente relacionadas aos processos comunicativos que o permeiam: eles aparecem tanto na interação dos próprios sujeitos políticos, caracterizando suas experiências e fazeres cotidianos, quanto na sua própria produção midiática, que precisa enfrentar a cobertura dos veículos de comunicação tradicionais utilizando as redes sociais e as mídias alternativas (ALTHEMAN; MARQUES; MARTINO, 2017, p. 82).

Tais experiências ligadas aos processos comunicativos e formação política dos jovens no cotidiano das manifestações desencadearam aprendizagens antes nunca vividas por eles, podendo ser percebidas em suas diversas formas de anunciar, enfrentar e resistir à “Reorganização”, bem como de explicar a constitucionalidade do movimento e de seus atos, sendo amplamente esclarecidas via redes sociais alternativas.

Para Reis e Kauffman (2017), a constitucionalidade do movimento se deu a partir do momento que o governo paulista entrou com uma liminar de reintegração de posse das escolas ocupadas e ela foi indeferida em primeira e segunda instâncias judiciais pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP). Alguns dos argumentos utilizados pelos magistrados foram: a proposta não foi debatida com a população e ela não tinha objetivos claros. Também houve o entendimento de que os jovens que “invadiram” (TAVALORI *et al.*, 2018) as escolas não eram sujeitos anônimos, mas atores políticos que ocuparam um espaço público, sujeitos de direito.

Em primeiro lugar, o juiz reconheceu que as ocupações não tinham intenção de tomar a posse da escola e sim tinham “caráter eminentemente protestante”. Deste modo, fica provisoriamente legitimada no Poder Judiciário a ocupação de escolas enquanto forma de manifestação: não se trata de questão de posse e sim de política (e de política pública). Em segundo lugar, caso se mantivesse a ordem de reintegração de posse, nada impediria a expansão das ocupações de escolas – no começo da noite já eram pelo menos 9: Diadema, Fernão, Allende, Heloísa, Castro Alves, Antônio Manoel, Ana Rosa, Valdomiro Silveira e Oscavo de Paula (estas duas em Santo André, ocupações assessoradas não pela Frente d’O Mal-Educado mas pela UMES desta cidade) – ou mesmo que escolas passassem por reintegração de posse fossem em seguida reocupadas. E em terceiro lugar, o juiz se refere ao “fato de que a maior parcela dos ocupantes é de adolescentes ou crianças”. A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, ele remete ao “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 98).

Para Tavaroli *et al.* (2018), fatores como o desencadeamento das ocupações, mesmo que houvesse uma decisão a favor do governo, já estavam disseminados por todo o Estado; o fato

de os estudantes serem caracterizados como crianças e adolescentes, impondo a necessidade de se preservar a integridade física e psicológica, implicaria acionar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ainda assim, havia grande presença dos estudantes nas audiências públicas e uma densa rede de apoio formada por artistas, políticos e sociedade civil aos secundaristas, contribuindo para que as ocupações fossem legitimadas em dois planos, no judicial e no social.

Sua legitimação diz respeito ao exercício do direito de resistência dos jovens a partir da desobediência civil, como observaram diversos autores (ALMEIDA; NOJIRI, 2017; TAVORALI *et al.*, 2018; REIS; KAUFFMAN, 2017; OLIVEIRA; FERREIRA, 2017). Esses trabalhos se detiveram nos aspectos jurídicos e sociais. Apesar de muitos dos trabalhos citados terem como foco de suas pesquisas centros de interesses específicos da insurreição paulista, apenas os trabalhos de Corsino e Zan (2017) e de Rodrigues e Ribeiro (2017) deram ênfase aos processos de aprendizagem que os alunos construíram dentro das escolas ocupadas. Trabalhos como os de Castro e Farias (2017), Rodrigues (2016), Corti, Corrochano e Silva (2016), Adad e Sousa (2016) e de Silva e Molina (2016)³⁷ dedicaram-se a caracterizar o movimento.

Cabe salientar a dimensão epistemológica das investigações acerca do fenômeno das ocupações paulistas e, também, sobre quais vieses as pesquisas se debruçaram. Em geral, foram publicados 35 trabalhos, dos quais apenas 6 dissertações e 1 tese. Como foi demonstrado ao longo do texto, categorias como Engajamento Político, Ensino e Aprendizagem, Ativismo Digital, Direito à Cidade e Constitucionalidade foram as mais recorrentes.

Essas categorias também foram destaques nas pesquisas sobre junho de 2013, vistas, como mencionado anteriormente, como heranças que perpassaram o movimento contra a “Reorganização” das escolas no Estado de São Paulo, pois muitos dos estudantes que se envolveram com o MPL também fizeram parte do movimento de ocupação escolar no Estado de São Paulo no ano de 2015 (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Nesse sentido, sobre as ocupações secundaristas no Estado de São Paulo encontramos as seguintes publicações:³⁸ 28 artigos em periódicos; 1 tese (RODRIGUES, 2016); e 6 dissertações (BARROS; 2017; CORRÊA, J., 2017; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018; RICO, 2017; ZACCARELLI, 2018) que buscaram analisar diversos enfoques sobre esse fenômeno.

³⁷ Apesar de esses trabalhos se dedicarem a caracterizar o fenômeno das ocupações no Estado de São Paulo, eles destacam a proatividade da cultura política dos jovens.

³⁸ Ver Apêndice D.

O que tange a aproximação desses trabalhos citados ao longo do texto para além das categorias que se comunicam são a compreensão que surge da força das juventudes e o legado de junho de 2013 deixado às ocupações de 2015 e para os movimentos de ocupações das escolas públicas no Brasil no ano de 2016, uma vez que as juventudes secundaristas transformaram os meios de luta e resistência.

Não é nossa intenção debruçarmo-nos sobre esses dois movimentos singulares do Brasil. Mostraremos adiante, sob a esteira das juventudes e seus *modus operandi*, como construímos nosso objeto de pesquisa a partir do Estado da Arte sobre as ocupações do Brasil no ano 2016.

2.3 “Menos cortes mais escolas”: a luta não terminou em 2015

O *slogan* do título desta seção representa um caminho de luta e resistência dos jovens no Brasil. Desde 2015, os estudantes vêm enfrentando vários acontecimentos antidemocráticos os quais atacam de forma direta a educação. O ano de 2016 não foi diferente; muitas foram as medidas antidemocráticas, iniciadas ou não nos anos precedentes, que atacaram de forma direta e indireta a educação pública brasileira.

Esses ataques fizeram emergir diversas questões econômicas, sociais, políticas e político-partidárias que polarizaram o País. Sob a ótica de protestos cujas pautas eram barrar as investidas neoliberais que ressurgiram com o intuito de retirar direitos já garantidos da população menos favorecida. O governo federal, que se instituiu por intermédio de golpe parlamentar, jurídico e midiático em 2016, justificava suas ações como uma necessidade de realizar ajustes fiscais e rearranjos para as políticas sociais, as quais, na prática, destituíram direitos dos trabalhadores com o processo de desvalorização e sucateamento dos serviços públicos.

Para Flach e Schlesener (2017), as medidas do governo têm impacto direto na população mais carente, pois são elas que mais usufruem dos serviços públicos. A falta de investimento em setores essenciais apenas contribui para a precarização dos serviços públicos, os quais, sucateados, deixam de atender de forma digna seus usuários.

O então Presidente interino Michel Temer, que assume a Presidência após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, apoiado pela ampla maioria no Congresso Nacional, colocou em ação o projeto “Uma Ponte para o Futuro” (COSTA; VIANNA, 2018), cuja finalidade eram o sucateamento da máquina pública e a manutenção hegemônica na educação. Para tanto, segundo Costa e Vianna (2018), foram feitas inúmeras alterações nos

modelos de políticas econômicas, educacionais e sociais. As mudanças nas políticas, para a surpresa da população, ocorreram a partir de Propostas de Emendas Constitucionais (PEC) e de diversas reformas, sem consulta pública.

Entre as medidas arbitrárias impetradas pelo Presidente da República que merecem destaque estão: a reforma do Ensino Médio – MP 746/2016, que deu origem à Lei 13.415/2017; a Proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC); a PEC 241/2016 (EC 95/2016), que instituiu um teto para os gastos públicos no período de 20 anos.

Para Ferretti e Silva (2017),² no curso dessas reformas foi possível encontrar tensões de entidades empresariais durante o processo de tramitação e aprovação da MP 746/2016 e implementação dos documentos da BNCC. Para esses autores, o aumento do empresariado durante esse processo está imbricado na compressão da educação e da ação do Estado em uma perspectiva economicista na qual eles se manifestam por meio de ações diretas de institutos e fundações de cunho privado nos sistemas de ensino.

Essa perspectiva na educação não é tão recente. Segundo Ferretti e Silva (2017), ela vem expandindo seus limites durante os últimos 20 anos no Brasil, o que pode ser constatado a partir de produções de normativas após a Lei 9.394/1996. Essas normativas buscaram atender as demandas de organismos internacionais, os quais visavam a associar as necessidades educacionais de aprendizes às necessidades do mundo do trabalho, reduzindo, conseqüentemente, a escola apenas às necessidades de formação de mão de obra barata. Como observaram, as atuais reformas do Ensino Médio remetem ao “empresariamento” da educação pública a uma “suposta” especulação de mercado.

Nesse contexto, no dia 22 de setembro de 2016, o então Presidente Temer editou a MP 746. Com isso, ele impulsionou a reforma do Ensino Médio, algo que já vinha em discussão desde 2013, por meio do PL 6.840/2013. Essa medida provisória burlou o trabalho da Câmara dos Deputados e as considerações da resistência do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que, desde 2013, vinham debatendo a reforma para o Ensino Médio na arena de disputas instalada pelo PL 6.840. Ainda nessa seara, surgiu a PEC 241/2016, a qual, por sua vez, modificou as disposições constitucionais transitórias. Essa PEC 241/2016 foi encaminhada à Câmara dos Deputados e aprovada em regime de urgência no mês de outubro. Após sua transição na Câmara dos Deputados, a proposta de emenda constitucional foi encaminhada ao Senado e recebeu um novo número: PEC 55.

A PEC 55/2016 institui um regime fiscal no País, congelando os gastos públicos na educação, saúde e na seguridade social por 20 anos. Para Groppo (2018, p. 92), a PEC 55/2016,

[...] aprovada pelo senado tornou-se Emenda Constitucional n.º 94 (EC 94), que se constituiu uma verdadeira afronta aos próprios princípios constitucionais de garantia e ampliação dos direitos sociais, enveredando os rumos das políticas governamentais novamente ao neoliberalismo em seu sentido mais estrito, *em consonância com os interesses do capital, em especial o financeiro e de setores interessados no crescimento do atendimento privados às demandas de saúde, educação e previdência* (grifos nossos).

Essa arbitrariedade das medidas tomadas pelo Presidente ocorreu ao mesmo tempo que transitava a Medida Provisória do Ensino Médio, MP 746/2016, o que a torna incoerente, pois essa emenda constitucional restringe gastos públicos de setores como saúde, educação, assistência social e previdência, abrindo espaço para entrada desses mesmos setores na repartição privada, ou seja, restringe o crescimento e a melhoria do setor público e impulsiona a oferta de melhorias, por meio da terceirização ou privatização. Na prática, essas medidas servem apenas para sucatear o serviço público, torná-lo menos eficiente e, com isso, privatizá-lo, usando como justificativa a ineficiência e a precariedade do serviço público.

A forma impositiva e arbitrária que Michel Temer adotou para implementar suas medidas (MP 746 e PEC 55) desconsiderou os esforços históricos de diálogos e debates públicos com os maiores interessados (professores, estudantes e entidades representativas), ignorando o acúmulo de debates e conhecimentos que as representações políticas e educacionais tiveram com a sociedade civil (GROPPO, 2018).

O fato de existir uma reforma para o Ensino Médio não é novidade, pois há anos vinha-se debatendo a necessidade de uma reforma para essa etapa. Um dos agravantes que tornou suspeita a reforma foi ela ter sido imposta por medida provisória, desconsiderando o diálogo com a comunidade educacional.

Para Groppo (2018), Silva e Scheibe (2017) e Ferraro (2016), a reforma retoma a preocupação dos pesquisadores pelo fato de induzir a uma flexibilização “não assistida”, que aprofunda as desigualdades, que já existem, na falácia da oferta de um ensino mais dinâmico e estruturado de acordo com as necessidades dos jovens. Para tal, a própria proposta leva ao desaparecimento de saberes e conhecimentos fundamentais que impulsiona o olhar crítico dos jovens sobre a sociedade, como os saberes históricos, filosóficos, sociológicos e artísticos.

Em resposta às várias medidas impositivas do Presidente da República, os jovens passam a desempenhar práticas de resistência como protestos e, por conseguinte, as ocupações das escolas. Nesse âmbito:

As ocupações passam a ser resistência e luta contra a regressão anunciada pelo caráter não dialógico da edição da MP 746 e pelas possíveis aplicações regressivas dessa mesma MP, consolidada com a aprovação da PEC 241/55 [*sic*], que claramente privilegia a destinação dos recursos públicos – socialmente angariados – para interesses particulares, em especial do capital financeiro, principalmente o especulativo (GROPPO, 2018, p. 111).

Diante desse fenômeno das ocupações secundaristas no Brasil no ano de 2016, como processo de resistência e luta contra as medidas regressivas e arbitrárias do governo, muitas pesquisas no âmbito acadêmico foram desenvolvidas, buscando destacar elementos e categorias analíticas das ocupações secundaristas e o que elas proporcionaram aos jovens e ao próprio País.

Partindo das experiências das ocupações contra a “Reorganização” das escolas no Estado de São Paulo, os estudantes – no ano de 2016 – reafirmaram-se nos processos de luta e resistência. No âmbito acadêmico, essas reafirmações foram expressas em 78 artigos, 22 livros e/[ou] capítulos de livro, 18 dissertações e 3 teses de doutorado. No geral, foram publicados, entre os anos de 2016 a 2020, 121 trabalhos acadêmicos referentes às ocupações de 2016.³⁹

Esses trabalhos versaram sobre diversas categorias analíticas, não obstante em cada trabalho encontrarmos várias outras. Por questões didáticas e analíticas, organizamos esses escritos pelas categorias mais evidentes em cada uma delas. Assim sendo, categorias como engajamento político, ativismo digital, constitucionalidade e ensino e aprendizagem emergiram dos movimentos como MPL e das ocupações contra a “Reorganização” no Estado de São Paulo e ressurgiram nas publicações sobre as ocupações de 2016.

No entanto, apesar de a Primavera Secundarista apresentar categorias outrora exploradas em outros movimentos/coletivos, cujos protagonistas foram os jovens e estudantes de Ensino Médio, outros vieses foram explorados e diferentes categorias surgiram, abrindo espaço para novas análises.

Diante desse fenômeno, trabalhos como os de: Jesus Jr. (2016); Silva, Pires, e Pereira (2016); Silva, Dickmann e Bernartt (2016); Oliveira e Costa (2017); Boutin e Flach (2017); Coelho (2017); Ferreira, C. (2017); Ferreira, S. (2017); Flach e Schlesener (2017); Larchert

³⁹ Ver Apêndice E.

(2017); Orso (2017); Pimenta, Lauzada e Yonezawa (2017); Rêses e Duarte (2017); Severo e Segundo (2017); Silva, Senna e Soares (2017); Groppo (2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2020); Jakubaszko e Correia (2018); Martins (2018); Nogueira Júnior *et al.* (2018); Peçanha e Almeida (2018); Real (2018); Carvalho, Medaets e Mezié (2019); Hur e Couto (2019); Groppo *et al.* (2020); Groppo e Silva (2020); Aspis (2017); Weissboock (2017) e Steimbach (2018) apresentam como principal categoria analítica o engajamento político que os estudantes secundaristas tiveram no ano de 2016.

A respeito dessa categoria, de forma geral, esses trabalhos buscam demonstrar como os jovens estudantes de Ensino Médio passaram a compreender as intenções perversas por trás da PEC dos gastos públicos, da BNCC, da reforma do Ensino Médio e do projeto de “Escola Sem Partido”. As ocupações foram tratadas como formas de mobilização política e de lutas, enfrentamento e resistência a que esses sujeitos se propuseram para tentar barrar as medidas impositivas do Presidente Michel Temer. Logo, “as ocupações estudantis de 2015 e 2016, no Brasil, constituíram um movimento de grande impacto, capaz, inclusive de uma contenção mais ou menos bem-sucedida de políticas neoliberais que têm ameaçado os direitos sociais” (GROPPO; SILVA, 2020, p. 409). Assim, podemos dizer que os fenômenos das ocupações são novas formas de práticas políticas nos espaços urbanos, os quais enaltecem as aprendizagens e as práticas formativas imbuídas nas ações coletivas (GROPPO *et al.*, 2020; GROPPO, 2018a, 2019a; 2019b; 2020; HUR; COUTO, 2019; PEÇANHA; ALMEIDA, 2018; BOUTIN; FLACH, 2017; PIMENTA; LOUZADA; YONZAWA, 2017; LARCHERT, 2017; COELHO, 2017; PINTO, 2018; GOMES, 2018; BORGES, 2018; OLIVEIRA, 2020).

Para Carvalho, Medaets e Mezié (2019), as ocupações foram uma forma de engajamento político que iniciou muitos dos jovens na política, e elas são marcadas pela intensa vivência desses sujeitos na comunidade escolar. Esse engajamento implicou ação política que, vivenciada, produziu resistência (JAKUBASZKO; CORREIA, 2018; NOGUEIRA JÚNIOR *et al.*, 2018; LARCHERT, 2017; FERREIRA C., 2017; COELHO, 2017; PACHECO, 2018; CUNHA, 2019).

Para tanto, Groppo (2018b, p. 100) reafirma que:

[...] os secundaristas viveram a política e a formação política para além do aprendizado de conhecimentos sobre processos políticos formais e valores básicos orientadores. Viveram-nas, antes, como participação em uma ação coletiva, praticando a política como conflito e resolução de questões concretas que os afligiam em seu dia a dia, as quais tinham origem em esferas decisórias governamentais mais amplas.

No universo das ocupações, os jovens secundaristas viveram a política de fato, ou seja, o fazer da política, como também passaram por um processo de formação política que contribuiu para o desenvolvimento de seus sentidos críticos, implicando a compreensão de que a educação política é a base para a ação/participação política, pois essa educação defrontou a educação escolar de forma incisiva por meio da socialização política e de organização de força horizontal (PEÇANHA; ALMEIDA, 2018; MARTINS, 2018; OLIVEIRA; COSTA, 2017; RÊSES; DUARTE, 2017).

Para Severo e Segundo (2017, p. 75), a socialização política implica a compreensão dos processos de interações sociais e estes, por sua vez, “definem as práticas e narrativas válidas para a consecução de objetivos determinados, os quais se constituem em razão da experiência social sobre dada situação [...]”. Tais situações são caracterizadas como negativas e resultam na formação de grupos contrários, que produzem, em última instância, “a visão de mundo dos sujeitos envolvidos”. Dessarte, a socialização política, dentro do movimento secundarista, tem início a partir dos confrontos contra as medidas e seus inquisidores. É a partir desse processo que são estabelecidos os níveis de engajamento dos ocupacionistas na resistência e, por conseguinte, ajudando a compreender, melhor, a luta de classe em uma sociedade capitalista (SEVERO; SEGUNDO, 2017; ORSO, 2017; LARCHERT, 2017; FLACH; SCHLESENER, 2017; BOUTIN; FLACH, 2017).

Para esses autores, o engajamento político dos secundaristas se deu em um momento específico de suas vidas, no qual as questões políticas e sociais começaram a se apresentar como importantes e alcançáveis, uma vez que elas influenciariam de forma direta suas vidas. Assim, a partir do engajamento, os estudantes demonstram que sabem fazer política e que a educação básica ainda está presente nos movimentos estudantis, criando-se, assim, facetas de lutas.

A produção científica em torno dessa categoria retrata a importância desses sujeitos na organização, desenvolvimento e execução de novas ações políticas, buscando compreender como se deu esse engajamento político dos estudantes no processo de resistência às medidas impostas pelos governos.

Nesse universo de engajamento político, os jovens utilizaram diversos meios para a produção e o desenvolvimento de estratégias, como o ativismo digital. Este, por sua vez, configura-se como um novo modo/faceta de participação e transformação política na sociedade em que o uso da internet e das redes sociais é imprescindível no impulso de projetos para ampliar adesões. A partir dessa nova faceta, muitas pesquisas se debruçaram sobre ela, pois

[...] a emergência de informações em diferentes telas e dispositivos e o uso das tecnologias digitais no cotidiano têm provocado mudanças significativas nas interações sociais, em processos de aprendizagem e nos modos de contar e de se informar sobre as experiências do cotidiano (BECKER *et al.*, 2016, p. 9).

Nas ocupações, o ativismo digital foi um meio necessário à divulgação de informações sobre os motivos/pautas que levaram os estudantes a ocuparem, uma vez que a mídia tradicional, assim como fez com o MPL nas ocupações do Estado de São Paulo contra a reorganização das escolas, também se utilizou, descontextualizado do movimento, em uma tentativa de deslegitimá-lo.

Nesse contexto, Doyle e Bezerra (2016, p. 195) assinalam a importância da “competência crítica em informação” como algo necessário dentro do ativismo digital, pois

[...] em meio à enxurrada informacional à qual estamos submetidos diariamente, a capacidade de identificar, localizar, julgar, usar e compartilhar informações com responsabilidade e de forma que seus determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais sejam apreendidos como dimensões relevantes no manuseio da informação.

A quantidade de informações que recebemos via mídias sociais é gigantesca e, por essa razão, checar a veracidade dessas informações torna-se algo extremamente difícil. É nesse contexto de dificuldades de identificar, localizar, julgar, usar e compartilhar informações que o ativismo digital dos estudantes secundaristas entra em ação. Trabalhos como os de Becker *et al.* (2016), Doyle e Bezerra (2016), Barros (2017) Barros (2018), Carneiro (2017), Chagas (2017), Costa e Santos (2017), Cunha Júnior e Lemos (2017), Lapa e Girardello (2017), Miranda (2017), Ratto, Grespan e Hadler (2017) e Souza (2017) dedicaram-se a compreender a atuação desses jovens secundaristas nas redes sociais e a importância do ativismo digital na constituição do movimento.

O uso de *smartphones*, computadores e *tablets* era frequente para o acesso desses jovens a plataformas de comunicação como *WhatsApp*, *Facebook*, *Messenger*, *YouTube* etc. No movimento de comunicação nas/das ocupações, realizando gravações de voz, *print* de tela, construindo vídeos, fazendo *upload* de dados que interessassem ao movimento e utilizando *App* de localização *on-line*, todos esses recursos foram necessários na construção, organização e permanência das ocupações (BARROS, 2017; BARROS, 2018; COSTA; SANTOS, 2017; CORRÊA, P., 2017; CUNHA JÚNIOR; LEMOS, 2017; DOYLE, 2017; MIRANDA, 2017; RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017).

O ativismo digital também serviu para a desconstrução do discurso midiático proferido pela mídia tradicional televisiva, que buscava, novamente, incriminar as ocupações das escolas,

trazendo informações pontuais e descontextualizadas. Então, páginas no *Facebook* foram criadas para que as pessoas tomassem conhecimento de como o movimento estava se organizando e o que os jovens estavam fazendo, sem acessar a mídia televisiva, imprensa, rádios e *site* de notícias vinculados à mídia tradicional. Assim, ao mesmo tempo que algumas pessoas buscavam informações, curtindo ou compartilhando-as, também contribuíam para divulgação do movimento e de suas ações.

O ativismo digital possui, indubitavelmente, sua importância no movimento de ocupação das escolas públicas no Brasil, pois, tendo como principal aliada a tecnologia e com ela a possibilidade de se articular nos ciberespaços, possibilitou um alcance maior na comunicação em massa. Os autores supracitados, até o momento, apontam como principais aliadas da mídia alternativa a tecnologia e a rapidez com que os jovens se conectam e se mobilizam.

Outra face das ocupações diz respeito ao ativismo juvenil, conforme os seguintes estudos: Medeiros (2016); Pinheiro; Castilho (2016); Rosário; Silva; Silva, (2016); Ferreira S. (2017); Flach; Schlesener (2017); Pinheiro (2017); Silva; Silva (2017); Rojas; Mocarzel; Rangel (2017); Virginio (2017); Leite; Araújo (2018); Leme (2018); Groppo; Rossato; Costa (2019); Mendes *et al.* (2019); Ribeiro; Pulino (2019); Silveira; Groppo (2019); Tomaz (2019); Oliveira; Costa (2020); Groppo; Silveira (2020); Teixeira, (2020).

O ativismo juvenil dos secundaristas, quando estes passam a usar a estratégia de ocupar as escolas, ressignifica os espaços de atuação e as atividades com o intuito de reafirmar direitos sociais. Dessa forma,

[...] os secundaristas puseram em prática novos processos comunicacionais de resistência e invenção, não exatamente explosivos, mas já contaminados por mudanças estruturais decisivas em curso, que passam pela grande crise de representação vivida no Brasil até os processos globais de mutação social e a emergência de novos sujeitos do discurso e sujeitos políticos (ROSÁRIO; SILVA; SILVA, 2016, p. 2010).

O fato de os secundaristas terem se organizado e ocupado as escolas demonstra como eles se mobilizaram, de forma horizontal, entre si para vivenciarem todos os espaços possíveis das instituições e, por conseguinte, mostrarem à sociedade uma nova forma de mobilização e organização política e civil.

O ativismo juvenil está associado à ação que esses jovens desenvolveram no processo de resistência às várias medidas, procurando enfrentar as diversidades geracionais, desiguais e subordinadas, tendo como marcadores os recortes sociais vigentes. Eles, diante da turbulência

social (MP 746/2016, BNCC, Projeto Escola Sem Partido e EC 55/2016), que impactaria suas condições sociais no tempo presente e futuro, organizaram-se e metamorfosearam-se encontrando novas formas de participação social, buscando em suas ações de resistência a legalidade do movimento.

Sobre a constitucionalidade e legalidade do movimento de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil, temos no cerne das publicações acadêmicas trabalhos que refletiram sobre a recusa da judicialização das ocupações e ao Projeto de Lei “Escola Sem Partido” (MARAFON, 2017). Também é possível perceber o tema da ausência de legitimidade democrática na MP 746/2016, apesar da sua legalidade dentro da estrutura constitucional normativa (REZENDES; LIMA, 2017).

Assim é forçoso concluir que, apesar da MP n.º 746/2016 possuir legitimidade assentada em estrutura constitucional normativa, de fato, padece de legitimidade democrática a estruturar as escolhas estatais proferidas no Estado Democrático de Direito, diante da grande necessidade de intensa discussão social sobre o tema a que regula, afastando seus destinatários do debate prévio afeto a toda a sociedade e às futuras gerações (REZENDES; LIMA, 2017, p. 30).

A ausência de debates sobre as implicações da medida provisória contribuiu para realçar a carência de legitimidade democrática diante de suas consequências, que fere de forma direta o direito à educação de qualidade e para todos, ou seja, um currículo mais justo e igualitário para nossos jovens.

Reflexões sobre questões de gênero, identidade e sexualidade, durante as ocupações, foram abordadas levando em consideração que nos currículos escolares formais/tradicionais não havia espaço para tais debates (SEFFNER, 2016; REIS, 2016; 2017; LEITE, 2017; MORESCO, 2017; SANTOS; MIRANDA, 2017; MAGALHÕES, 2017; D’VILA, 2018; BENETTI, 2019; SILVEIRA, 2019).

Partindo da ideia desses autores, o movimento de ocupação foi um espaço no qual houve reflexões e aprendizagens acerca das questões de gênero e sexualidade, e “as lutas deixam de ser exclusivas contra a reforma educacional imposta pelo governo e passaram a abranger uma nova visão de educação que corresponda as necessidades dos alunos, para além do currículo formal” (SANTOS; MIRANDA, 2017, p. 425).

As reflexões acerca das questões de gênero e sexualidade, como apontado nas produções, revelaram um esforço coletivo de ensino e aprendizagem que não se restringiu apenas a esses elementos. Muitas foram as formas de organização dos secundaristas, nas ocupações, para tornar essa experiência significativa.

Para Groppo *et al.* (2017), essas questões implicam outras voltadas para o ensino e aprendizagem, como rodas de conversas, educação política, autogestão, sarau, *funk* (BITENCOURT, 2017), oficinas, cinema, artes (GROPPO *et al.*, 2017; BOUTIN; FLACH, 2017; BARBOSA, 2018; PINHEIRO; CASTILHO, 2016; COUTINHO; ANDRADE, 2017; SILVA, A., 2017; KATZ; MUTZ, 2017). Portanto, “durante as ocupações, os estudantes participam, planejam e organizam aulas, com colaboração ou não de outros agentes, com militantes e professores. Tais aulas têm outro significado aos estudantes” (GROPPO *et al.*, 2017, p. 151).

As atividades pedagógicas realizadas por professores e estudantes (da própria escola e de outras), profissionais liberais e artistas e a “grade de atividades” eram organizadas e divulgadas pelas redes sociais. O exercício do protagonismo no planejamento das atividades emerge como valor relevante para estes estudantes. Colocavam em questão as possibilidades que têm de participar da vida cotidiana da escola: o planejamento, a organização e realização das atividades, assim como dos espaços coletivos (MACEDO; ESPINDOLA; RODRIGUES, 2016, p. 1367).

No âmbito do currículo, encontramos uma escassez de publicações sobre as ocupações, isto é, trabalhos que assumiram o currículo de forma explícita como objeto de estudo ou como uma categoria analítica (ALVES; SANTOS, 2016; MACEDO; ESPINDOLA; RODRIGUES, 2016; JUNQUEIRA, 2017; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017; CERNY; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2020). No entanto, pesquisas que envolveram elementos de construção curricular também foram abordadas como trabalhos que buscaram realçar as diversas formas que os estudantes utilizaram para desenvolver na prática suas necessidades de aprendizagem (BITENCOURT, 2017; BOUTIN; FLACH, 2017; GROPPO *et al.*, 2017).

Para Alves e Santos (2016), os movimentos sociais engajados em redes ajudam a pensar os modos [direto ou indireto] pelos quais esses sujeitos influenciaram os currículos e as práticas curriculares. Tais modos foram constatados por Macedo, Espindola e Rodrigues (2016) e Pinheiro e Castilho (2016) pelas experiências educativas de aprendizagens que os secundaristas viveram. Essas experiências fizeram com que os secundaristas criassem laços sociais dentro e fora dos muros das escolas, mudando as relações estabelecidas entre os jovens e o conhecimento (COUTINHO; ANDRADE, 2017).

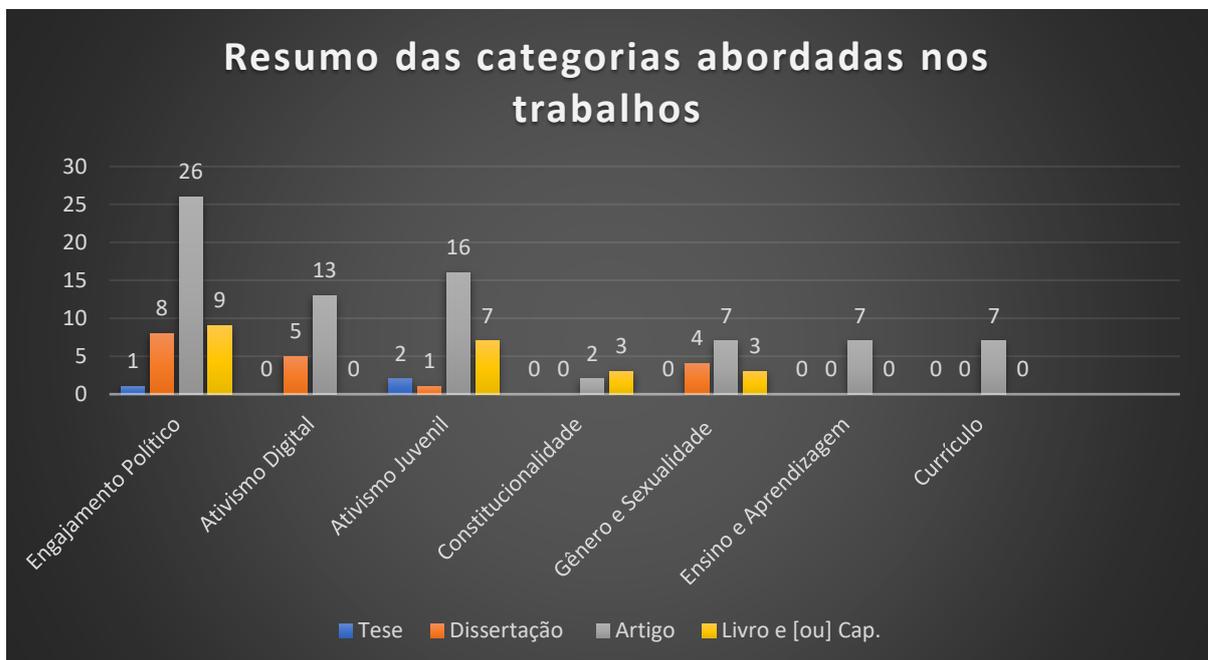
Tal relação se tornava mais evidente quando os jovens tinham ciência de que o Ensino Médio precisava de uma reforma curricular – não como estava sendo proposta pelo governo –, que “a escola deveria ser modificada e o currículo deveria ser revisto” (JUNQUEIRA, 2017, p. 161). A respeito dessa assertiva, Oliveira e Silveira (2020) expressam que os secundaristas almejavam um currículo que atendessem as necessidades dos jovens que compunham as escolas,

entendendo que a escola precisava abarcar saberes e práticas que o currículo oficial não contemplava.

É evidente nas diversas pesquisas já citadas desde o início desta seção que podemos encontrar elementos que direcionem nosso olhar para as diversas questões curriculares presentes nas ocupações, ou de como as medidas influenciariam os currículos escolares.

O Gráfico 1 traz um resumo quantitativo das categorias mais evidentes encontradas nos trabalhos analisados.

Gráfico 1 – Resumo das categorias abordadas nos trabalhos pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor

Dos 121 trabalhos publicados sobre as ocupações secundaristas de 2016, encontramos as seguintes macrocategorias: engajamento político, ativismo digital, ativismo juvenil, constitucionalidade, gênero e sexualidade, ensino e aprendizagem e currículo. Essas categorias foram mapeadas a partir das leituras e análises dos trabalhos citados no decorrer deste capítulo. Ressaltamos, no entanto, que isso não implica dizer que os trabalhos não trouxeram outras categorias em suas análises, e sim que algumas foram mais evidentes do que outras. Assim, as categorias mais exploradas nas pesquisas foram: engajamento político – 43 publicações (1 tese, 8 dissertações, 26 artigos em periódicos e 9 livros e/[ou] capítulos de livros); ativismo juvenil – 26 publicações (2 teses, 1 dissertações, 16 artigos em periódicos e 7 livros e/[ou] capítulos de livros); ativismo digital – 18 trabalhos (5 dissertações e 13 artigos em periódicos); gênero e sexualidade – 14 trabalhos (4 dissertações, 7 artigos em periódicos e 3 livros e/[ou] capítulos

de livros); currículo, ensino e aprendizagem – 7 publicações em artigos em periódicos; e constitucionalidade – 2 artigos em periódicos e 2 capítulos de livros.

A evidência de produções no âmbito de teses e dissertações está concentrada em quatro categorias principais (engajamento político, ativismo juvenil, ativismo digital e gênero e sexualidade). Isso não quer dizer que esses trabalhos não abordaram questões curriculares, judiciais e de ensino e aprendizagem, mas que eles não tomaram o currículo como categoria principal em suas análises.

No âmago das publicações que envolveram as categorias de constitucionalidade, ensino, aprendizagem e currículo, destacamos a ausência de teses e dissertações que envolvessem essas categorias como as principais de análise.

Conforme a trajetória seguida e inventariada até esse momento, foi necessário levar em conta algumas reflexões a respeito das descobertas nesse percurso. Também consideramos deixar claro que o quantitativo de trabalhos abordados aqui não expressa em sua totalidade a produção de conhecimento sobre as ocupações secundaristas ocorridas no ano de 2016, pois certamente existem outros trabalhos em diferentes repositórios que não estão indexados nas plataformas nas quais fizemos as buscas para a construção desse caminho.

Como reflexões extraídas do Estado da Arte apresentado, pensamos que o movimento de ocupações das escolas públicas estaduais de Ensino Médio no Brasil no ano de 2016 deve ser considerado um novo campo de produções de saberes, pois apresenta uma diversidade de temáticas investigativas que realçam problemas, anseios, dificuldades, resistências e lutas dos jovens na sociedade contemporânea.

Entretanto, apesar da diversidade de trabalhos validados pela comunidade científica, os cenários analisados não atendem, em sua totalidade, o que buscamos como movimento de análise, isto é, tomar o currículo como nossa principal categoria analítica. Os trabalhos que consideraram alguma interlocução com essa categoria destacaram como as forças conservadoras, a partir da MP 746/2016, procuraram controlar os currículos oficiais das escolas (ALVES; SANTOS, 2016; KART; MUTZ, 2017; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017; JUNQUEIRA, 2017; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2020). Por seu turno, os trabalhos de Cerny e Oliveira (2018) e Macedo, Espindola e Rodrigues (2016) visaram a dar contornos às práticas de ensino desenvolvidas pelos estudantes durante as ocupações secundaristas.

Assim, o desenvolvimento desse Estado da Arte mostra, de forma sintética, os trabalhos apreciados, revelando diversas perspectivas de pesquisa (Apêndice E). O leque de trabalhos

disponíveis a partir do estudo bibliográfico impresso somente poderia ser observado a partir das várias lentes que esse Estado nos oportuniza, por meio de pesquisa bibliográfica, a ampliação de nossos horizontes de exploração. A complexidade do fenômeno é espaço para diversas indagações, as quais geraram e geram reflexões necessárias que precisam de apoio científico para serem entendidas.

A revisão de literatura, por meio das teses e dissertações, demonstrou que, apesar de os estudos sobre os Movimentos de Ocupação das Escolas de Ensino Médio serem recentes, há muitas abordagens acerca dessa temática, nas mais diversas ciências. As teses e dissertações apontam para os limites e as possibilidades de pesquisa. Muitos desses limites estão associados à ênfase dada em categorias mais específicas em detrimento de outras, de natureza temática, metodológica e teórica. As possibilidades estão vinculadas às categorias secundárias que, porventura, foram exploradas de forma tímida ou não exploradas, indicando diferentes caminhos para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Focando os artigos, conseguimos identificar uma ampliação dos estudos sobre o Movimento Estudantil de Ocupação das Escolas Secundaristas. Mesmo assim, como demonstramos, percebemos que existem lacunas quanto à consideração do currículo como categoria de análise e de constituição das ocupações.

Diante de tantas categorias pelas quais os Movimentos de Ocupação das Escolas de Ensino Médio no Brasil foram vistos, existe um fio de comunicação recorrente na literatura: as ocupações apresentaram relações com temas como o fechamento das escolas no Estado de São Paulo, em 2015, a MP 746/2017, a Lei 13.415/2017 e o movimento “Escola Sem Partido”. Conforme boa parte dos estudos disponíveis, as mobilizações dos estudantes também tiveram como objetivo contestar e bloquear projetos e medidas dos governos estaduais e federal, assim como reivindicar melhorias estruturais das escolas.

É mister ressaltar que situações de cunho particular de cada Estado eram congruentes, de modo geral, com a de outros Estados da federação, especialmente se fossem consideradas as reivindicações dos estudantes e suas críticas sobre medidas do governo federal no contexto de 2016. Essa compreensão pode ser relacionada à perspectiva de um movimento dialético no qual a realidade de um todo e as determinações recíprocas de suas partes constituem nosso olhar “glocal” (CORAZZA, 1996). Assim, a abstração dos fatos é apenas uma das formas para se chegar a um conhecimento real, mas não à essência de um todo. Portanto, “o conhecimento concreto da realidade só é possível se as partes, abstraídas do todo pelo pensamento, forem rearticuladas ao todo concreto” (CORAZZA, 1996, p. 38).

Nessa perspectiva, defendemos que os Movimentos Estudantis que culminaram nos protestos de ruas e nas ocupações escolares também foram expressões de “situações-limite”.⁴⁰ São situações que apresentam obstáculos que impedem os sujeitos de Ser Mais e que carregam ou provocam possibilidades de sua superação. As “situações-limite” são condicionantes históricos, sociais, antropológicos, epistemológicos, ontológicos, psíquicos e políticos que implicam a condição de violação da dignidade da relação opressora sobre homens e mulheres. Diferentes situações-limite poderiam ser citadas, tais como: falta de dinheiro para a merenda escolar; carência de profissionais capacitados para assumir funções específicas nas escolas; condições físicas e humanas precárias nas instituições de ensino; reproduções de relações sociais de dominação; autoritarismo e subordinação no cotidiano escolar, entre outras.

Assim, quando os sujeitos não conseguem “enxergar” esses obstáculos nem desenvolver uma consciência crítica de si e do mundo, perpetuam-se relações de dominação, de subordinação, de violência e de manutenção do poder e do *status quo*. Contraditoriamente, quando homens e mulheres encontram nas situações-limite possibilidades de Ser Mais, fluem na consciência de si e do mundo e questionam seu lugar na história; são sabidos que são corpos conscientes e se instaura um clima de confiança, de luta e de esperança. Sendo assim, vemos as ocupações como expressões de situações-limite, isto é, como campos de reflexão para os sujeitos buscarem o inédito viável.

Ao se separarem do mundo que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão sua atividade de si mesmos, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limite”²¹, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse (FREIRE, 2005, p. 104).

Como corpos conscientes, os jovens ocupacionistas encontraram, nos vários fios condutores dos movimentos, obstáculos a suas condições de seres humanos e buscaram no ato de ocupar a esperança de viver a escola, produzindo uma identidade de pertencimento e de libertação com as formas veladas de controle e de violência hegemônicas no currículo escolar. Nos 121 trabalhos analisados, essa relação ou abordagem que estamos propondo acerca das “situações-limite” não foi desenvolvida. Nessa direção, também sugerimos que o “engajamento político” dos estudantes não seja reduzido às práticas de enfrentamento das ações antidemocráticas dos governos (estaduais e federal). Esse engajamento só pode ser

⁴⁰ Essas só podem ser consideradas no sentido ontológico se forem compreendidas no coletivo. As situações-limite que trazemos não são a do universo do sujeito em seu singular, mas as dos homens e mulheres em comunhão com o mundo.

compreendido em sua totalidade se o considerarmos como dimensão coletiva de resistência gestada em uma situação-limite vivida no currículo pulsante dentro e fora da escola, sobretudo nas violências produzidas no/e por meio do currículo.

Diante do exposto, justificamos a presente tese sob os argumentos citados a seguir. Quanto à relevância acadêmica, a pesquisa é importante porque contribui para preencher as lacunas existentes na bibliografia, conforme foi apresentado nesta revisão de literatura. Quanto à originalidade, o projeto traz como novidade uma abordagem teórica que pretende analisar as ocupações como resistência às situações-limite, por meio de atos-limite vividos pelas juventudes em 2016, particularmente aquelas relativas à Violência Curricular, categoria ainda não considerada nas abordagens desenvolvidas até o momento. Quanto à pertinência e relevância social, vale destacar que a pesquisa é socialmente relevante, uma vez que permite colocar no centro do debate diferentes ângulos e novas possibilidades de pensar o currículo escolar a partir das ocupações e dos significados atribuídos pelos próprios estudantes e, dialeticamente, considerar as ocupações a partir do currículo escolar. Nessa perspectiva, a contribuição da tese também se manifesta em seu potencial de conscientização da necessidade de transformação das relações sociais de dominação e subordinação que marcam o currículo escolar dentro e fora da escola. E isso só pode ser construído a partir das vozes e memórias de jovens que participaram dos movimentos ocupacionistas de 2016.

3 NAS VEREDAS DO ENSINO MÉDIO: O PARADOXO DE CURRÍCULOS PARA AS JUVENTUDES

Neste capítulo, refletimos sobre o percurso histórico da dualidade curricular presente no Ensino Médio no Brasil. Essa compreensão é fundamental para o entendimento do projeto hegemônico que vem se desenvolvendo nas práticas e políticas curriculares para o Ensino Médio.

Nessa mesma direção, buscamos apresentar, mesmo que brevemente, o novo contexto de reforma para o Ensino Médio a partir da Emenda Constitucional 59/2009, as DCN para o Ensino Médio, o Projeto de Lei 6.840/2013 – que retomou a dualidade curricular para o Ensino Médio – no atual contexto, esse Projeto de Lei foi concretizado, mas com outra roupagem, dessa vez com a Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017.

A retomada da reforma do Ensino Médio, de modo arbitrário e sem abertura para o diálogo, implica diversas análises que se desdobrariam em impactos negativos à vida dos jovens, ameaçando o direito à educação de qualidade, negando os saberes e as experiências das juventudes.

Nessa mesma direção, apontamos que as ocupações são consideradas como um movimento social, e ao mesmo tempo que implicam em situações-limite, também é condição para se ver o inédito-viável, ou seja, diante da conjuntura que se é imposta, os estudantes visualizam as possibilidades contra hegemônica para o Ser Mais.

3.1 Aspectos históricos da dualidade curricular no Ensino Médio

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de muitas manobras políticas e sociais. Também caracterizado pelo enfrentamento e tensões em torno das bases materiais de produção, suas fronteiras demarcam tanto os limites quanto as possibilidades dos caminhos e/ou descaminhos históricos que essa etapa da Educação Básica percorreu. Compreender essa fase é, sobretudo, também considerar sua ligação histórica com o ensino profissional (KUENZER, 2005).

No percurso histórico da organização escolar brasileira, constata-se modos e processos distintos de ensino, como a divisão entre os cursos primários (equivalente ao Ensino Fundamental) e ginásial. Os cursos ginásiais eram, exclusivamente, voltados à formação para

o trabalho, ou seja, destinados às classes populares, por exemplo, normal, técnico comercial e técnico agrícola, não possibilitando o acesso ao ensino superior.

A chamada “Reforma Francisco Campos” postulava que os cursos profissionalizantes seriam dirigidos apenas para os comércios sem articulá-los com o ensino secundário e sem acesso ao ensino superior. Os cursos do ginásial eram regidos pelo Decreto 20.158/1931, que organizava o ensino comercial em dois ciclos, 3+2, os quais eram divididos da seguinte forma: nos três primeiros anos, os alunos poderiam cursar: Secretariado, Guarda-livros, Administrador-vendedor, Atuário e Perito-contador; e nos dois últimos anos, curso superior de finanças (SAVIANI, 2011).

Os cursos primários eram destinados ao público mais abastado da sociedade, sendo complementados pelo secundário e pelo ensino superior, separados por áreas profissionais. Para ter acesso aos cursos superiores, os alunos eram submetidos a exames, e, caso aptos, prosseguiam com os estudos. Essa diferenciação, em suma, evidencia a separação de classes sociais nos percursos educacionais da população de quem desempenharia funções intelectuais ou instrumentais, divisão estabelecida nos currículos que “determinava” a força de produção humana na sociedade.

Saviani (2011, p. 269-270) retoma essa organização histórica de divisão do ensino – propedêutico e profissional –, assinalando que:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

Para Corso e Soares (2014), a Reforma de Francisco Campos não alterou a dualidade existente no ensino. Ela apenas organizou o ensino secundário em dois ciclos, o fundamental e o complementar. O primeiro com duração de cinco anos e o segundo, de dois anos. Assim,

[...] o curso complementar (pré-curso superior desejado – pré-médico, pré-jurídico, pré-politécnico) destinado aos que concluíram o 5.º ano, tinha a intenção de preparar os estudantes para o ingresso ao nível superior desejado. Tanto que os cursos eram realizados nas escolas de nível superior (CORSA; SOARES, 2014, p. 3).

As referidas autoras ainda explicitam que a Reforma foi uma tentativa de estruturar e organizar o ensino do País, sendo considerada a primeira forma de organização em nível nacional. Entretanto, esse tipo de organização, a partir de seis decretos e outros documentos,

não incluiu o ensino primário, o normal e diversos ramos do ensino técnico. Essa exclusão reafirma que essa Reforma deu preferência a uma organização do sistema de ensino voltado para a elite brasileira da época.

A partir da década de 1940, o dualismo do ensino tornou-se mais estrutural quando a educação passou a ser organizada por leis orgânicas do Ministério da Educação e Saúde, durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema (CORSO; SOARES, 2014). Nesses contextos, os cursos de cunho complementar foram substituídos por cursos colegiais (considerados cursos médios de 2.º ciclo), cuja duração era de três anos e o objetivo era preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Por sua vez, os cursos profissionais (normal, agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico), que tinham a mesma duração, isto é, de três anos, não asseguravam o acesso ao ensino superior (CORSO; SOARES, 2014; KUENZER, 2005; SAVIANI, 2011).

Para Kuenzer (2005), mesmo que os cursos profissionais não preparassem seus alunos para o ingresso no ensino superior, estes tinham a possibilidade, mesmo que tímida, de ingressar, participando dos processos seletivos para o ensino superior. Esses processos eram constituídos por avaliação de conteúdos gerais (letras, ciências, humanidades), dos quais esses alunos tinham apenas uma noção básica, o que acabava por reforçar uma dualidade no ensino e nos currículos, pois os alunos provindos das camadas populares, em sua maioria, não conseguiam êxito nas avaliações para o ingresso no ensino superior.

Com o desenvolvimento do setor secundário na década de 1960 e o surgimento de novos ramos profissionais, a educação brasileira passou por um processo de reestruturação de ensino, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961:⁴¹

No que se refere ao ensino secundário, ficou estabelecido que a educação de grau médio teria como um dos seus objetivos a formação técnica de adolescente, através de cursos técnicos, secundários e pedagógicos, e que haveria equivalência de todos os cursos de grau médio no país (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 64-65).

Portanto, a formação do ensino secundário não era apenas voltada a preparar seus jovens para o ensino superior. Logo, os currículos passaram a incluir diferentes disciplinas técnicas, colocando em relação de igualdade o curso colegial e a educação profissional, para fins de

⁴¹ “Com base no movimento da Escola Nova, em 1948, foi encaminhada uma proposta ao Poder Executivo do Estado brasileiro da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tramitou durante treze anos. Em resposta a esse movimento e às demandas sociais, apenas no ano de 1961 foi aprovada a primeira LDB, 4.024/61” (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 64).

acesso ao ensino superior. Essa equivalência foi dada para que as escolas pudessem alcançar as demandas provindas do desenvolvimento econômico do País.

Não obstante a LDB de 1961 tenha propiciado um significativo avanço ao processo de democratização do ensino no País, ela não superou a dualidade curricular existente – educação propedêutica \times profissional –, pois, conforme Kuenzer (2005) e Corso e Soares (2014), nela existiam dois projetos pedagógicos diferentes que atendiam a demandas definidas pela divisão técnica e social do trabalho, o instrumental e o intelectual.

No dia 11 de agosto de 1971, foi promulgada uma nova LDB com a Lei 5.692. Esta, por seu turno, estabelecia que todos os estudantes da educação secundária teriam apenas um percurso escolar, pois pela primeira vez na história da educação a LDB/1971 fazia referência à educação para o trabalho como elo implícito da política educacional, tornando a educação técnica profissional compulsória nessa etapa (CORSO; SOARES, 2014; SAVIANI, 2011). Dessa forma, o ensino secundário profissional, dado como equivalente, passa a ser obrigatório, sendo “habilitação profissional para todos os que cursassem esse nível de ensino” (CORSA; SOARES, 2014, p. 6).

A LDB/1971, ao trazer a mudança, de equivalente para obrigatório, para o ensino do 2.º grau, parte do contexto de que o Brasil vivia um processo de abertura econômica, “milagre econômico”, e o 2.º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização dos educandos. Para Kuenzer (2005, p. 29), “a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro”. Assim, com metas de curto e médio prazos, a LDB/1971 propunha transformar todas as escolas de Ensino Médio em escolas profissionalizantes, ou seja, buscou dar às escolas de “2.º grau” uma dupla função, preparar os estudantes para desempenharem funções técnicas e prosseguirem nos estudos, propondo uma formação geral e técnica ao mesmo tempo, que objetivasse formar os jovens para viverem em sociedade e ao mesmo tempo atenderem a demanda do mercado de trabalho (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018).

O impulso tomado pelo período do chamado “milagre econômico” implicava a necessidade de que o País precisava – força de trabalho qualificada em nível técnico – para atender a demanda do desenvolvimento econômico, pois estavam surgindo no Brasil grandes e médias empresas que usavam o modelo de produção taylorista e fordista. Assim, a formação profissional foi priorizada na legislação (CORSO; SOARES, 2014).

Para Nozaki (2008), Oliveira e Silveira (2018) e Ferreira (2017), a LDB/1971 procurou, com a obrigatoriedade de uma educação média profissional, encaminhar os alunos de classes sociais menos favorecidas para a produção de mão de obra operária barata, desviando-os do ensino superior ao restringir-lhes o acesso.

Kuenzer (2005, p. 30) destaca que o plano de transformar todas as escolas em escolas profissionalizantes foi pífio, fazendo com que “a proposta de generalização da profissionalização no Ensino Médio” não tivesse continuidade. Com a abertura política do País na década de 1980 – marcada pela sua crise industrial da economia, segunda crise petrolífera e aprofundada pela crise financeira internacional –, no ano de 1982, a partir da Lei 7.044 e dos Pareceres 45/1972 e 76/1975, foi restabelecida a modalidade de educação geral – modalidade básica e profissionalizante, por meio de habilitação – e foi normatizado “um novo arranjo conservador” (KUENZER, 2005, p. 30), o qual, na prática, já era desempenhado e reafirmava a dualidade curricular existente.

Em 1982, entretanto, por meio da Lei n.º 7.044, a determinação de obrigatoriedade do ensino profissionalizante de nível de 2.º grau foi modificada, e permitiu aos estabelecimentos a liberdade para oferecerem ou não habilitações profissionais. Com isso, o ensino secundário deixou de preparar os alunos para o ensino superior, assim como deixou de preocupar-se com o seu ingresso no mercado de trabalho. Apesar de, no período de 1920 a 1980, diversas políticas educacionais inerentes ao ensino secundário terem sido instaladas, observa-se que nenhuma delas promoveu a democratização de acesso ao Ensino Médio (NOZAKI, 2008, p. 13).

A retomada da equivalência, antes mesmo da Lei 5.692/1971, resgata o projeto anterior da escola de 2.º grau – educação propedêutica para os ricos e profissionalizante para os pobres. Portanto, “retorna à cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classe, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político pedagógico escolar” (KUENZER, 2005, p. 30).

Para Corso e Soares (2014), a década de 1980 foi fundamental na organização do ensino no Brasil, pois foi marcada pelos embates políticos dos defensores da escola pública (progressistas) e das escolas privadas (conservadores). Os principais confrontos ocorreram em torno da elaboração da proposta educacional da Constituição Federal (CF) de 1988 e da proposta de uma nova LDB. Na CF/1988, ficou estabelecido, em seu artigo 205, que a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho, tendo em vista o desenvolvimento da pessoa. No artigo 208, previu-se a universalização do Ensino Médio para que todos possam ter acesso.

Para Silva (2008), a década de 1990 é marcada por amplo programa de reformas educativas que resultaram em mudanças no sistema de ensino brasileiro. Ela ainda assinala que um dos caminhos utilizados pelo Estado para intervir na educação são as implementações de ações que objetivam mudanças estruturais no funcionamento do sistema educativo, sendo toda reforma política uma maneira de regulação e intervenção do Estado na sociedade. Assim, essas políticas têm sido chamadas de reformas.

No contexto do Ensino Médio, essas reformas foram recomendadas pelo Banco Mundial, no que tange ao documento “Modelo Latino-Americano de Formação Profissional”, indutor de um Ensino Médio dual, que separa a educação profissional e o Ensino Médio, deixando a cargo do setor privado a oferta da educação profissional (CORSO; SOARES, 2014).

No ano de 1995, chegou ao poder o Presidente Fernando Henrique Cardoso e, nesse momento, estavam ocorrendo intensificações de medidas e diversas reformas de cunho neoliberal, políticas de recuo de participação estatal nas atividades econômicas do País, a exemplo do baixo investimento nas escolas públicas (MOURA; LIMA FILHO; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018). Apesar de o governo restringir os investimentos na educação, no ano de 1996 foi promulgada a nova LDB, por meio da Lei 9.394/1996. Essa lei colocou o Ensino Médio com uma etapa da Educação Básica, contribuindo de forma contundente com a definição de sua identidade educacional, pois sinalizou a “ampliação do direito a educação para a faixa etária de zero a dezoito anos” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 22).

Com essa promulgação, a identidade do Ensino Médio passou a ser reafirmada não apenas por estar inserida na Educação Básica, mas também por se apoiar em suas atribuições, como bem exposto no artigo 22, quando diz que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, [n.p.]). Assim, no artigo 21, I, destacam-se as fronteiras dessa fase, apontando que o Ensino Médio é a última etapa da educação básica, mas, ao mesmo tempo, é compreendido como um período transitório para o ensino superior.

Diante do exposto, busca-se no Ensino Médio o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para que os jovens possam progredir nos estudos, tendo em vista a preparação para o trabalho e a continuação dos estudos no ensino superior. A LDB/1996 deixa claro que o Ensino Médio é a última etapa da educação básica e terá, no mínimo, três anos de duração:

Nessa legislação [Lei 9.394/1996], esse nível de ensino não tem a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho e tem as seguintes finalidades: consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparar para o trabalho e para a cidadania do educando; aprimorar o educando como pessoa humana; e permitir a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (CORSO; SOARES, 2014, p. 6).

Oliveira e Silveira (2018) observam que a LDB/1996 apresenta diferentes possibilidades de oferta de Ensino Médio (educação geral e propedêutica) e educação profissional (educação profissional e técnica) que marca sua dualidade. Para Kuenzer (2005), essa concepção de Ensino Médio, tal como prevista na LDB/1996, compôs sua ambiguidade, pois, ao mesmo tempo que devia preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, tornou-se o cerne de seus problemas, pois “o grande desafio a ser enfrentado é a formulação de uma concepção de Ensino Médio que articule de forma competente essas duas dimensões” (KUENZER, 2005, p. 25). Para tanto, a LDB/1996 considera a articulação dessa etapa de ensino com o mundo do trabalho, “o que talvez tivesse sido possível, caso Fernando Henrique Cardoso não tivesse sancionado o Decreto 2.208/97” (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 69).

Para Ferreira (2017), esse decreto conferiu ao Ensino Médio o caráter exclusivo de ensino propedêutico, o que aprofundou sua crise identitária e contribuiu para que os jovens de classe social desfavorecida, ou seja, os alunos das classes populares, que frequentemente são alunos trabalhadores, permanecessem mais tempo nas escolas que não possuíam estruturas físicas e pedagógicas adequadas, além de infraestruturas precárias.

O artigo 40 da LDB/1996 prevê que a educação profissional poderá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular; ou na educação continuada por meio de diferentes estratégias, em instituições especializadas; ou até mesmo no ambiente de trabalho. Há, assim, uma flexibilidade no desenvolvimento dessa modalidade de ensino por ser integrada a diferentes formas de educação. A partir do respaldo desse artigo e do Decreto 2.208/1997, estabelece-se a separação do Ensino Médio e da educação profissional, formando duas redes de ensino diferentes, divergindo da ideia de uma educação/formação profissional que seria desenvolvida após a conclusão da educação básica.

A partir desse decreto, a educação profissionalizante passa a crescer no País na rede privada de ensino, em virtude de sua carência na rede pública e “a alta demanda de qualificação profissional associada ao alto nível de desemprego do país” (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 70). Esse decreto, na prática, descaracteriza a identidade do Ensino Médio, já reafirmada na LDB/1996, pois “estabeleceu e consolidou uma cisão entre o ensino médio e a educação profissional, estabelecendo um distanciamento entre o ensino propedêutico e o profissional”

(OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 70). Apesar de no artigo 35 da LDB/1996 buscar-se essa aproximação, na prática, fica estabelecido que os currículos devem ser reorganizados considerando organizações pedagógicas próprias.

Os argumentos em torno da reforma curricular nesse momento estavam fundados na pretensão de que a escola se voltasse ao atendimento das demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços. A incorporação de tecnologias de base microeletrônica e a gestão do trabalho, conforme o modelo toyotista, divulgavam, no campo da formação para o trabalho, uma série de características que deveriam ser portadas pelos trabalhadores, desde a capacidade de aprender permanentemente, fazer usos mais complexos e diversificados da linguagem oral e escrita e assumir atitudes de maior protagonismo, tendo em vista participar de processos interativos na gestão do processo de produção (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 22-23).

É implícita a organização de um currículo alinhado à lógica mercadológica, exigindo dos estudantes conhecimentos vinculados ao contexto social. No entanto, as instituições de ensino público da educação básica, em especial as que ofereciam Ensino Médio, não possuíam estruturas – financeiras, físicas e humanas – para atender a essa nova demanda curricular, a qual, por sua vez, induzia uma pequena parte dos estudantes da educação básica a ter acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, as habilidades exigidas para o “pleno desenvolvimento” que atendesse as demandas exigidas “compuseram o chamado ‘modelo de competências’,⁴² que foi associado, no Brasil, não apenas às políticas de currículo para a formação profissional, mas, também, para educação geral básica” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23). Para essas autoras, a lógica de organização curricular por competência caracteriza um olhar objetivo e minimizado do papel da escola e, sobretudo, do Ensino Médio, pois reduzir a função da escola apenas a objetivos no sentido de atender a demanda econômica é um equívoco. Portanto,

[...] a definição da concepção é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmico ou profissionalizante – inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade (KUENZER, 2005, p. 26).

Tal organização curricular mostra-se a forma mais detalhada da dualidade estrutural que circunscreve o Ensino Médio no Brasil, porquanto, desde o “surgimento da primeira iniciativa

⁴² “Encontramos essa associação nos documentos dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, e, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que afirmavam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular com base nas clássicas disciplinas não mais atendia às exigências do mundo produtivo” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23).

estatal nessa área” (KUENZER, 2005, p. 26) até os dias atuais, o Ensino Médio bifurcava-se em dois modelos – profissional e propedêutico – para dois públicos sociais distintos, atendendo às necessidades sociais marcadas pela divisão social e técnica do trabalho.

Para Corso e Soares (2014), diante da impossibilidade de articular um Ensino Médio integrado com a Educação Profissional, sem a perspectiva de universalização, gratuidade e qualidade, os alunos passam a entrar nas disputas por vagas, sendo necessário se matricular no Ensino Médio e, também, na Educação Profissional. Essa constituição do ensino leva os jovens menos favorecidos socialmente a abandonarem os estudos, pois eles precisariam cumprir jornadas duplas de estudos, ou seja, em um turno dedicar-se-iam ao Ensino Médio e, no contraturno, à educação profissional. Além do realce da dualidade estrutural nesse modelo, estão nítidos os rumos da educação na constituição da divisão social e técnica do trabalho – um Ensino Médio voltado para o preparo e continuidade dos estudos e a educação profissional destinada a atender a lógica mercantil. Para essas autoras, essa divisão revela a incoerência do texto disposto na LDB/1996 no que tange às finalidades do Ensino Médio no Brasil.

Para Kuenzer (2005), a divisão de uma educação voltada para um público menor, mais favorecido socialmente, e uma educação profissional destinada à grande massa está articulada com a forma de organização da sociedade, na qual se expressam as relações entre capital e trabalho. “Pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé” (KUENZER, 2005, p. 35).

No ano de 1998, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), as quais, a partir do Parecer 15/1998, passaram a regulamentar o Ensino Médio de acordo com os artigos 22, 26, 35 e 36 dispostos na LDB/1996, que ditaram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Estes, apesar de não terem um caráter eminentemente obrigatório, passaram a influenciar as construções dos currículos nas últimas etapas da Educação Básica (SILVA; SCHEIBE, 2017; CORSO; SOARES, 2014).

Esses documentos, DCNEM e PCNEM, recomendam que os currículos desse nível de ensino fossem organizados em três grandes áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para Corso e Soares (2014), o termo “suas tecnologias” adotado nos documentos, quando se refere às três grandes áreas, implica a ideia de técnicas a serem aplicadas, ou seja, uma visão reducionista de que tecnologia se resume a técnicas. Esses documentos trouxeram, de maneira descontextualizada, o uso do termo competência, que possuía múltiplos significados utilizados de forma equivocada (SILVA, 2008).

Com a acessão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República no ano de 2003, as decisões em torno do Ensino Médio e suas modalidades foram abordadas em seminários, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais da área, para discutirem os caminhos que o Ensino Médio e a Educação Profissional deveriam tomar. Os debates e as reflexões desses seminários contribuíram para a formulação do Decreto 5.154, no dia 23 de julho de 2004⁴³ (OLIVEIRA, SILVEIRA, 2018; CORSO; SOARES, 2014), o qual prevê uma educação profissional técnica de nível médio de forma integrada. Portanto, o Ensino Médio é parte indispensável na formação dos jovens e a Educação Profissional dimensiona o trabalho como princípio educativo; logo, a tentativa de superar a dualidade de trabalho manual e trabalho intelectual postula o âmbito intelectual ao profissional e, assim, os trabalhadores podem atuar como dirigentes e cidadãos (CORSO; SOARES, 2014; KUENZER, 2005).

Com essa possibilidade de integração da educação geral com a profissional técnica, os debates e as reflexões sobre o Plano Nacional de Educação e a Emenda Constitucional 59/2009, o Ensino Médio volta aos holofotes no caminho da universalização de seu acesso (SILVA, 2009; CORSO, SOARES, 2014). Para as referidas autoras, esse movimento de universalização do acesso considera diferentes abordagens na organização dos três últimos anos da educação básica. Para tanto, é necessário estabelecer elementos significativos que envolvam a formação dos jovens, permitindo o acesso e a permanência desses grupos nas escolas. Por conseguinte, muitas discussões surgiram no sentido de estabelecer a identidade do Ensino Médio como última etapa da educação básica que permite abranger os diversos anseios sociais, culturais e econômicos dos jovens que fazem parte dessa etapa de ensino (CORSO; SOARES, 2014). Durante os anos de 2003 a 2016, no governo popular, muitas ações foram voltadas para que a identidade do Ensino Médio fosse consolidada e, com isso, muitas reformulações foram feitas por meio de programas direcionados a essa etapa de ensino, bem como as reformulações pretéritas de alguns documentos.

3.2 Novo contexto para o Ensino Médio: entre avanços e retrocessos

A LDB/1996 é apontada como um marco importante para a educação básica, em especial o Ensino Médio. Apesar do avanço lento em sua implementação na prática, ela constitui para esse nível de ensino uma afirmação de identidade para o Ensino Médio como

⁴³ A Resolução 1 atualiza as DCNEM estabelecendo que a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional passa a ser integrada, concomitante e subsequente.

última etapa da educação básica. No entanto, apenas no ano de 2009, a partir da Emenda Constitucional 59, sua obrigatoriedade foi estabelecida.

Para Moll (2017), a obrigatoriedade determinada na Emenda Constitucional 59/2009 foi especificada para os jovens dos 15 aos 17 anos, o que apenas comprova que os direitos educativos no Brasil são lentos. Essa autora ainda faz ressalva ao progresso que o Ensino Médio tem nos anos de 2003 a 2015, no campo das políticas educacionais e no financiamento.

A Emenda Constitucional 59/2009 foi um marco para a educação pública brasileira, principalmente no que concerne à inclusão do Ensino Médio em programas e políticas nas quais ele não estava inserido, por exemplo, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e, sem sombra de dúvidas, sua inserção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEBE), visto que o extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) não previa, em suas ações, o Ensino Médio (MOLL, 2017).

Com a revogação do Decreto 2.208/1998 e a consolidação do Decreto 5.154/2004, permitiu-se que a educação de cunho geral e a profissional fossem unificadas, integrando-as. A partir disso, a Resolução 2/2012, criada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica, estabeleceu as Novas Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio, cujo princípio propositivo é a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa resolução tem o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a educação em direitos humanos, a sustentabilidade como meta universal e a indissociabilidade entre a teoria e a prática social (SILVA; SCHEIBE, 2017; CORSO; SOARES, 2014).

Essa resolução, segundo Silva e Scheibe (2017), buscou considerar a historicidade dos sujeitos nos percursos formativos educacionais, integrando a teoria e a prática nos processos de ensino-aprendizagem e levando em conta os contextos nas integrações dos conhecimentos gerais. Essas abordagens foram vistas como um avanço, se comparada com o modelo de 1998, que dava ênfase ao desenvolvimento de habilidade e competências.

No âmbito da Resolução 2/2012, o Ensino Médio constitui sua identidade a partir de uma organização pedagógica-curricular que possibilita o planejamento e o desempenho de trabalho pedagógico fundamentado na autonomia dos sujeitos, uma vez que ela propõe integrar

categorias como ciência, cultura, trabalho e tecnologia como dimensão da e para a formação humana.

A integração dessas categorias implica a contextualização histórica que as relaciona com as atuais, ou seja, a escola de Ensino Médio possibilitará aos jovens a compreensão da realidade social e das ciências a partir das relações históricas estabelecidas. Com essa visão, os conhecimentos de cunho profissional e geral formam apenas uma unidade de conhecimento epistemológico e o que os diferencia é a metodologia (CORSO; SOARES, 2014). Assim, nenhum conhecimento é posto como específico (geral ou profissional), pois as categorias supracitadas estão integradas e seu caráter indissociável pressupõe construir um trabalho histórico e dialético.

As dimensões dessas categorias são definidas a partir das DCN para o Ensino Médio da seguinte maneira:

§ 1.º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2.º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3.º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4.º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2011).

A integração entre essas categorias é dada a partir da interdisciplinaridade entre as disciplinas, buscando seu desenvolvimento por meio de diversos contextos como espacial, temporal, econômico, demográfico, demandas sociais, comunidades epistêmicas e disciplinares (RAMOS, 2014; CORSO; SOARES, 2014). Assim, essas DCNEM foram construídas com o intuito de superar o engessado modelo que serve apenas ao mercado de trabalho, o que caracterizou as diretrizes anteriores. No entanto, um novo cenário de disputas políticas surge e as novas DCNEM, que mal tinham sido difundidas e utilizadas, passam a perder espaço (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Os embates em torno do Ensino Médio no Brasil, apesar dos significativos avanços, geravam dúvidas no sentido de atender às expectativas dos jovens, principalmente no tocante à questão de sua inserção no mercado de trabalho e que o Ensino Médio não estava correspondendo ao crescimento socioeconômico do País (SILVA; SCHEIBE, 2017). Ao se considerar que o Ensino Médio como etapa de ensino deve corresponder às demandas do mundo

produtivo do trabalho, retoma-se o caráter pragmático que tem por base o desempenho nas avaliações em larga escala (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Nesse sentido, durante aproximadamente 19 meses, foram realizados 22 audiências públicas e 4 seminários estaduais, resultando o relatório da comissão que deu origem ao Projeto de Lei (PL) 6.840/2013 (SILVA; SCHEIBE, 2017). “Desse Projeto de Lei constam duas propostas principais, a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25).

Cabe destacar que a organização curricular diante da PL 6.840/2013, para as Professoras Silva e Scheibe (2017, p. 25), “propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organizações por opções formativas com ênfase de escolha dos estudantes”. Na prática, os alunos do último ano do Ensino Médio fariam escolhas por áreas do currículo ou pela formação profissional. Esse modelo reforça a dualidade que outrora, por meio das novas DCNEM/2012, encaminhava-se no processo de sua superação. Isso significa na prática negar aos jovens estudantes o acesso e o direito aos conhecimentos de cunho geral que interessariam ao enfrentamento da desigualdade educacional e social que assola nosso país.

Além de o PL 6.840/2013 retomar a dualidade na última etapa da educação básica, a obrigatoriedade de cumprimento diário de sete horas impactaria a vida dos jovens que tivessem entre 15 e 17 anos de idade. Nesse sentido, Silva e Scheibe (2017, p. 25) apontam alguns fatores negativos sobre esse Projeto de Lei:

A compulsoriedade do cumprimento da jornada completa de sete horas diárias para todos constitui uma ameaça ao direito à educação para o contingente de aproximadamente dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Demonstra também o desconhecimento a respeito da rede de escolas, muitas delas sem a mínima estrutura física ou professores em quantidade suficiente para dobrar a jornada. Estes os principais problemas desse Projeto de Lei agravados pela proibição de que menores de 18 anos possam estudar à noite. Também é motivo de preocupação a oferta da educação profissional por escolas sem quaisquer condições de qualidade para a finalidade.

O Projeto de Lei não levou em consideração as condições de estruturas humanas e físicas das escolas, as quais impossibilitariam o aumento de horas diárias não apenas para os estudantes, mas também para os profissionais que nelas atuam. Outra implicação negativa desse Projeto de Lei é a proibição de alunos com idades inferiores a 18 anos de estudarem no período noturno, uma vez que muitos jovens-estudantes entre 15 e 17 anos são estudantes-trabalhadores.

Esse Projeto de Lei teve reação imediata de entidades educacionais que saíram em defesa do Ensino Médio, por exemplo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudo, Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE); Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) etc. A ação das entidades educacionais recebeu o nome de Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Para Silva e Scheibe (2017), a representatividade do movimento estudantil contra a aprovação do PL 6.840/2013 ficou a cargo de representantes, que compunham a Secretaria de Educação, e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. O esforço empreitado pelo movimento e suas representatividades desencadeou tensões que fizeram com que se modificasse o Projeto de Lei e se diminuíssem os efeitos catastróficos. Para tanto, havia uma expectativa da Comissão Especial da Câmara de que o Projeto de Lei fosse a plenário no início de 2015, quando se iniciassem as atividades do Legislativo.

Sobre esse Projeto de Lei, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) aduzem:

O projeto foi profundamente modificado no debate legislativo, em grande parte graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio, do qual muitos professores, pesquisadores e entidades profissionais fazem parte. Em função disso foi desativado. Na visão do Movimento, havia-se conseguido evitar o que seria uma desfiguração do ensino médio em seu caráter democrático e em sua concepção.

O ano de 2015 e parte do ano de 2016 foram ocupados com o movimento golpista no Congresso Nacional, o que acarretou o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. Por ter sido um ano com grandes tensões políticas (2015), muitos Projetos de Leis foram paralisados e ficaram sem tramitação, inclusive o Projeto de Lei de reformulação do Ensino Médio e seu substitutivo, PL 6.840/2013.

O Brasil sofreu, em maio de 2016, o golpe civil, jurídico e midiático, em que a Presidente Dilma Rousseff foi afastada, assumindo, por conseguinte, de forma interina a Presidência da República o Vice-Presidente Michel Temer.⁴⁴ Na qualidade de governo interino, Michel Temer encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional (PEC)

⁴⁴ Conforme Silva e Scheibe (2017, p. 26), o Presidente Michel Temer se configura como um “Executivo que carrega o ônus da ilegalidade devido à sua origem em processo de *impeachment* largamente controverso”.

241/2016, “que impõe limite de gastos públicos com as áreas sociais por um período de 20 anos” (SILVA, 2018, p. 42). Depois de aprovada na Câmara dos Deputados, a PEC 241/2016 passou a tramitar no Senado Federal como PEC 55/2016 (PEC 55/2016), aprovada como Emenda Constitucional 95/2016 (EC 95/2016).⁴⁵

No mesmo ano, mês de agosto, a Presidente sofre o *impeachment*, cujo argumento foi o uso de pedaladas fiscais. Esse golpe teve o apoio de políticos e empresários que financiaram uma série de manifestações performáticas com a intenção de fragilizar o governo e induzir a população a apoiar o golpe (GONÇALVES, 2017).

Logo após o Vice-Presidente Michel Temer assumir a Presidência da República, deu-se início a uma série de ações, leis sob forma de decreto e medidas provisórias, com o intuito de beneficiar os grandes empresários e desconstruir políticas sociais e educacionais: a reforma da Previdência, a reforma do Ensino Médio e a reforma trabalhista (GONÇALVES, 2017; MOLL, 2017; LINO, 2017).

A reforma do Ensino Médio foi concebida a partir da Medida Provisória 746, de 22 de setembro 2016 (MP 746/2016). Foi a partir da sua publicação que a população passou a tomar conhecimento das mudanças que o governo pretendia fazer na Educação Básica. Krawczyk e Ferretti (2017) apontam que a MP 746/2016 tinha a mesma concepção do PL 6.840/2013, alterar um conjunto de leis e definir mudanças na estrutura e organização do Ensino Médio brasileiro. Portanto, compreende-se que, a partir MP 746/2016, houve uma retomada da PL 6.840/2013, “que já tinha sido posta de lado pelos deputados” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36) como imposição, pois “o fato da proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo” (GONÇALVES, 2017, p. 134) sem oportunidade aberta de diálogo e discussão com entidades representativas da sociedade.

A tramitação da MP 746/16 se fez no Congresso Nacional entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, em curto período (considerando o recesso do Legislativo Federal), no qual foram realizadas 11 audiências públicas. Nessas audiências, bem como na exposição de motivos da medida provisória, os argumentos em defesa de suas propostas carregam o viés pragmático presente nas DCNEM de 1998 e no PL 6.840/13: é preciso adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27).

⁴⁵ A chamada PEC do Teto impõe limitação aos gastos públicos e atinge as áreas sociais, sobretudo saúde, educação e assistência social, configurando desde seu início a quem e quais interesses se voltariam o governo golpista (SILVA, 2018).

Com a justificativa de que a educação precisa se adequar à demanda do mercado, que os currículos deveriam ser simplificados e que apenas uma pequena parcela que termina o Ensino Médio ingressará no Ensino Superior e, conseqüentemente, um grande percentual de jovens precisa de qualificação técnica para se inserir no mercado de trabalho, ressaltamos que esse discurso é falho, pois durante os anos de 2003 a 2015 o ingresso e permanência de jovens no Ensino Médio vinham crescendo significativamente, assim como a entrada deles no Ensino Superior. Nesse sentido, propôs-se uma reorganização curricular que direcionada para as avaliações em grande escala, o que, segundo a lei, seria o suficiente.

A respeito desse assunto, Simões (2017, p. 52) expõe:

Na arena das políticas educacionais que se tencionou ainda mais com a publicação da MP 746/2016, os que se autoproclamavam os propositores e, agora, agenciadores desta reforma do E.M. não pouparam verbetes e expressões que nos dão indicativos do interesse sobre o processo de escolarização da juventude neste nível de ensino, tais como: tornar o ensino menos rígido, mais dinâmico, flexível, aberto a mudanças; ou, ainda, ampliar a educação de jovens de baixa renda com vistas a facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho.

Com a MP 746/2016, além do retorno das concepções do PL 6.840/2013, ficaram evidentes as reais intenções empresariais e políticas partidárias. Outro ponto crucial que envolve essa Medida Provisória são os contornos mais intensos da dualidade curricular do Ensino Médio, que durante o governo petista estavam, aos poucos, sendo extintos, por meio de um discurso de um currículo mais curto e flexível que proporcionaria aos jovens escolher que disciplinas cursarem. No entanto, na prática, a viabilidade seria diferente.

Para Silva (2018), a MP 746/2016, por apresentar um caráter destinado ao Ensino Médio, foi considerada a Medida Provisória de sua reforma como divisão do currículo em duas partes, uma destinada à formação comum e outra subdividida em itinerários formativos, entre os quais os estudantes optariam apenas por um, o que o documento chama de flexibilização.

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36).

A flexibilização que a MP 746/2016 propõe reforça a desregulamentação, a precarização e a exclusão de jovens da educação e, como consequência, o aumento da desigualdade social.

Dessarte, ela tem por objetivo negar o direito a uma formação básica completa e comum a todos, como previsto na LDB/1996, quando integra o Ensino Médio à educação básica (SILVA, 2018; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). Ao negar esse objetivo, o governo impede a possibilidade de assegurar uma educação básica que em seu processo busca apaziguar as desigualdades de oportunidades educacionais.

Para Silva (2018), outra situação decorrente dessa Medida Provisória que agrava ainda mais as desigualdades de oportunidades educacionais dos jovens que cursam o Ensino Médio é o fato de que são as redes de ensino que decidirão quais itinerários esses jovens devem cursar, logo, o direito de escolha, propalado pelos seus progenitores, é impedido. Silva (2018) ainda aponta que “outro aspecto presente na medida provisória diz respeito ao reconhecimento do ‘notório saber’ com vista à permissão de que pessoas sem formação específicas possam assumir disciplinas no itinerário da formação técnica e profissional” (SILVA, 2018, p. 43). Essa determinação contribui ainda mais para a precarização docente e para a baixa qualidade da formação profissional de nossos jovens.

Outro ponto crucial que merece destaque é a ampliação da jornada escolar. Induzida pela Medida Provisória como educação em tempo integral, é sem sombra de dúvida uma artimanha política empresarial que colabora com o processo de evasão dos jovens-trabalhadores,⁴⁶ pois não prevê investimento de forma permanente para ampliação e manutenção das instituições, entre outros fatores (SILVA, 2018).

A educação em tempo integral proposta pela Medida Provisória inclui uma profissionalização de forma concomitante, seguindo o proposto como um dos itinerários formativos. Retomando o que se mencionou anteriormente, essa formação, dadas as condições da reforma do Ensino Médio, resultará na precariedade dos cursos e em sua má qualidade na formação técnico-profissional, em razão dos processos de privatização da oferta desses itinerários ao setor público por meio da parceria com o setor privado (SILVA, M., 2018; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Também merece destaque nessa Medida Provisória que propõe a reforma do Ensino Médio a não obrigatoriedade de disciplinas como filosofia, sociologia, artes e educação física, que eram obrigatórias a partir da DCN/2012. Isso se constitui na prática como negação a uma

⁴⁶ “Vale lembrar que a ausência de compromisso com o acesso e permanência no ensino médio já atinge quase dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que não possuem qualquer vínculo escolar e estão em idade escolar obrigatória desde a EC 59/2009” (SILVA, 2018, p. 43).

formação básica completa e comum, ou seja, nega o direito ao conhecimento e compromete a formação, que deveria ser integral (científica, ética e estética) dos jovens (SILVA, 2018).

As principais pesquisas que analisaram a MP 746/2016 apontam para a retirada de recursos públicos para a injeção no setor privado, ou seja, o governo utilizará os recursos públicos destinados à educação pública para financiar as parcerias com o setor privado – os que ofertarão os itinerários formativos técnico e profissional –, constituindo um retrocesso à educação básica pública ao restringir a oferta e a qualidade do ensino (SILVA, 2018; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; GONÇALVES, 2017; MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Após a aprovação da MP 746/2016 pela Lei 13.415/2017, sua principal mudança está ligada à carga horária obrigatória voltada para a formação básica comum – na MP 746/2016 propunham-se 1.200 horas – que é de até 1.800 horas. Isso, segundo Silva (2018) e Silva e Scheibe (2017), implica dizer que os estudantes podem ter carga horária inferior até mesmo às 1.200 horas. Além da relação de parceria público-privada prevista na formação técnica profissional, há a realização de convênio para desempenho de cursos a distância.

O que a reforma do Ensino Médio estabelece de fato é a possibilidade de oferecer cursos técnicos profissionais com a adesão de pelo menos um dos itinerários formativos. Essa configuração da educação é um retrocesso à educação para o trabalho.

Silva (2018) se refere a essa configuração como um meio pelo qual o governo não garante uma formação básica nem profissional, porque, antes dessa reforma, a LDB/1996 já assegurava a educação profissional técnica de nível médio, “o chamado Ensino Médio Integrado, que tem no mundo do trabalho, na integração entre ciência e trabalho, entre formação científica básica e formação técnica específica o grande ganho em termos de formação profissional” (SILVA, 2018, p. 44-45).

Com a consagração do estabelecimento da carga horária do Ensino Médio, por meio da MP 746/2016 e, por conseguinte, da Lei 13.415/2017, destinada à formação básica comum, que foi induzida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e da determinação dessa base como documento único definidor de política curricular nacional, já prevista na Lei 13.005/2014, instaura-se o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (SILVA, 2018). Muitas críticas foram forjadas em torno da BNCC, que teve início no ano de 2014, principalmente quanto a sua natureza prescritiva e de sua “dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle, que justamente o oposto do que está

anunciando nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação até 2016” (SILVA, 2018, p. 45-46).

Essas Diretrizes têm como princípio a autonomia das escolas e das redes de ensino, ou seja, as escolas têm a liberdade de organizar seus currículos de acordo com as experiências curriculares mais significativas nas quais elas possam desempenhar a formação crítica e emancipatória.

O que a BNCC propõe é o engessamento dos currículos baseados nas avaliações em grandes escalas, o que é totalmente o inverso do que determinam as Diretrizes. Estas, por sua vez, reforçam as desigualdades educacionais, visto que limitariam os jovens a conteúdos preestabelecidos, ou seja, treinariam os alunos para os exames.

Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir de que nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum com listagem de objetivos ou competências, como se apresentam nos textos disponibilizados pelo Ministério da Educação (SILVA, 2018, p. 46).

Apesar de os documentos referentes à BNCC para o Ensino Médio terem sido disponibilizados no ano de 2018, as discussões em torno dela já ocorriam desde 2015, a partir da ANPED que, em sua função, vinha produzindo posicionamentos críticos e debatendo abertamente nas universidades o que essa base estava querendo legitimar.

Para Silva (2018), os documentos retomam as Diretrizes e os PCNs de 1998 enfatizando a ideia de habilidades e competências, categorias já debatidas e criticadas incansavelmente. No próprio documento da BNCC, apenas as disciplinas de português e matemática são consideradas essenciais, pois as demais estão colocadas de forma superficial, sendo indicado apenas o trabalho com competências e trabalhos genéricos – mostrando o descompromisso da Base com uma formação mais completa e comum a todos – e negando, de certa forma, o direito ao conhecimento.

A MP 746/2016, aliada à BNCC, trouxe inúmeros questionamentos acerca de suas reais intenções disfarçadas em discursos motivadores, porém a verdadeira intenção do governo golpista era alinhar a educação aos interesses mercadológicos na produção de mão de obra frágil e barata, submetendo-se os sujeitos aos caprichos empresariais. Logo, as medidas tomadas pelo Presidente Michel Temer esboçaram reação e resistência de movimentos sociais e coletivos, em especial de jovens universitários e secundaristas.

3.3 Ocupar como movimento social? As juventudes, as situações-limite e o inédito-viável

Segundo Gohn (2011; 2014; 2017a), toda e qualquer manifestação de caráter coletivo, que possibilita à população distintas formas de se organizarem e de expressarem suas demandas, pode ser considerada um movimento social. Essa definição é válida para pensar as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil em 2016.

A presença de estudantes em movimentos sociais tem sido importante na história do Brasil. Ainda que o objeto de pesquisa sejam as ocupações de estudantes ocorridas recentemente, vale destacar que esses sujeitos têm sido uma peça fundamental em diversas manifestações na história brasileira.

[...] As manifestações dos estudantes no Brasil não se constituem em um fato restrito ao século XX, tendo em vista que, desde o período colonial, os estudantes se mobilizavam, mesmo que esporadicamente e de forma difusa e efêmera, para se posicionarem frente a determinadas contingências políticas e sociais (DUARTE, 2016, p. 886).

Conforme Gohn (2003; 2011), os movimentos sempre existiram porque representam forças sociais que concentram componentes, pois essas insurgências não são apenas aglutinadores de pessoas que estão a serviço dos movimentos sociais, mas são espaços pelos quais seus integrantes passam e compartilham experiências sociais.

Os movimentos sociais de caráter progressista buscam atuar de forma emancipatória, realizando diagnósticos sobre a realidade e construindo propostas concretas para a superação das situações sociais que eles pretendem mudar. Assim, para Gohn (2011, p. 333), os movimentos sociais são “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social”. Essa perspectiva é importante, uma vez que compreende os movimentos ocupacionistas como geradores de currículo.

No caso das ocupações, de acordo com Gohn (2017a), a atuação em redes foi uma característica. Atuar em redes de articulações estabelecidas nas práticas cotidianas e que buscam diagnosticar a conjuntura política, econômica e sociocultural do País tem sido uma particularidade dos movimentos sociais, conforme explicou Gohn (2011, p. 336):

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede.

A atuação em rede compreende os diversos fatores que produzem aprendizagens e os axiomas culturais e políticos que vão sendo construídos durante o processo de interação dos sujeitos com o meio social. Assim, as aprendizagens dentro das esferas dos movimentos sociais passam a fazer sentido para seus sujeitos quando as relações que eles estabelecem em condições coletivas e individuais são significativas (VIGOTSKY, 2007; FREIRE, 2005). Desse modo, a aprendizagem acontece antes, durante e depois das ações concretas dos movimentos sociais.

As interações estabelecidas entre os movimentos sociais com as instituições educativas no interior dos próprios movimentos são ações concretas que ocorrem por meio de diferentes estratégias a fim de alcançarem os objetivos propostos dentro de uma dinâmica social. Tais atuações, segundo Gohn (2003, p. 13), podem ser uma “simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilização, marchas, concentrações, passeatas, distúrbio à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas”. Concordamos com Gohn (2003, p. 14) quando, inspirada em Touraine (2002), afirmou que os movimentos sociais são os principais impulsionadores da sociedade. “Eles expressam energia de resistência ao velho que os oprimem, e fontes revitalizada para a construção do novo.” As contribuições dos movimentos sociais, de caráter progressista, são de suma importância na atuação do equilíbrio social, pois atuam também como um “termômetro” social e um dispositivo de luta, resistência e transformação.

A ausência e a negação de ações políticas, sociais, educacionais e culturais de direitos e garantias, voltadas aos sujeitos, que muitas vezes estão em situação de fragilidade social, são exemplos de impulsionadores de diferentes embates. Neles, pulsam as ações coletivas dos sujeitos que buscam por direitos e justiça social. Quem seriam esses sujeitos de enfrentamentos e resistências? Os sujeitos que de forma coletiva visam combater as desigualdades sociais. São sujeitos que de maneira singular e coletiva assumem protagonismo em grupos sociais (GOHN, 2017a). São sujeitos que se educam nos processos de interações diárias com os outros, na sociedade civil e nas instituições públicas e privadas, estatais ou não, nos coletivos. A interação “é uma categoria fundamental, que constitui e posiciona indivíduos na história dos processos sociais, culturais e políticos de uma sociedade” (GOHN, 2017a, p. 12).

Os sujeitos desta pesquisa, os jovens secundaristas, são exemplos de sujeitos que não encontram sua consciência no vazio existencial, pois ela é sempre, radicalmente, consciência de mundo, é coletiva.

Também podemos entender os movimentos ocupacionistas na direção do que vem sendo chamado de “novos movimentos sociais”. Conforme esclarece Gohn (2006, p. 12), eles

[...] são novos porque não têm uma clara base classista, como nos velhos movimentos operários ou camponeses; e porque não têm um interesse especial de apelo para nenhum daqueles grupos. São de interesses difusos. [...] o “novo” se refere a muitas coisas. [...] *o que há de novo é uma nova forma de se fazer política e a politização de novos temas* (grifos nossos).

Essa nova forma de fazer política e a politização de novos temas, segundo a autora, chamaram a atenção das entidades sociais pelo fato de que esses novos movimentos mudaram a morfologia da organização social e a estrutura dos movimentos (GOHN, 2006; 2011; 2014). Assim, novos temas antes não abordados nos movimentos sociais mais tradicionais foram emergindo e atribuindo identidade própria aos movimentos. Nesse sentido, questões que envolvem meio ambiente, educação, moradias, saúde, gênero, sexualidade, raça, serviços públicos etc., são pautas importantes nos novos movimentos sociais.

Esses novos movimentos objetivam, principalmente, assegurar direitos sociais conquistados, diferentemente dos movimentos sociais mais tradicionais. Nesse sentido, Gohn (2006, p. 125) destaca que “os novos movimentos recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais”. Outro ponto importante a ser mencionado é que “eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais” (GOHN, 2006, p. 125).

Além disso, eles buscam promover mudanças significativas nos valores dominantes, por meio de ações diretas, e alterar situações de opressão, como discriminação, corte de verbas públicas em instituições sociais, degradação do meio ambiente, sucateamento dos serviços públicos etc. Essa mudança de eixo reivindicatório, econômico, cultural e social faz com que as organizações coletivas não possuam uma estrutura interna hierarquizada, mas uma estrutura horizontal, participativa, pela qual as decisões são tomadas em colegiados.

O movimento estudantil constitui uma das esferas dos novos movimentos sociais, visto que reúne muitas dessas características. Tem caráter histórico, porém com pouca visibilidade, pois na maioria das vezes está atrelado a outros movimentos; ele ocorre dentro e fora dos espaços escolares, com pautas que envolvem a participação nas decisões sobre a escola, cidadania e o sentido político da educação; inclui em suas pautas questões voltadas para os conteúdos escolares, gênero, etnia, nacionalidade, religião, inclusão e exclusão social; frequentemente acontece com movimentos dos profissionais da educação e a partir das ações práticas de grupos sociais que estão em contato com instituições educacionais; por vezes, é um movimento social próprio presente em projetos socioeducativos (GOHN, 2017a).

Se os temas e as pautas dos novos movimentos sociais não são os mesmos de outrora, assinala-se que os sujeitos dos movimentos estudantis de hoje exigem-nos pensar o jovem como um sujeito coletivo vinculado à categoria social e analítica denominada “juventudes”. No caso das ocupações secundaristas, cabe pensar esse sujeito coletivo em movimento de devir, isto é, como uma síntese dialética daquilo que se é com aquilo que se quer ser ou alcançar como inédito viável.

Pensar nessa perspectiva a partir de uma atitude filosófica crítica significa dizer que, com relação às ocupações, não vamos partir do nada para um tudo nem do tudo para um nada, como um vazio existencial, pois existe uma reciprocidade entre o nada e o tudo, que compreende a existência dos homens e mulheres em um eterno devir. Como destaca a filósofa Chauí (2000, p. 41), “toda mudança é passagem de um estado ao seu contrário: dia-noite, claro-escuro, quente-frio, seco-úmido, novo-velho, [...] e também no sentido inverso, noite-dia, escuro-claro, frio-quente, muitos-um etc.”. Assim, o que move a Primavera Secundarista surge dessa oscilação de opressão-libertação que corrobora a compreensão de que os movimentos de ocupações das escolas de Ensino Médio não surgem do nada nem do tudo, mas de uma passagem contínua de algo a seu estado contrário, em outras palavras, é o devir (CHAUÍ, 2000).

Chauí (2000) ainda enfatiza que o devir, ou seja, a passagem de um estado a seu contrário, não é caótico, pois obedece a leis determinadas pelas *physis*,⁴⁷ princípio de que a natureza é eterna e está em constante transformação. O fenômeno das ocupações reencontra no devir a localização do ser no tempo, pois identifica situações-limite como obstáculos [ou fronteiras] que estão entre a assunção do ser ao Ser Mais. Em outras palavras, os obstáculos podem promover mobilizações, tendo em vista a conscientização e, por conseguinte, a emersão dos jovens. Portanto, as situações-limite se corporificam como uma dimensão concreta e histórica que não é insuperável, pois o tempo não é algo externo aos homens e mulheres, mas faz parte da constituição desses sujeitos. O tempo é a relação entre os sujeitos no agora e como eles absorveriam as condições presentes e visualizariam seus encaminhamentos ao futuro.

O homem é apenas o que ele projeta para si, negando os seus condicionamentos, lançando-se para frente de si mesmo e realizando-se na direção do futuro. Quem se projeta no mundo é o sujeito que constrói a sua história (vida), dotado de uma consciência projetante. O projeto aparece como o nexa estruturador da existência. Deste modo, o Homem não é uma totalidade, acabada e determinada, mas sim um processo incompleto de totalização. Deste ponto de vista, todas as manifestações do comportamento humano seriam expressões do projeto

⁴⁷ “Em grego, *physis* vem de um verbo que significa fazer surgir, fazer brotar, fazer nascer, produzir” (CHAUÍ, 2000, p. 41).

existencial, projeto fundamental de autocriação e construção do seu próprio destino (TEIXEIRA, 1997, p. 196).

Homens e mulheres, ao negarem os fatores que os condicionam como sujeitos ao fatalismo histórico, conseguem perceber que as barreiras que os colocam em situações-limite podem ser superadas e, ao mesmo tempo, esses obstáculos se mostram como um impeditivo⁴⁸ à conscientização crítica da realidade. Essa consciência projetante é a eterna busca pelo Ser Mais, no entanto também é a percepção do inédito viável. Dessarte, ao se perceberem diante das situações-limite, sentem que existe algo que pode ser alcançado, ainda que não visível totalmente, pois trata-se do inédito-viável.

Freire (2014, p. 225) assinala que o conceito inédito-viável significa “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’, pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade”. Essa compreensão é fruto de um complexo processo pedagógico que implica mudanças na apreensão da realidade existencial concreta. Nesse sentido, Freire (2005, p. 107) destaca: “os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais”.

A consciência de que os sujeitos são históricos e que eles não são determinados e acabados, mas que estão em um processo de inacabamento, depende das complexas relações pedagógicas por eles experienciadas. Entendemos que as ocupações são frutos dessas relações e experiências pedagógicas complexas que possibilitam condições críticas para que as juventudes possam Ser Mais e consigam admirar a utopia alcançável.

A juventude é uma categoria importante nas pesquisas educacionais. Conforme destacou Dayrell (2003, p. 41-42), trata-se de,

[...] ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. 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

⁴⁸ Condicionantes que introjetam nos sujeitos a consciência subalterna.

com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Portanto, juventudes não é sinônimo de jovens, tampouco pode ser reduzida ao momento da vida que marca a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, de forma linear e homogênea. Trata-se de uma categoria que deve considerar a condição social dos jovens, a complexidade dos aspectos histórico-culturais e o conjunto de representações perante a constituição de suas identidades (GIL, 2004; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016).

Para Melucci (1996), esse movimento envolve uma concepção de tempo como uma questão social e cultural que implica conflitos, pois envolve questões voltadas à compreensão da experiência temporal. Assim, “a idade não é, então, somente um conjunto de anos que se vai agregando num processo linear, mas determina expectativas e comportamentos, podendo tornar o tempo um inimigo” (GIL, 2004, p. 49). Portanto, a idade, nessa abordagem, além de ser um processo progressivo dos homens e mulheres, é um fator que cria expectativas de comportamentos dos sujeitos, desconsiderando dos jovens os diversos fatores que os constituem, tais como os sociais, os culturais e os econômicos. Desse modo, as juventudes merecem ser vistas no plural, pois “precisamos reconhecer que esses sujeitos são jovens de diversas origens raciais, étnicas, sociais, dos campos e das periferias. São heterogênicos, se reconhecem e conhecem o outro como sujeito de direitos” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p. 68).

É na singularidade da condição juvenil que podemos entender que as juventudes são heterogêneas e, por essa condição, o uso do termo juventudes no plural torna-se mais coerente. Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 104) observam: “não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo da juventude. Assim, digamos juventudes”. Nesse mesmo raciocínio, Cavalcanti (2012, p. 114) explica que “não se pode falar em juventude no singular, melhor é referir-se a ‘juventudes’ e a ‘culturas juvenis’ para realçar sua diversidade e sua base social, não natural ou biológica”.

Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Não podemos considerar as juventudes somente como uma condição biológica dos sujeitos, mas também uma condição cultural, pois o que era próprio e peculiar dos adolescentes,

como fase transitória para a fase adulta, movimenta-se para além das condições biológicas, ganhando conotações culturais e sociais que envolvem os sentidos e significados que os sujeitos adquirem como parte de sua personalidade nas diversas etapas de sua vida (MELUCCI, 1996).

Para Kehl (2007), as juventudes se expressam, independentemente da idade dos sujeitos, de acordo com as experiências culturais vividas por eles, posicionando-se a partir de diversas compreensões sobre o ser jovem. Portanto, a juventude, para essa autora, é um sintoma da cultura, no qual se vive e convive em diferentes segmentos sociais, econômicos e culturais.

Segundo Salva, Ramos e Tomazetti (2017), os jovens passam a ser atores de conflitos porque expressam ações que são possíveis, buscando a visibilidade da sociedade, galgando sua existência e resistindo à cultura, previamente pensada por adultos, para um mundo de adultos. Para Melucci (2004), a cultura juvenil exige, portanto, o direito à comunicação aberta, afirma a vontade de usar todas as redes sociais possíveis e testa todos os canais de expressão e comunicação disponíveis na sociedade.

Dessarte, pesquisar a Primavera Secundarista nas perspectivas dos jovens implicaria compreendê-los como aspecto da diversidade, isto é, como sujeitos que vivem condições sociais de raça, classe e gênero bastante distintas. Significa considerá-los também como sujeito coletivo. Assim, independentemente da heterogeneidade que compõe um movimento estudantil ocupacionista, o coletivo só se constitui na medida em que os jovens reconhecem como coletivas as situações e as condições de opressão vividas dentro e fora da escola. O que os une como grupos heterogêneos é o reconhecimento coletivo da condição de oprimido. Esses elementos presentes na condição juvenil corroboram o entendimento heterogêneo das juventudes como construção social, histórica e geracional, pois “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores” (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Dayrell (2003, p. 44) observa que essas maneiras de conceber os jovens e as juventudes não são questões exclusivamente teóricas. Como destacou, “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador”. Ao refletir sobre sua experiência de pesquisa com os jovens, Dayrell (2003, p. 44) assim avaliou: “A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica”.

No ambiente escolar, os jovens se apropriam do meio social no qual estão inseridos e se reinventam a partir de sua concepção de mundo. Para tanto, partindo de seus interesses e necessidades, apreendem os espaços (escola e sociedade) interpretando-os e diagnosticando-os, dando a eles seu próprio sentido. Por esse motivo, desenvolvem seu modo particular de se relacionar com o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, pensar as ocupações como resistência às Violências Curriculares e como práticas curriculares emancipatórias é também assumir que as experiências das ocupações podem revelar as diferentes formas como esses jovens se relacionavam com o saber. Como conceituou Charlot (2000), a relação com o saber é uma relação social. Nesse sentido, não devemos considerar somente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola e como elas exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade, ou seja, a relação que os jovens estabelecem com a escola é uma relação própria de caráter individual e coletivo.

A relação com o saber é a relação que os sujeitos jovens estabelecem com o mundo, pois é nessa relação que se situa a condição homem-mundo. O mundo é, para os jovens, algo que pode se desvelar, admirado, compreendido. Este se porta diante dos jovens como possibilidade de ser conhecido, ou seja, objeto cognoscível, e os jovens têm as capacidades cognoscitivas de perceber esse mesmo mundo, buscando desvelá-lo (FREIRE, 2005). Em outras palavras, o mundo é a estrutura exterior aos jovens e é passível de ser compreendido e os jovens são os sujeitos aprendentes, que são capazes de extrair os fatos sociais e com isso intervir no mundo. A relação com o saber é uma “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significado, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78). Para este autor, a relação com saber diz respeito a “como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2001, p. 41).

A dialética presente entre homem-mundo, em nosso caso, jovens-mundo, manifesta-se na relação com o saber e com a consciência real, consciência do mundo e de si mesmo, não apenas uma consciência admirativa, que somente contempla o objeto, uma consciência mágica. Segundo Freire (2005, p. 56), o propósito da consciência é estar com o mundo e esse procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um “caminho para algo que não é ela”. Dessa forma, a relação com o saber deve acontecer em uma constante interação entre ação-reflexão-ação. Como observou Freire (2002, p. 28), “conhecer é

tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito que o homem pode realmente conhecer”. A relação com o saber também é uma relação de poder. Desse modo, cabe pensar as juventudes e as ocupações nas “relações de poder que, através de determinados discursos [e práticas], usam, enquadram e silenciam aspectos das lutas e dos interesses das juventudes na sociedade contemporânea” (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018, p. 104).

Portanto, importou na pesquisa realizada desenquadrar e tirar do silêncio aspectos das lutas e dos interesses que motivaram e pautaram a experiência ocupacionista. É com base nas premissas e ponderações teóricas que apresentamos até aqui que ouvimos, enxergamos e compreendemos as narrativas de jovens que participaram das ocupações secundaristas. Elas são importantes na medida em que possibilitam problematizar as relações de poder e as condições juvenis expressas na experiência do currículo escolar de cada jovem.

4 OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO BRASIL: RESISTÊNCIA À VIOLÊNCIA CURRICULAR E PRECARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

No capítulo anterior, explicitamos o contexto histórico da dualidade curricular no Ensino Médio; e as articulações provindas do governo antidemocrático para aprovação da MP 746/2016, a qual retoma o PL 6.840/2013 – que resgatou a concepção de educação abarcada pela ditadura militar.

Ainda no capítulo anterior, dedicamos uma parte para apresentar nossa compreensão acerca das ocupações como um movimento social que se desenvolve a partir da visualização das situações-limite e da percepção de uma utopia alcançável, que chamamos de inédito-viável.

Neste capítulo, analisamos o contexto das ocupações secundaristas no Brasil a partir das narrativas de memórias de doze estudantes secundaristas entrevistados. Essa análise foi fundamental na construção do entendimento de que esse movimento social não foi apenas uma resposta às medidas arbitrárias do Estado no contexto de 2016, como enfatizou a literatura sobre o tema, mas ações de resistência à Violência Curricular e à precarização das escolas públicas no Brasil.

Diante de uma quantidade de informações produzidas a partir do contato com os sujeitos foi feito um esforço de organização dessas informações, buscando agrupá-las a partir dos seguintes eixos: práticas de resistências (aprendizagem na experiência, manifestações de Ruas, formação política, socialização do conhecimento e ocupações) e manifestações de Violência Curricular (Violência Curricular no nível material, Violência Curricular no nível da factibilidade ética e Violência Curricular no nível moral Formal).

Este capítulo está dividido em quatro partes/subcapítulos, no qual examinamos algumas ações de resistência dos estudantes secundaristas antes de tomarem a decisão de ocuparem as escolas. Apresentamos o conceito de Violência Curricular e seu processo de anúncio/denúncia pelos estudantes antes das ocupações secundaristas no ano de 2016.

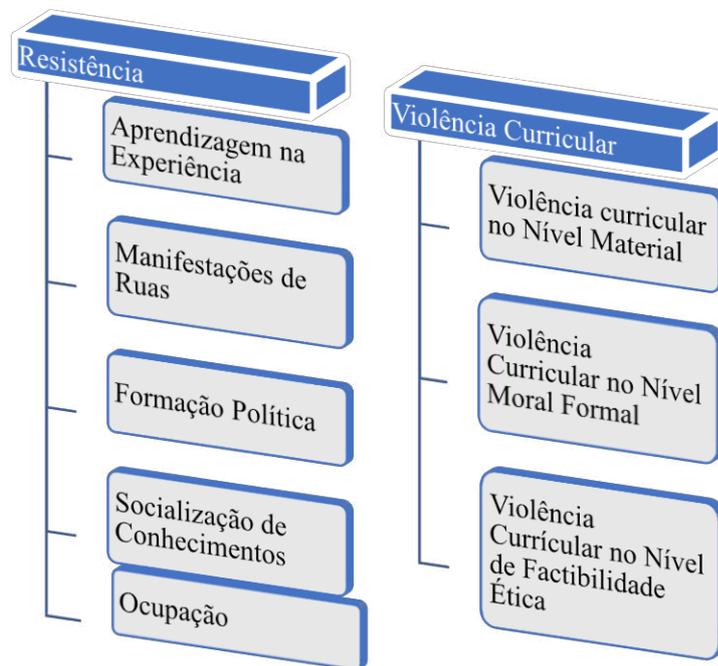
Para o desenvolvimento deste capítulo, partimos de duas macrocategorias que se entrelaçam na constituição do movimento de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil: Violência Curricular e Resistência.

Essas categorias podem ser visualizadas de diversas formas, a partir de microcategorias, no entanto elas não se limitam apenas às formas expostas na Figura 5. Também é mister ressaltar

que, na análise da Violência Curricular, consideramos categorias *a priori* já estabelecidas por Giovedi (2013; 2016). Nesse sentido, categorias *a priori* são aquelas que conhecemos previamente e analisamos o *corpus* do texto a partir delas, delimitando as unidades de análise de acordo com elas (MORAES, 2003).

Para a categoria Resistência, as microcategorias abordadas neste capítulo surgiram da ação de fragmentação e decomposição das entrevistas, que mostraram outras além daquelas definidas *a priori*.

Figura 5 – Categorias abordadas no capítulo



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

A categoria Violência Curricular é composta por três dimensões analíticas, as quais implicam doze possíveis formas de manifestações (subcategorias), como será explicitado na segunda seção deste capítulo. No entanto, isso não significa que os tipos de manifestações da Violência Curricular se restrinjam apenas às doze formas categorizadas por Giovedi (2013; 2016), pois durante o processo de análise empreendida na tese foi possível identificar mais uma forma de manifestação da Violência Curricular, como explicaremos posteriormente. Quanto à categoria Resistência, ela será tratada a partir de cinco subcategorias: ocupação, socialização de conhecimentos, formação política, manifestações de ruas e aprendizagem na experiência. Algumas dessas categorias surgiram a partir do referencial teórico como manifestações de ruas

e ocupações; outras, como aprendizagem na experiência, formação política e socialização do conhecimento, são categorias emergentes do movimento de análise da pesquisa.

4.1 “Quando não somos mais ouvidos, ocupamos”: a resistência secundarista reinventando-se

O movimento de ocupação das escolas públicas no ano de 2016 destacou-se pelas pautas abordadas e pelas formas que os jovens encontraram para reivindicar as medidas arbitrárias impostas pelo governo federal de Michel Temer.

Para Gohn (2017a), as ocupações das escolas públicas no Brasil no ano de 2016 foram incitadas por dois motivos: contra a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio e contra o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241 – PEC 55, que limita os gastos do governo federal por 20 anos.

Em consonância com essa ideia, Caetano e Carmelato (2018) reiteram que o golpe sofrido no ano de 2016 desencadeou restrições nas políticas sociais do Brasil e, como consequência, redução do orçamento para a área. Isso se explica na prática com a PEC 55/2016 e com a reforma do Ensino Médio a partir da MP 746, cujo principal alvo é a educação.

Silva (2018) explica que o governo vinha desenvolvendo um golpe contra a educação pública, em especial o Ensino Médio, e que se concretizou com a MP 746/2016, que trata da reforma do Ensino Médio, e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “de que a carga horária do ensino médio destinada à formação básica comum seja feita considerando o documento de Base Comum Curricular (BNCC) e a PEC 55/2016” (SILVA, 2018, p. 45).

Nesse contexto, Muccilo, Almeida e Bassini (2018) mencionam que as ocupações têm como motor propulsor a MP 746, que se transformou na Lei 13.415/2016, a BNCC, a PEC 55/2016 e o Projeto de Lei da “Escola Sem Partido”. Nesse sentido, é o que mostraram os trabalhos de Silva, Pires e Pereira (2016), Ferraro (2017), Doyle e Bezerra (2016), Orso (2017), Leite e Araújo (2018), Silveira e Groppo (2019), Oliveira e Costa (2020), Groppo *et al.* (2021), entre outros trabalhos.

Na relação da experiência dos estudantes em participação como movimentos sociais, em especial como movimentos secundaristas, os estudantes entrevistados expressaram diferentes ou nenhuma experiência de participação, conforme narram os sujeitos entrevistados. Nesse sentido, a Primavera Secundarista foi empreitada por jovens estudantes do Ensino Médio que, em sua grande maioria, nunca participaram de movimentos sociais, muito menos de

ocupação. Assim, esses jovens precisaram provocar o ineditismo para assumirem as rédeas e poderem ocupar as escolas, pois, como destaca o estudante, “antes das ocupações eu não tinha nenhum envolvimento com os movimentos sociais e nem com os movimentos estudantis, até desconhecia” (UMBUZEIRO, 2021). O secundarista Palma (2021), ao falar sobre como se envolveu com movimentos sociais, expressa que: “não tinha tido experiência com outro tipo de ocupação, foi a primeira vez no movimento secundarista mesmo e com os movimentos sociais muito pouco”.

Para a maioria dos estudantes secundaristas, a ocupação foi a primeira experiência deles com movimentos sociais, porém alguns alunos que se envolveram com o movimento tiveram algum tipo de formação política em casa, como expressa o estudante a seguir:

As ocupações foram a minha primeira participação em movimentos estudantis. Eu sempre fui bastante ligada, pois meu pai é funcionário público aqui então, assim, questões de greve e movimentos trabalhistas eu sempre me envolvi muito eu sempre gostei muito, acompanhei muito e eu sempre acompanhei muito política. Eu cresci em uma família que falava muito sobre isso, mas inserida num movimento, a primeira vez foi na ocupação, naquele ano de 2016, mas eu nunca me envolvi, minha primeira vez foi nas ocupações (CARNAÚBA, 2021 – grifos nossos).

Esse protagonismo, outrora empreitado por estudantes do ensino superior, mobilizou-se de tal forma que desbancou a “vanguarda” dos universitários, pois esses jovens não possuíam experiência, em sua grande maioria, com manifestações de ruas, muito menos com ocupação de espaços públicos, e mesmo assim desenvolveram táticas e estratégias de forma organizada e coerente com as pautas que estavam reivindicando (GOHN, 2017).

A inexperiência desses sujeitos em participação nos movimentos sociais e, em especial, com ocupações de espaços públicos teve um caráter singular para o desenvolvimento de futuras ações contra a hegemonia, pois quebra uma lógica de que a experiência é passada por gerações – passada dos sujeitos mais experientes para os menos experientes –, dando uma conotação tradicional e individual, em que o não contato ou a não aprendizagem da/na ação, tal qual foi no passado, seja frutífera, descaracterizando a lógica de que a experiência é atemporal, ou seja, uma transcendência histórica que se integra a novas experiências, produzindo novas aprendizagens que vão além do processo teórico, ou já vivido (BENJAMIN, 2012).

Cabe destacar a formação política que os jovens receberam em casa em consonância com a educação primária, pois durante sua formação adquiriram consciência política e se mostraram muito lúcidos quanto a seu papel na sociedade, internalizando a experiência formativa de cuidado com o bem comum (SOFIATI; MARQUES; FERREIRA, 2021). Sobre

essa experiência, Gohn (2006) e Brandão (2002) assinalam que somos seres em constante aprendizagem e vivemos diversas experiências e passamos por elas para aprender, ensinar e aprender e ensinar. Portanto, aprendemos durante o processo de socialização imbuído de valores e cultura própria, relacionando-se com conhecimentos herdados, como bem expressa o estudante: “eu cresci em uma família que falava muito sobre isso [política]” (CARNAÚBA, 2021). O estudante Palma (2021) também explana que teve educação política a partir de conversas com os pais: “assim, eu conhecia um pouco sobre política, já conversava algumas vezes sobre, principalmente com os meus pais, mas era bem razoável”.

Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crise de identificados, de invenção, de reiterações de palavras, valores, ideias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e a mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga (BRANDÃO, 2002, p. 25).

A formação/educação que os jovens receberam em casa, ou nas poucas experiências em manifestações em apoio a alguma categoria, como as dos professores, passa a compor a construção, mesmo que inconsciente, da identidade desses sujeitos, contribuindo com a formação de valores e atitudes coerentes com o projeto de sociedade e de escola que se imagina na conjectura social.

Além da formação política em casa, outro fator contribuiu para o desenvolvimento dessa formação, como apoiar a greve de motoristas de ônibus, greve de professores, manifestações políticas, como expressam os/as estudantes pesquisados: “eu tinha participado das passeatas, das marchas contra o *impeachment* de 2016, o golpe” (PALMA, 2021); “quando passei a apoiar a greve dos professores, isso bem antes da ocupação e da greve dos motoristas de ônibus” (COROÁ, 2021); e apoio a “algumas manifestações da universidade. Também sempre ajudava na greve dos professores, porque nunca era só pelo salário, mas por melhores condições de trabalho” (ANGICO, 2021).

A participação pregressa em apoio a outras categorias por jovens secundaristas sempre foi importante para a reivindicação de direitos e a abertura de pautas mais atuais, no entanto esses sujeitos não tinham suas reivindicações tomadas como principais, ficando sempre secundarizadas diante das pautas dos demais movimentos sociais clássicos. Não podemos negar, diante da história, que esses sujeitos vêm contribuindo firmemente com o

desenvolvimento da participação e democracia no Brasil, e as participações nos movimentos sociais contribuem para a formação política desses meninos e meninas (GOHN, 2019).

Para Gohn (2014; 2017), os novos movimentos sociais trouxeram pautas mais atuais que agregam muitas reivindicações relacionadas ao meio ambiente, saúde, direitos humanos, mensalidade de universidades, feminismo, questões de gênero e raça, entre outras. No entanto, os jovens secundaristas, dentro dos novos movimentos sociais, ainda estavam invisibilizados, o que pressupõe, segundo a referida autora, o surgimento dos novíssimos movimentos sociais/coletivos, os quais, por sua vez, apresentaram pautas e objetivos que vão além dos abordados pelos movimentos sociais clássicos e novos, como diferentes estratégias, pautas e organizações.

Esse movimento, ou coletivo, possui uma identidade complexa, pois tem diversas referências que perpassam a compreensão do ser jovem, pertencimento, gosto, relação com as mídias sociais, conjunto de valores, ideologias etc. Assim, esse coletivo,⁴⁹ como preferem ser chamados, deixou de ser uma estrutura hegemônica e passou a ser uma estrutura aglutinadora das identidades.

Antes de ocuparem as escolas, os estudantes, apesar da formação política de alguns, buscaram pesquisar e estudar as medidas que estavam sendo elaboradas pelo governo: “não saímos do nada para ocupar as escolas, perguntamos, pesquisamos e estudamos o que o governo estava querendo fazer com a gente” (JUAZEIRO, 2021).

A ação dos jovens em pesquisar as medidas parte da desconfiança que tinham das intenções das propostas e de suas próprias certezas. Por essa razão, em vez de progresso, beleza e perspectiva de uma educação mais humanizada e emancipadora, os estudantes enxergavam problemas e obstáculos, que precisavam ser explicitados, explicados e combatidos.

Então né, a gente começou mesmo foi na escola através de *uma discussão, a gente se perguntava o porquê daquilo*. Era uma coisa que estava repercutindo muito na época, mas que ninguém sabia no fundo o que era. Aí, então, *junto com outros estudantes a gente foi procurando saber informações*, também, o que a gente poderia fazer para reverter isso. Porque assim, o pessoal acha que o congelamento dos gastos públicos por 20 anos é pouca coisa, que o Brasil ficaria melhor com isso? Mas pensando bem, do jeito que o Brasil já estava ruim, imagina com esse corte por 20 anos? Tanto que o resultado disso tá como tá. Olha como estão as coisas no Brasil. Aí através disso a gente foi movimentando, *caçando fonte de informações – também pedimos fontes de informações de alguns professores*, que também já estavam falando disso com a gente, através disso fomos movimentando grupo do WhatsApp, perguntando as pessoas se

⁴⁹ Segundo Gohn (2017, p. 23), “os coletivos [...] são vistos como agrupamentos fluidos, fragmentados, horizontais, e muitos têm a autonomia e a horizontalidade como valores e princípios básicos. Coletivos autodeterminam-se como ativistas, e não militantes de causas, vivem experiências e experimentações que podem ser tópicas ou mais permanentes; fragmentadas ou mais articuladas”.

poderiam participar desse movimento jovem com a gente. Aí foi que surgiu a ideia de ocupação (AROEIRA, 2021 – grifos nossos).

Eu sabia o que estava acontecendo, dos cortes que estava havendo e nós ali do grupo, eu estava, se não me engano, no segundo ano do ensino médio, *a gente e algumas pessoas dali se uniu e vamos fazer [ocupar] o que acontecer nas outras escolas*. Cada vez mais gente se mobilizava e alguma coisa vai acontecer, quanto mais escolas pararem e foi indo assim. [...] *A gente fazia rodas de conversas e tentava chamar professores, eu lembro que teve uma professora que ajudou bastante, a professora de história, ela ajudou bastante a gente e deu ideias do que fazer, então a gente foi se unido, conhecendo e vendo o que podia fazer, a gente não tinha conhecimento, então a gente foi ouvido outros colegas outras escolas para ver o que estava acontecendo lá para a gente poder fazer na nossa também* (FACHEIRO, 2021 – grifos nossos). *Então, assim, como eu já gostava de política, debatia, conversava sobre política, eu estava muito atenta nos debates e nas discussões que estavam tendo em 2016, e daí logo quando saiu a medida do Temer, acho que foi 24/09/2016, eu já comecei a ler tudo que aparecia, já fiquei por dentro, e daí conheci algumas pessoas que também estavam por dentro das discussões aí eu e alguns amigos começamos a conversar sobre, querendo entender melhor. Foi aí que eu tentei ficar mais por dentro né, e comecei a estudar muito, e daí eu e alguns amigos fizemos um aulão na escola sobre “a reforma do ensino médio”. O que era? O que pretendia? E daí foi aí que eu me interessei. [...] Eu que passei de sala em sala conversando e contando o que era o problema e o que era a reforma do ensino médio. E daí com isso, a gente participou de um ato que teve aqui a gente levou várias pessoas para as ruas e daí depois disso começou ter um sentimento assim dos estudantes de querer ocupar, eu era meio contra a ocupação da minha escola no começo porque eu achava que não ia ter muito estudante participando, daí depois esses próprios estudantes que me animaram, que me incentivaram, que falaram “não, vamos ocupar mesmo e tal”* (PALMA, 2021 – grifos nossos).

Então na nossa escola já estava com o desempenho de professor baixo, *então, começou a ter umas manifestações e eu até ia, mesmo sem saber de nada*. E aí, como eu estava conhecendo pessoas na escola, chegou uma menina em mim e perguntou: *você quer saber sobre as ocupações? Você quer tomar conhecimento? Eu disse que queria e comecei a aprender e ela foi me explicando o que era e foi falando, mas isso a minha escola não estava sendo ocupada ainda* (UMBUZEIRO, 2021 – grifos nossos).

Antes de iniciarem o processo de ocupação das escolas públicas, os estudantes secundaristas buscaram muitas informações, estudaram as medidas que logo seriam implementadas, questionaram, pesquisaram, pediram ajuda de pessoas mais experientes para terem ciência de que não estavam fazendo uma interpretação errada das medidas. Para tal, eles realizaram assembleias, protestos de ruas e mantiveram um diálogo aberto com os demais estudantes: “a gente fez duas assembleias antes de ocupar, então a gente conseguiu ter muito diálogo. A gente conseguiu realmente ter um trabalho no qual os estudantes queriam que a escola fosse ocupada, isso facilitou muito as coisas” (PALMA, 2021). A partir dessa compreensão, começaram a mobilizar outros jovens, ensinando, debatendo pontos e contrapontos das medidas, fizeram aulas públicas sobre os temas, buscando esclarecer os

demais sobre o que eram essas reformas/medidas e o que se pretendia com elas e quais seus impactos para a escola, estudantes e sociedade no geral.

Ao fazerem esse movimento cuidadoso, antes de iniciarem as ocupações, os estudantes demonstraram curiosidade e análise crítica da situação, desvelando os interesses e as intenções da política e das práticas educacionais, implícitos nos documentos, buscando-se aprofundar as relações de exploração e dominação. Dessa forma, ao questionarem as medidas, esses jovens pesquisaram e promoveram a divulgação da verdade e fizeram caminhar a representação da realidade – coisas e fatos – de como se representariam na prática as medidas arbitrárias. Portanto, eles puderam decidir por si mesmos e elucidar as razões da situação ao perceberem que o congelamento dos gastos públicos em áreas sociais agravaria ainda mais a situação das escolas e do País. A partir dessa atitude de pensamento crítico, os estudantes passaram a instigar sua aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais que essas medidas ocasionariam na sociedade.

Para tanto, os estudantes, segundo Cattani (2017), precisaram de coragem. Coragem para se reunirem e decidirem ir às ruas manifestar, pois muitas ações como caminhadas, cartazes e protestos não chamavam mais atenção das autoridades. Assim, “em preparação à ocupação, estudantes favoráveis faziam reuniões para a discussão da pauta, pesquisas sobre o movimento, reuniões com direção escolar e assembleias estudantis de deliberação” (GROPPO *et al.*, 2020, p. 1033).

Para Gonçalves e Rena (2019, p. 228), “durante o período de preparação da ocupação das escolas, os estudantes buscaram informações acerca do movimento e de como funcionavam uma ocupação, assim como das pautas defendidas pelos estudantes que já estavam ocupando suas escolas”. Eles mantiveram interlocução com outros secundaristas que já estavam ocupando suas unidades escolares, com o objetivo de levantar, debater e refletir pautas importantes na escola e para a sociedade, como discutir de forma coerente os motivos que os levaram a se mobilizar (SILVA *et al.*, 2018).

As estratégias usuais dos movimentos sociais clássicos foram, a princípio, as primeiras formas de manifestação dos estudantes para tentar chamar a atenção da população e dos representantes políticos, buscando agregar mais pessoas a suas causas: “a gente foi fazendo caminhadas, cartazes e chamando o pessoal” (CUMARU, 2021).

O estudante Facheiro (2021) relata o primeiro ato após um profundo estudo sobre as medidas impostas pelo Presidente:

A gente começou a chamar os alunos e nos reunimos e com ajuda de outros professores a gente se organizou e começamos uma caminhada. Passamos por outras escolas e fomos caminhando até a Diretoria de Educação [...] pedimos para falar com o responsável, aí nos falaram que ele não estava, mas aí a gente viu que ele estava, porque vimos ele espiando pela janela. Nós pedimos para conversar com ele, ele não desceu para conversar. Depois disseram que a gente poderia entrar, mas não deixaram, ficamos na frente do prédio por horas, mas não quiseram nos ouvir.

A utilização de táticas tradicionais dos movimentos sociais como passeatas, cartazes e protestos em frente aos órgãos que representam o Estado não surtiram o efeito desejado pelos secundaristas, pois não tiveram a atenção necessária para exporem suas reivindicações. Essas mobilizações envolveram diferentes modalidades de protestos de rua como atos em frente às unidades escolares, trancamento de ruas e avenidas, passeatas etc., pois essas táticas possuem uma tradição nas ações de manifestantes no Brasil.

As marchas têm longa tradição na história sociopolítica do Brasil, em diferentes momentos e conjunturas históricas, sobre diversas temáticas, e já foram acionadas por diferentes correntes político-ideológicas que vão da coluna Prestes [...] à marcha dos Sem-Terra, nos anos de 1990. Elas estão de volta como forma de expressão, protestos ou demandas por direitos. Na atualidade há grandes diferenças nessas manifestações, dependendo do território onde ocorrem e de suas demandas, assim como há diferenças em relação as marchas dos movimentos sociais do passado (GOHN, 2014, p. 64).

Para Campos, Medeiros e Ribeiro (2017), as manifestações de rua evidenciaram que as ações contra as medidas impostas pelo Presidente não começaram com a ocupação das escolas; apenas mostraram a ineficiência da tática adotada, levando em consideração quem eram os sujeitos que estavam protestando, quando se refere ao recuo do governo diante delas.

As passeatas, trancamento de ruas, cartazes e todas as outras formas de protestos que fazíamos não chamavam tanto a atenção das autoridades políticas, então *quando não somos mais ouvidos, ocupamos*. Ocupamos porque o espaço é nosso e se funcionou em São Paulo e no Chile porque não funcionaria aqui? (COROA-DE-FRADE, 2021 – grifo nosso).

Para Gohn (2017, p. 99), quando explana sobre as ocupações secundaristas, “registra-se que os estudantes tiveram como fonte de inspiração o movimento pela educação ocorrido anos atrás no Chile, tanto na chamada ‘Revolta dos Pinguins’ [...] como nas ocupações que vêm ocorrendo na década de 2010, no Chile e na Argentina”.

Experiências latino-americanas de luta estudantil, como na Argentina e no Chile (A Revolta dos Pinguins em 2006 e 2011), inspiraram os secundaristas de escolas públicas no Brasil em 2015 e 2016. Esses jovens fizeram das ocupações um movimento radical, estreitando conversas sobre políticas sociais e educacionais. Esse movimento se caracterizou pela extensão dos debates, trazendo aspectos formativos acerca de cidadania e participação social, indo além

da discussão sobre as escolas e que tipo de educação pode ser vista como de qualidade e democrática (SILVEIRA; GROppo, 2019).

Dessa forma, o ato de ocupar integra-se a uma nova maneira de protesto, secundarista, reinventado pelos jovens como forma de serem ouvidos pelas autoridades políticas e pela sociedade em geral. Para Groppo *et al.* (2021), o despertar dos jovens envolve elementos/estratégias que, historicamente, interferem nos caminhos da política nacional. Assim:

A passagem à ação, a decisão pelo engajamento e o esforço de organização e mobilização, assim como o interesse em que protestos massivos interfiram nos rumos da política nacional, são fatores a se considerar como determinantes, em conjunção com as limitações e oportunidades que o cenário e o contexto oferecem (GROppo *et al.*, 2021, p. 11).

O desenvolvimento das ações surge a partir de um despertar, passagem da latência para ação, na qual se engajam de forma coletiva para o desenvolvimento de ações que interferem nos rumos das políticas e da sociedade, a partir de determinantes sociais que o contexto oferece. Cabe lembrar que, como observou Seffner (2017, p. 20), “a quase totalidade dos alunos e alunas ocupantes das escolas eram à época menores de 18 anos, o que os coloca na posição de população vulnerável, pois dotada de restrição de autonomia”.

Retomando as ações dos estudantes de ocuparem as escolas, cabe trazer o dizer de Cattani (2017, p. 9), quando expressa que esses meninos e meninas precisaram ter “coragem para, no início, começar a discutir com os colegas e argumentar em termos inéditos a respeito da necessidade de tal tipo de ação, [ocupar]”. Coragem para eles demonstrarem capacidade organizativa e mobilidade diante do contexto de opressão e insatisfação dos jovens com a escola e com a política; mais do que coragem, esses jovens revelaram autonomia, capacidade de autogestão, organização de pessoas e espaço, articulação política e protagonismo (GROppo, 2018).

Não apenas a ação de argumentar era inédita, mas também a própria percepção que esses sujeitos tiveram da ação – ocupação – que estava por vir também o era, ou seja, era a visão do sonho possível que estava presente no coletivo juvenil. Esses meninos e meninas, quando despertaram para o que Cattani (2017) chama de coragem, tiveram motivos reais, pois sabiam que, pela condição da minoridade, fechamento de escolas e, conseqüentemente, paralisação das aulas e extensão do calendário letivo, enfrentariam muitas barreiras. Então, a palavra motivadora para esse momento inicial era “coragem”.

Portanto, o movimento pré-ocupação e as ocupações podem ser considerados como atos de resistência, pois despertaram um nível de consciência e inconformismo dos estudantes diante das políticas e da educação. Algo já mais imaginado pelas forças de resistência que estavam na vanguarda em defesa da educação, como professores, universitários e movimentos sociais. Os secundaristas, nesse contexto, eram os invisibilizados e subalternos e certamente eles se tornaram os mais insubmissos, com um nível de solidariedade e organização horizontal jamais vistas nos movimentos sociais e na sociedade.

A resistência se deu também pela socialização do conhecimento sobre as medidas e seus impactos negativos, ou seja, pela decodificação ocorrida pelos estudantes secundaristas que mostraram seu pensamento crítico. Não se trata, porém, de apenas decodificar as intenções perversas por trás das ações do governo, mas de socializar o saber ao maior número de estudantes das instituições ocupadas, comunidade escolar e para sociedade em geral, buscando apoio consciente de outras categorias, pois a permanência e a dificuldade na socialização do conhecimento, da ação, não se circunscrevem, entretanto, às dificuldades materiais, sempre contornáveis, mas a (contra)ação dos meios de comunicação hegemônicos, monopolizados pelo capital, que deturpam a ação e deslegitimam as causas do movimento.

Com efeito, nesse contexto, a desobediência civil, como as manifestações de rua, passeatas, uso de mídias alternativas para divulgação de informações e, por conseguinte, as ocupações são consideradas, em uma visão mais ampla, resistência. Esta, por sua vez, pode ser considerada como todo e qualquer movimento popular de questionamento do poder (ALVES, 2014; COELHO, 2017). Outrossim, podemos apontar que “[...] a resistência compreende todo comportamento de ruptura contra a ordem constituída, que põe em crise o sistema pelo simples fato de produzir-se” (BOBBIO, 1992, p. 144). Alves (2014), amparado em Buzanello (2006), aponta que a categoria resistência está ancorada nos preceitos libertários ligados a ações, preventivas, de práticas opressoras de poder, objetivando uma ordem democrática que tenha sido desobedecida, ou não aplicada, em seu caráter repressivo.

Garcia (2016, p. 361) oportuniza pensar:

Teoricamente, a desobediência civil implica a insubordinação dos cidadãos às leis do Estado e fundamenta-se no princípio da ação não violenta. De modo geral, os movimentos de desobediência civil, desde o século XIX, almejaram garantir os direitos fundamentais do homem, contrapor-se à ação violenta do Estado e exteriorizar as contradições existentes na sociedade.

Partindo dessa ideia, os movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil foram atos de resistência organizados em situações-limite, com base na desobediência civil dos

jovens secundaristas, pois enxergaram nessa organização contra-hegemônica possibilidades de mudança social. Assim, compreendemos o movimento da resistência como Larchert (2017, p. 13) entende, o qual “é complexo e multifacetado, sua existência ocorre através de uma combinação contraditória entre autonomia e dominação, desobediência e submissão de um povo que não é alienado, mas ainda é oprimido”. Dessarte, a categoria resistência é um movimento dialético que, no âmbito das ocupações, ganha contornos visíveis no resistir ao pensamento opressor/governista e instaura um modo de reexistir individual e coletivo dos jovens ocupacionistas (LARCHERT, 2017).

Com base na concepção ampla de resistência, pode-se compreender que os estudantes buscaram, a partir das ou de suas (in)experiências, produzir conhecimentos e novas experiências, desenvolvendo o senso crítico e socializando esses conhecimentos com a sociedade, a partir da desobediência civil, que se desencadeou a partir de diversas situações vividas por eles nas escolas.

Tais situações, microestruturais, ganham contornos mais robustos a partir do momento em que os jovens passam a compreender melhor as medidas e a ocupar as escolas, eles passam a vivê-las de forma mais significativa, percebendo a real condição das escolas: “imagina se a situação das escolas já não era boa com orçamento que tinha, faltava de tudo um pouco e quando não faltava material faltavam profissionais. Isso tudo é revoltante, quando a gente passa a entender um pouco das intenções por trás das leis” (COROÁ, 2021). O entendimento de que as escolas ficariam mais precarizadas com a aprovação das medidas colocadas no contexto político de 2016 impulsionou a decisão desses jovens de ocupar as escolas. Tal decisão, ao ser vista a partir das lentes de um currículo crítico e emancipador, postula-se como uma Violência Curricular, que desvela as esferas em que os sujeitos viventes da comunidade escolar passam a sentir os efeitos da desidratação da escola.

No subcapítulo a seguir, apresentaremos o conceito de Violência Curricular que nos serviu de lente para analisar de forma mais profunda as ações dos jovens secundaristas que decidiram ocupar suas escolas e, por conseguinte, desvelar as condições dessas instituições.

4.2 “Faltava de tudo um pouco”: à guisa das manifestações da Violência Curricular

O campo dos estudos sobre o currículo escolar apresenta variedades de significados, abordagens e perspectivas de análises (ARROYO, 2013; APPLE, 2006; LIMA; PERNAMBUCO, 2018, SILVA, 2008). “O conhecimento, e o modo como esse se converte em

saber escolar, é um dos focos privilegiados nas análises sobre o currículo”, como bem observou Silva (2008, p. 28). O termo currículo é utilizado para se referir aos espaços, lugares, territórios ou arenas, onde acontecem disputas de correlações de forças em seu interior. Estas, por sua vez, desencadeiam relações de poder nas esferas socioeducacionais que estão em disputas epistemológicas, éticas, políticas, sociais e econômicas.

O currículo – como um campo social em permanente disputa – direciona nosso entendimento a seu respeito como teoria, prática e política, a partir do qual diferentes agentes buscam produzir, reproduzir e legitimar determinada concepção de mundo e de ser humano, pois é ele quem estrutura as funções escolares.

Arroyo (2013), ao colocar o currículo no âmbito das disputas sociais, reafirma a concepção de currículo como território em disputa pela sua centralidade e importância na constituição da instituição social escolar. “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar. Por conta disso, é o território mais cercado, mais normatizado” (ARROYO, 2013, p. 13). Sendo esse palco de disputas, as discussões sobre seus conteúdos e métodos são divergentes, gerando polissemia e embates em torno daquilo que é necessário conhecer em determinado momento histórico e social. Ele se constitui como espaço de poder (APPLE, 2006; 2011).

Nessa mesma, aludimos que o currículo é uma arena onde se concentra um verdadeiro devir, pois trata-se de tradição e ruptura, continuidade e descontinuidade, em que diferentes significados são atribuídos ao mundo, ao homem e à mulher, à educação e à escola, produzindo hegemonia que vai além da denotação nominal dessas concepções. A produção de hegemonia incide sobre a constituição da identidade e subjetividade social dos jovens. Assim, podemos dizer que o currículo é um espaço de correlação de forças epistemológicas e sociopolíticas, uma vez que se trata de um processo que consiste em conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes entendimentos sociais. Um campo onde diferentes grupos lutam para impor suas visões sobre qual conhecimento vale a pena passar para as gerações futuras

Nesse aparato, o currículo se localiza também no campo científico, no qual grupos – comunidades disciplinares e/ou comunidades epistêmicas – buscam validar certos conhecimentos, hegemônicos, tomados como necessários ao desenvolvimento da sociedade. Assim, o poder, dentro do currículo, pode ser observado a partir de fronteiras que se estabelecem como marcas dessa relação que separa diferentes grupos sociais, a exemplo de classe, gênero, raça etc. Essa segregação constitui tanto a origem como o resultado do poder (MOREIRA; SILVA, 2011).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14).

O currículo é um artefato sociocultural constituído a partir de embates políticos provindos de grupos e categorias sociais que pretendem obter, a partir dele, legitimidade científica de suas visões de mundo. Desse modo, podemos dizer que o currículo é um espaço social atribuído de significados, valores e crenças que o hierarquizam. Nas palavras de Apple (2011, p. 71), “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação” Esse artefato, a partir de seus agentes, busca obter a consolidação de uma hegemonia, em torno do que se é necessário conhecer. De forma ousada, podemos indagar: Tem mais valor o conhecimento de quem? Que tipo de conhecimento vale mais? O conhecimento de quem vale mais? Que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico? Que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (APPLE, 2011; 2006).

Esses questionamentos são pertinentes pois nos guiam às reflexões que vão ao encontro analítico entre Educação e sociedade, de modo que as tensões providas no âmbito curricular, devido às correlações de forças existentes, promovem a distribuição desigual de poderes políticos, econômicos e culturais no seio da sociedade, contribuindo com a assimetria e a hierarquização dos conhecimentos presentes nas arenas curriculares. Sendo um espaço de tensões e conflitos em meio a projetos antagônicos socioeducacionais, o currículo aparece como um espaço dialético, pelo qual estão presentes concepções reprodutivistas e emancipatórias.

Do ponto de vista reprodutivista, o currículo foi pensado e executado para ser desenvolvido de forma fiel ao que fora planejado. A introjeção dessa concepção tem como objetivo o aumento da escolarização do alunado das zonas urbanas, ou seja, das cidades – aplicando-se no âmbito da educação escolar a ideia de eficácia – para atender a demanda empregatícia das indústrias. Nessa direção, o termo eficácia remete à mecanização de produção fabril, pela qual cada componente tem função específica dentro da estrutura educacional. Para o desenvolvimento da educação e o atendimento da economia, existe a necessidade de se organizar um currículo que, durante e depois da escolarização, gere sujeitos passivos na sociedade, ou seja, o currículo escolar fica imerso com questões hegemônicas e ideológicas, que em condições ideais produzem essa passividade.

Nessa percepção, a escola é um aparelho ideológico centralizador, pois atinge um quantitativo de sujeitos por um período prolongado por meio de seu currículo, com conteúdos repetitivos e sem conexões com a vida social de seus alunos (SILVA, 2007). Freire (2006) afirma que o currículo alinhado a essa concepção restringe a produção do pensamento crítico, pois assume o ser humano como objeto, e não como sujeito.

O currículo-padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, a distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 2006, p. 97).

Giovedi (2016) destaca que o currículo, dentro da concepção reprodutivista, configura-se ao naturalizar o modo disciplinar pelo qual o conhecimento escolar vem sendo organizado há muito tempo. Assim, esses conhecimentos são apreendidos como algo natural em forma de conteúdos propostos, divisão de horários, organização dos espaços, pois precisa ser ajustado a uma compreensão hegemônica do que é o currículo. Tal organização resulta da correlação de forças existentes e expressas no currículo “oficial”, estabelecendo identidades individuais e sociais que contribuem para reforçar essa relação de poder, mantendo, assim, os grupos oprimidos [subalternos] em condições de opressão.

Para Apple (2011; 2006), saber que o currículo é um campo hegemônico pelo qual se perpetuam as relações de poder e de opressão não significa que houve a identificação dessas relações. A tarefa de compreender como se estabelece a opressão emplacada pelas relações de poder na constituição do currículo passa pela condição de negatividade da existência e da dignidade humana (SILVA, 2013).

Essas condições de opressão são dadas a partir de um currículo que se estabelece como um conjunto de “práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica se inter-relaciona nas diferentes instâncias e momentos do espaço/tempo escolar [...]” (SILVA, 2013, p. 75). A opressão se impõe em uma educação genuinamente bancária, que considera seus alunos como objetos do mundo e passivos de conhecimentos. A relação escola-professor-aluno é hierárquica, a qual colabora com a imposição de conhecimentos verticalizados.

Freire (2005, p. 66) descreveu de forma concisa a relação professor-educando como prática curricular de opressão:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com os seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Na perspectiva da educação bancária, os educandos são tidos como objetos passivos, na qual o professor, detentor de todos os conhecimentos válidos, é seu depositante. A aquisição do conhecimento é dada pela quantidade de informações que o educando armazena, mesmo que elas não façam sentido para ele.

Menezes e Santiago (2010, p. 397) reafirmam esse processo dizendo que nele

[...] o estudante é exposto a um processo de desumanização, sua curiosidade e autonomia na busca do conhecimento vai se perdendo, pois o conhecimento é narrado pelo professor como algo acabado, estático, e o estudante começa a aceitar que o mundo, a história é algo pronto e acabado e ele é apenas um objeto nessa história e, portanto, nada pode fazer para transformá-la.

A passividade que é dada no contexto educacional que oprime é apenas um ponto de vista sobre a condição de opressão no currículo escolar no âmbito da prática. A compreensão que emerge acerca do currículo como um espaço de opressão ancora-se nas relações estabelecidas nas interações sociais.

Essas relações de opressão vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificados no Estado – que justifica o contexto macro que incidiu nas ocupações secundaristas – até os contextos micros, como nos inúmeros cotidianos escolares, em que há expressões de poder mais sutis e complexas. Para tal, “é importante não identificar o poder simplesmente como pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 38). Assim, além da compreensão do currículo como um conjunto de normas, disciplinas, horários, planejamentos etc., ele está no dia a dia da escola. Como Freire (2005, p. 123) observou, “a compreensão do currículo abarca a vida mesmo da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideia, mas como prática concreta”.

Saul (2015), compreendendo currículo como uma ação política e praxiológica pela qual acontece a educação, no sentido amplo da palavra, destaca que o currículo escolar ocorre dentro e fora das escolas. Giovedi (2016, p. 34), por sua vez, aduz que

[...] o currículo consiste em todos os afazeres que se dão em seu contexto espacial, em relação a ele e em função dele. Além disso, o currículo é também o modo pelo qual

esses afazeres são compreendidos, explicitados e propostos, tanto a partir do que se anuncia nos documentos relativos a escola [...] quanto dos discursos dos sujeitos escolares a respeito dela.

Partilhamos dessa compreensão de currículo que compreende a vida dos sujeitos nas escolas, ou em sua direção, tendo como suas principais dimensões a política, a teoria e a prática do que acontece na educação, no espaço escolar e nas ações que se dão fora desses espaços (SAUL, 2015). Assim, não limitamos a construção de conhecimentos apenas ao ambiente da educação formal, mas em todos os âmbitos da sociedade, buscando, dessa forma, a relação recíproca de construções de valores que se confrontam⁵⁰ muitas vezes nas relações e experiências dos sujeitos na sociedade.

Partindo dessa compressão de currículo, concordamos com Ponce (2018, p. 786) quando se refere às disputas que ocorrem em seu interior:

Os currículos escolares são territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade. As disputas não têm sido sempre leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade.

Dessarte, não raro, o currículo hegemônico produz Violência Curricular por mecanismos sutis que promovem barreiras epistemológicas e que (im)possibilitam os sujeitos de lutarem pelos seus direitos.

[...] A violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar – suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. – negam as possibilidades dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (GIOVEDI, 2016, p. 120).

O conceito de Violência Curricular abre espaço significativo para ampliarmos nossos olhares sobre a categoria violência e as contradições nela presentes, pois desloca a compreensão para além do que é tipificado pelo Código Penal e amplifica a percepção dos mecanismos de poder contidos no currículo. Como explicitado anteriormente por Apple (2011; 2006), o simples fato de sabermos que o currículo é fruto de tensões e poder não implica dizer que conseguimos

⁵⁰ Esse confronto é fruto das experiências pedagógicas e curriculares dos sujeitos.

identificar e compreender os mecanismos de poder e opressão existentes nele, como eles operam e de que forma produzem a subalternização, pois eles atuam ora de maneira explícita, ora de modo implícito, fazendo, assim, seu percurso.

Giovedi (2016, p. 84) afirma que “o currículo predominante na maioria das nossas escolas é violento”, e ele também se insere na herança colonial de um projeto de modernidade. Com base em Dussel (1993), Giovedi (2016, p. 88) explica que a “modernidade consiste nas diferentes estratégias que o mundo europeu precisou lançar mão para gerir o sistema mundo a partir do centro”, isto é, “a maneira pela qual os europeus passaram a administrar o ‘centro’ e a ‘periferia’ a partir do momento em que a América foi conquistada”. Nessa perspectiva, uma das estratégias foi a escola. Portanto, a ideia de currículo escolar como violento conecta-se à historicidade da instituição escolar desde a conquista da América e as formas de dominação da modernidade. Essas formas operam em três níveis: pela colonialidade do poder, do saber e do ser. E ainda são presentes, “uma vez que a luta contra o colonialismo, que supostamente terminou com a independência, continua, pois, o processo de dominação política, econômica e cultural da metrópole sobre suas colônias permanece vigente na atualidade” (KAHMANN; SILVEIRA, 2018, p. 92). Logo:

A escola, a ciência e o trabalho, capazes de gerar mais-valia, são algumas das instituições que partem do mesmo projeto colonialista e racionalizante. Como instituições sociais, possuem um conjunto de regras e procedimentos padronizados socialmente que se aplicam aos diversos grupos dentro de uma sociedade, e, atualmente, às diversas sociedades e culturas existentes no mundo, a fim de evitar o desvio ou a divergência. Quanto maior a padronização, mais efetivo o controle, naturalizando, desse modo, a dominação nos vários âmbitos da vida (KAHMANN; SILVEIRA, 2018, p. 92).

Vale também lembrar, como destacou Freire (2005, p. 69): “[...] o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprimem, isto para que, melhor adaptando-os a essa situação, melhor os dominem”. Freire (2005) aponta para tal processo a invasão cultural que desrespeita as potencialidades do ser que a elas se condiciona, impondo aos sujeitos sua visão de mundo, enquanto castram suas criatividade. Freire (2005) ainda esclarece que essa invasão cultural acontece pelo currículo que se corporifica no que ele chamou de educação bancária. Esta, por sua vez, considera os sujeitos como depósitos, refletindo em uma sociedade opressora, sendo manifestação de violência. A educação bancária mantém, estimula e dissimula a contradição. Dessa forma, podemos compreender que a educação bancária proporciona a alienação.

Seres programados para aprender e que necessitam do amanhã como o peixe da água, mulheres e homens se tornam seres roubados se sê-lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã. Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização (FREIRE, 2001, p. 85).

Esse é apenas um dos vieses que castra e subalterniza os sujeitos dentro desse espaço social chamado escola. Assim, essa é a visão de mundo que os opressores querem que os oprimidos tenham sobre a realidade social. A retomada desses aspectos é essencial para a compreensão da Violência Curricular e para a presente tese, cuja proposição argumentativa desenvolvida neste capítulo defende que os movimentos ocupacionistas também resultam da Violência Curricular experienciada pelos estudantes em suas escolas.

Como bem elucida Giovedi (2014; 2016), para a grande maioria das pessoas, a violência é tomada como atos de agressão física, verbal ou a bens materiais, ou seja, o que pode estar tipificado no Código Penal. No entanto, quando se trata da Violência Curricular, precisamos ampliar a percepção e localizá-la na historicidade da própria escola e de todas as formas que nela e em seu exterior colocam obstáculos aos sujeitos no sentido do Ser Mais.

Freire (2005, p. 32) considera violência em seu sentido amplo, referindo-se à desumanização dos sujeitos, pois “a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos”. A violência dos opressores abrevia a condição do Ser Mais, ao mesmo tempo que impulsiona os oprimidos à reprodução da opressão.

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nessa situação, refletem a opressão que os marca (FREIRE, 2005, p. 50).

Para ampliar nosso olhar sobre as ocupações de 2016, partimos do conceito de Violência Curricular (GIOVEDI, 2013; 2014; 2016) por entender que os fatores que colaboram para as relações de poder estão além das propostas curriculares oficiais e das metodologias de ensino aplicadas em sala de aula. Essa compreensão se dá pelo fato de que o currículo é algo dinâmico que se estabelece na escola, com seus sujeitos e nas relações sociais que eles estabelecem com outros sujeitos, com a escola e com a sociedade.

Violência para Giovedi (2014, p. 40) toma a dimensão de “um fenômeno explícito ou sutil de negação da vida humana na sua possibilidade de reprodução e desenvolvimento”. Com

essa concepção sobre a categoria violência, é possível perceber e identificar as violências curriculares na escola. Portanto, a Violência Curricular se realiza no dia a dia das instituições de ensino e pode ser observada de diferentes formas,

[...] sendo possível testemunhá-las na relação professor-aluno, por meio de elementos mediadores dessa relação (tais como: o plano de ensino, a avaliação, os conteúdos, o tratamento das questões disciplinares, os métodos de ensino, as técnicas de ensino etc.), nos conselhos de classe, nas reuniões dos pais, nas regras regimentais e disciplinares, na organização do tempo e do espaço escolar etc. (GIOVEDI, 2016, p. 10).

Isso posto, o conceito de Violência Curricular “busca desvelar e revelar o modo pelo qual o currículo escolar hegemônico se materializa, negando a dignidade dos sujeitos humanos no cotidiano das escolas” (GIOVEDI, 2016, p. 129). Dessa forma, esse conceito “busca sintetizar uma imensa gama de processos os quais ocorrem dentro e em direção à escola, fazendo com que seus sujeitos (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral) se tornem vítimas e algozes ao mesmo tempo” (GIOVEDI, 2013, p. 126).

As multiplicidades de ações (explícitas ou não) que acontecem nas escolas são produzidas, muitas vezes, pelos próprios sujeitos da educação, mesmo que eles, na maioria das vezes, não estejam conscientes de que estão gerando atos de violência. Isso pode ser considerado um dos mecanismos de poder e controle das massas nas escolas e, por conseguinte, dos agentes da educação. Sendo assim, podemos dizer que “há uma gama de situações que não estão sendo tomadas como violência [...] e que devem ser compreendidas como tal para que possamos captar a dinâmica curricular de modo mais abrangente” (GIOVEDI, 2016, p. 71). Para o autor, essa é a função primordial do conceito, desvelar as diversas violências que estão visíveis, mas não são enxergadas.

Para enxergar esse universo de violências diariamente praticadas é necessário perceber as formas como elas se expressam no/por meio do currículo. Suas manifestações podem ser percebidas em três dimensões: 1) Violência Curricular no nível material: “trata-se da Violência Curricular que impede ou obstaculiza o desenvolvimento da vida digna em comunidade”; 2) Violência Curricular no nível moral formal: “trata-se da violência da exclusão dos afetados nos processos decisórios e também dos discursos ideológicos que se tornam hegemônicos no cotidiano sem maiores reflexões e considerações”; e 3) Violência Curricular no nível da factibilidade ética: “trata-se da violência que impede ou atrapalha a eficácia da instituição no sentido de realizar os objetivos a que se propõe” (GIOVEDI, 2013, p. 127).

As manifestações da Violência Curricular partem da compreensão dos limites e possibilidades que podem ser explorados sobre o fenômeno da violência. Para isso, Giovedi (2013; 2014; 2016) parte do pressuposto de que o conceito de violência não pode ser minimizado apenas às ações físicas, devendo englobar as esferas da moral e do psíquico. Em direção semelhante, Candau (2000, p. 141) assinala: “[...] talvez se possa afirmar que o que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos. É nessa perspectiva que queremos nos aproximar da trama a qual enreda o cotidiano escolar e a violência”. Nesse sentido, Freire (2005) afirma que a violência se estabelece na proibição dos Ser Mais em que as relações objetivas dessa proibição são percebidas. Em outras palavras, a violência é a própria condição de negação do Ser Mais e a assunção do Ser Menos.

Além disso, ele considera que a partir dessa negação se estabelece a relação opressora inaugurando a violência, que nunca foi iniciada pela ação dos oprimidos, mas, sim, pela do opressor. Portanto, “como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são os resultados de uma violência?” (FREIRE, 2005, p. 47). Do mesmo modo, “inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro” (FREIRE, 2005, p. 47).

Com a articulação das perspectivas de Dussel (2002), Freire (2005) e Candau (2000), o conceito de violência foi ampliado por Giovedi (2016) e o leque de possibilidades de compreensão desse conceito passou a ganhar contornos mais visíveis, particularmente na educação e no currículo escolar. Giovedi (2016, p. 119) aponta que a violência é, “em sentido bastante amplo, como sendo toda negação (por parte das normas, ações, microestruturas, instituições e sistemas de eticidade) dos princípios ético-material, moral formal e de factibilidade ética”.

Assim, torna-se pertinente e essencial o conceito de Violência Curricular, concebido como

[...] toda e qualquer forma de relação educativa em sentido amplo, a qual conduz os sujeitos à condição de objetos alienados, seja na família, na igreja, na mídia, na escola, na política etc. em que se produz violência curricular em maior ou menor grau, em maior ou menor escala (GIOVEDI, 2016, p. 279).

Em suma, o conceito desenvolvido por Giovedi (2013; 2014; 2016) leva em consideração vários segmentos da sociedade pelos quais imprimem Violência Curricular. Para tanto, Giovedi (2014; 2016) parte de vários conceitos já consolidados sobre o tema da violência

e violência no ambiente escolar. O autor destaca: “é [...] importante ressaltar que esse conceito busca sintetizar as várias formas de violência que a instituição escolar hegemônica impõe sobre todos os seus sujeitos (alunos, professores, gestores, pais e responsáveis, funcionários etc.)” (GIOVEDI, 2014, p. 46).

Esse conceito estabelece relação dialética constante entre a sociedade, a escola, o currículo e os sujeitos com os quais se mantêm as interações sociais. Por esse motivo, na Violência Curricular, os sujeitos são

[...] as vítimas e os causadores podem ser todos os sujeitos os quais mantêm relações com a instituição, já que essa violência pode emanar de todos eles, da própria instituição, dos órgãos corresponsáveis pela gestão dessa instituição, ou até mesmo da política educacional (GIOVEDI, 2014, p. 46).

No Quadro 2, mostraremos uma síntese das três principais dimensões da Violência Curricular que o Professor Valter identificou em sua pesquisa de doutorado, com base nos estudos de Dussel (2002), em sua ética da libertação.

Quadro 2 – Dimensões da Violência Curricular inspirada em Dussel (2002)

Violência Curricular no nível material	Violência Curricular no nível moral formal	Violência Curricular no nível da factibilidade ética
Trata-se da Violência Curricular que impede ou obstaculiza o desenvolvimento da vida digna em comunidade.	Trata-se da violência da exclusão dos afetados nos processos decisórios e dos discursos ideológicos que se tornam hegemônicos no cotidiano sem maiores reflexões e considerações.	Trata-se da violência que impede ou atrapalha a eficácia da instituição no sentido de realizar os objetivos a que se propõe.

Fonte: Giovedi (2013, p. 168.)

A partir dessas três dimensões, Giovedi (2013; 2016) elenca formas específicas de manifestações, ou seja, subcategorias da Violência Curricular que se manifestam no cotidiano das escolas, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Formas de manifestações da Violência Curricular

Violência Curricular no nível material	Violência Curricular no nível moral formal	Violência Curricular no nível da factibilidade ética
1. Violência contra a identidade cultural;	9. Violência contra a participação simétrica	11. Violência contra as condições de funcionamento
2. Violência contra a identidade individual;	10. Violência discursivo-ideológica;	12. Violência contra o patrimônio.
3. Violência contra a pulsão criadora e a potencialidade estética;		

<p>4. Violência contra a vida em comunidade;</p> <p>5. Violência contra a pulsão de alteridade;</p> <p>6. Violência contra a pulsão de autoconservação;</p> <p>7. Violência contra a integridade moral e psíquica;</p> <p>8. Violência contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais;</p>		
---	--	--

Fonte: Giovedi (2013; 2016)

No Quadro 4, apresentamos essas subcategorias da Violência Curricular detalhadas com os procedimentos, as vítimas e os exemplos de manifestações. Cabe destacar que o autor não considera que esses procedimentos e exemplos sejam um fim em si mesmos, mas pontos pelos quais podemos ampliar nossos olhares sobre as diferentes formas de manifestação da Violência Curricular.

Quadro 4 – Exemplos de manifestação da Violência Curricular

<p>1. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Procedimento: padronização, homogeneização. ➤ Vítimas: principalmente os alunos. ➤ Exemplos de manifestação: conteúdos homogeneizadores, desconsideração dos conhecimentos preexistentes.
<p>2. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Procedimento: imposição de um ritmo-padrão para a aprendizagem; menosprezo pelas identidades que se desviam do padrão estabelecido; desprezo pelas singularidades dos sujeitos. ➤ Vítimas: trabalhadores da educação e alunos. ➤ Exemplos de manifestação: tempo homogêneo para a aprendizagem, conteúdos pré-formatados para os professores, sequências didáticas prontas etc.
<p>3. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO CRIADORA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Procedimento: imposição de atividades repetitivas e burocráticas. ➤ Vítimas: trabalhadores da educação e alunos. ➤ Exemplos de manifestação: métodos pedagógicos apassivadores, preenchimento de papéis que não terão qualquer utilização.
<p>4. VIOLÊNCIA CONTRA A VIDA EM COMUNIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Procedimento: discurso/práticas sistemáticas de incentivo à competição. ➤ Vítimas: trabalhadores da educação e alunos.

<p>➤ Exemplos de manifestação: incentivos à competição, estratégias de divisão dos professores e alunos, notas, <i>rankings</i>, classificações, comparações descontextualizadas entre escolas etc.</p>
<p>5. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE ALTERIDADE</p> <p>➤ Procedimento: agrupamentos exclusivos por idade.</p> <p>➤ Vítimas: trabalhadores da educação e alunos.</p> <p>➤ Exemplos de manifestação: divisão dos alunos em séries.</p>
<p>6. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE AUTOCONSERVAÇÃO</p> <p>➤ Procedimento: controle dos corpos, condições de trabalho desumanas.</p> <p>➤ Vítimas: trabalhadores da educação e alunos.</p> <p>➤ Exemplos de manifestação: esgotamento físico e mental, desvalorização salarial, jornadas de trabalho acima do recomendado, controle dos corpos, impedimento do uso do banheiro, rotina de aulas estafante, tempo de almoço de dez minutos etc.</p>
<p>7. VIOLÊNCIA CONTRA A INTEGRIDADE MORAL E PSÍQUICA</p> <p>➤ Procedimento: tratamento com indiferença, desprezo, intimidação, ameaça.</p> <p>➤ Vítimas: alunos, comunidade, trabalhadores da educação.</p> <p>➤ Exemplos de manifestação: atendimento inadequado das pessoas que vêm procurar a escola para resolver algum problema.</p>
<p>8. VIOLÊNCIA CONTRA O DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE INTELLECTUAL</p> <p>➤ Procedimento: omissão diante da constatação evidente de que o aluno não aprendeu.</p> <p>➤ Vítimas: alunos.</p> <p>➤ Exemplos de manifestação: alunos que chegam às séries mais avançadas sem saber ler e escrever.</p>
<p>9. VIOLÊNCIA CONTRA A PARTICIPAÇÃO SIMÉTRICA NO PROCESSO DECISÓRIO</p> <p>➤ Procedimento: exclusão da participação nos processos de tomadas de decisões.</p> <p>➤ Vítimas: principalmente alunos, comunidade e professores.</p> <p>➤ Exemplos de manifestação: centralização das decisões sem discussão coletiva em instâncias como: Conselho de escola, APM, Conselhos de classe, HTPCs, Grêmio Estudantil etc.</p>
<p>10. VIOLÊNCIA DISCURSIVO-IDEOLÓGICA</p> <p>➤ Procedimento: rotulação, culpabilização do indivíduo.</p> <p>➤ Vítimas: principalmente professores, alunos e famílias.</p> <p>➤ Exemplos de manifestação: discursos em sala dos professores, discursos em conselhos de classe.</p>
<p>11. VIOLÊNCIA CONTRA AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO</p> <p>➤ Procedimento: ação/omissão destruidora.</p> <p>➤ Vítimas: alunos, trabalhadores da educação.</p> <p>➤ Exemplos de manifestação: falta de recursos para investir na infraestrutura da escola</p>
<p>12. VIOLÊNCIA CONTRA O PATRIMÔNIO</p> <p>➤ Procedimento: ações de desrespeito com o patrimônio público ou alheio.</p> <p>➤ Vítimas: alunos, trabalhadores da educação.</p> <p>➤ Exemplos de manifestação: depredação, furtos etc.</p>

Com a Violência Curricular exemplificada, conseguimos identificar nos elementos desse conceito aspectos que também impulsionaram a resistência secundarista no ano de 2016 no Brasil. Dessa forma, essa categoria demonstra a correlação existente entre sociedade, escola, currículo e juventudes.

É importante explicar que Giovedi (2016) considera a contribuição de Chauí (2000; 2006; 2007) e Candau (1999; 2000) para apresentar o tema da violência, sobretudo as abordagens e as contribuições de Bourdieu (2008), com o conceito de Violência Simbólica, e de Charlot (2002), com a violência da/na/à escola.

Com relação a essas três categorias de violência em Charlot (2002), Giovedi (2016, p. 60) defende “que essas três formas de violência estão contidas na categoria de Violência Curricular, uma vez que todas elas compõem o currículo escolar”, e argumenta que “elas não dão conta de todas as formas possíveis de violência as quais se apresentam no currículo escolar”.

Ou seja, a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola são conceitos que dão margem a questionamentos que apontam para a necessidade de irmos além deles. Por exemplo: e a violência que recai sobre os gestores, professores e demais trabalhadores da educação e que não são produzidas pelos alunos? E a violência que é produzida ou recai sobre a comunidade de pais e responsáveis dos alunos que frequentam a escola? (GIOVEDI, 2016, p. 71).

Portanto, o conceito de Violência Curricular acaba sendo mais amplo, abrangendo todos/as os/as que estão na escola e na comunidade onde ela está inserida. Giovedi (2016, p. 71) alerta que, se não considerarmos que ela recai também sobre outros sujeitos, como gestores e professores, “tenderemos a achar que os trabalhadores da educação possuem uma autonomia e condições de trabalho que talvez não tenham. Ou seja, passarão despercebidas certas formas de violência que não são produzidas pelos alunos e não recaem diretamente sobre eles”.

Quanto a Bourdieu, Giovedi (2016, p. 70) também argumenta a respeito dos limites do conceito de Violência Simbólica para identificar e explicar as violências gestadas na experiência curricular:

O conceito de violência simbólica enfatiza o caráter violento das significações que são impostas aos receptores da ação pedagógica. No entanto, pretendo incorporar as minhas reflexões também os processos de violência que se sobrepõem aos profissionais da educação que estão submetidos também a outros processos violentos, sem prejuízo, obviamente, dos processos de violência simbólica. Daí a necessidade de se falar em violência curricular.

Concordamos com Giovedi (2016) quando diz que as concepções e as abordagens desses autores são importantes, pois funcionam como lentes para a compreensão do fenômeno da violência na escola e como se exercessem as forças hegemônicas no currículo, porém são insuficientes, uma vez que essas lentes não integrariam as formas mais sutis e perversas dessa dinâmica e sua amplitude com relação ao currículo escolar. Por esse motivo, o conceito de Violência Curricular (2013; 2014; 2016) é necessário para as análises que propomos acerca dos movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil em 2016, pois, como defendemos nesta tese, as ocupações secundaristas também representam resistência à Violência Curricular vivida e/ou percebida pelos estudantes. Desse modo, no próximo subcapítulo, abordaremos como os/as jovens participantes da pesquisa anunciaram e denunciaram a Violência Curricular.

4.3 “Isso foi a gota d’água”: a insurgência secundarista anunciou, denunciou e resistiu à Violência Curricular

Neste momento, trazemos as categorias relevantes como denúncia, anúncio e resistência para compreendermos melhor o que motivou os estudantes secundaristas no ano de 2016 a ocuparem as escolas. Outras categorias igualmente importantes, igualmente abordadas no percurso da tese, serão retomadas para um melhor entendimento do fenômeno pesquisado.

Para visualizar essas categorias no processo de pesquisa, partimos do pressuposto de que alguns fatores são preponderantes para compreender o movimento autêntico dos jovens no contexto dessa insurgência. Denunciar e anunciar são categorias que se complementam, pois, para Freire (2005, p. 56), “não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera um anúncio. Sem este, a esperança é impossível”. Nesse sentido, anúncio e denúncia são categorias dialéticas que pressupõem uma correlação de forças e, também, exercício político de tomar a palavra para exercer o compromisso político. Portanto, tomar a palavra implica condicionar o entendimento de mundo, ou seja, a realidade em que os jovens estão inseridos, mesmo que dela não tenham plena consciência.

O mundo, nesse caso, é um lugar de tensões entre aquele que oprime e aquele que é oprimido e nele há uma dura realidade, mesmo implícita em boas palavras ou em uma falsa generosidade, que domina e domestica as consciências, tomam-lhes a palavra. Nesse contexto, transformar o espaço de opressão em lugar de libertação é um caminho de construção da consciência perante a realidade em que se está vivendo (FREIRE, 2005).

Para Freire (2005), o mundo é compreendido como uma realidade mutável e está sempre em transformação pela ação e reflexão da ação daqueles que são e/ou estão sendo oprimidos, pois esses sujeitos estão em constante relação uns com os outros, mediados pela realidade que os cerca, logo, eles adquirem conscientização a partir da práxis, modificando o espaço em que vivem. Assim, a construção da consciência é uma complexa espiral ascendente de ação-reflexão-ação, empreendida diariamente pelos oprimidos em busca da liberdade tomada pelo opressor.

É exatamente nesse mundo apresentado aos oprimidos como imutável, estático e desumanizado que operam as forças de construção/desconstrução a partir da denúncia e do anúncio tornando-se práxis. Portanto, conforme Linhares (2005), toda denúncia tem compromisso com a verdade e com a transformação e o anúncio tem compromisso com os sonhos possíveis. Assim, “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 43). A denúncia/anúncio acarreta uma ação coletiva que tem como horizonte a esperança utópica, que é o inédito viável. Em outras palavras, essas categorias não implicam apenas falar ou mostrar o que poderá vir a ser ou que está acontecendo, mas revelar como está a realidade, ou seja, denunciar para anunciar uma sociedade melhor (FREIRE, 2000).

[...] uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro [...] contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto (FREIRE, 2000, p. 119).

Para produzir anúncio e denúncia precisamos considerar que estes só podem vir de sujeitos que estão em situação de opressão e que procuram, a partir dos condicionantes, romper com essa condição e buscar esperança. Esses condicionantes se manifestam a partir de situações-limite que o coletivo de sujeitos vivencia. A denúncia nesse caso é de uma sociedade desumanizadora que impede o futuro de jovens, porque é guiado por uma lógica social que conduz para um poço de autodestruição. Para tanto, os jovens secundaristas passaram a vivenciar essas situações e elas se expressaram no limiar das reorganizações políticas, econômicas e sociais do ano de 2016.

“Isso foi a gota d’água, agora estão querendo roubar o nosso futuro” (JERICÓ, 2021), proferiu o estudante secundarista quando passou a compreender quais eram as intenções do Estado ao querer implementar as medidas arbitrárias.

A “gota d’água” expressa-se como situação-limite, isto é, como situações que apresentam obstáculos que impedem os sujeitos de Ser Mais e que carregam ou provocam possibilidades de sua superação. As “situações-limite” são condicionantes históricos, sociais, antropológicos, epistemológicos, políticos, ontológicos etc., que implicam a condição de subversão do opressor em homens e mulheres. São nas situações-limite que os jovens percebem as possibilidades de futuro como libertação da condição de oprimido, mas é apenas nessa circunstância que eles podem lutar pela verdadeira liberdade, a liberdade autêntica que se faz no coletivo e com o outro na busca da assunção da palavra como ato político libertador.

Ao perceberem o sonho possível, o inédito-viável que aparece a partir de condicionantes das situações-limite, os jovens passam a visualizar um futuro, antes utopicamente inatingível, agora alcançável. Para Freire (2005; 2006), as situações-limite implicam um movimento de anúncio e denúncia, de inédito-viável, ato-limite, de Ser Mais e de resistência, um movimento dialético constante de oposição à visão fatalista da realidade, sendo assim uma especificidade do processo de conscientização dos homens e mulheres na sociedade opressora.

Nesta tese, entendemos as ocupações como atos-limite, isto é, como toda ação necessária para romper com as situações-limite, ou seja, atos que vão na contramão de uma aceitação dócil, pacífica e domesticadora das imposições do opressor (FREIRE, 2005; FREIRE, A., 2015). A partir desse conjunto, a busca pelo Ser Mais, condição ontológica dos homens e mulheres para a libertação, é necessária a compreensão da inconclusão do ser humano.

A partir dessas premissas teóricas, podemos analisar as narrativas dos estudantes de forma a compreender melhor os anúncios/denúncias que fizeram durante suas experiências com as ocupações.

Os gatilhos das ocupações foram a Lei da Mordaza, que naquela época foi novamente proposta no Congresso Nacional, eu me lembro; claro que os gatilhos das ocupações foram também a EC 95, antiga PEC 55; A PEC 241, antes da Câmara, que é do teto de gasto, do ataque ao orçamento da educação, mas claro que o gatilho era a ausência de condições escolar de qualidade né... a luta pela reforma escolar, mas eu percebo que o que a gente fez ali foi um movimento muito maior, o pano de fundo disso foi algo muito maior e até mais bonito do que apenas uma pauta ou outra, eu acredito que ali foi uma insurgência estudantil contra as condições de desamparo histórico da educação pública (COROA-DE-FRADE, 2021).

A “gota d’água” e “os gatilhos” são formas claras de demonstrar que as ocupações foram uma resposta a situações-limite que os estudantes viviam no universo da educação pública brasileira. Ao anunciar que as medidas (Lei da Mordaza, EC 95, PEC 241) foram “os gatilhos” ou “a gota d’água” para as ocupações, os estudantes denunciam que a educação pública não estava boa, não tinha a qualidade necessária e que as escolas públicas precisavam passar por uma reforma que propiciasse esses elementos que os jovens precisam – “o gatilho era a ausência de condições escolar de qualidade né... a luta pela reforma escolar [...]” (COROA-DE-FRADE, 2021).

Quando o estudante refere que o movimento de ocupação das escolas foi, de fato, uma luta contra as condições de desamparo histórico da educação, ele aponta que vários outros elementos anteriores ao “pacote” de desmonte da educação foram igualmente importantes para a tomada de decisão dos estudantes.

A ocupação como ato-limite foi uma resposta a dezenas de anos de degradação da escola pública, uma ação coletiva que fez com que o inconsciente se tornasse consciente, diante das injustiças vividas e pelas injustiças que ainda estavam por vir, como bem expressou o estudante Aroeira (2021):

Então, eu acho que as pessoas mesmo, acho que chega uma hora que você vê tanta injustiça no mundo que a senzala surta né? Chega uma época que não dá mais. Um grito de socorro ele tem que sair. E eu acho que isso foi uma coisa coletiva, entendeu? Foi um sentimento que todos sentiam – não foi individual. Porque parece que todos queriam a mesma coisa, mas só faltava o primeiro passo.

O termo injustiça usado pelo estudante remete-se a dois fatores importantes: primeiro, as condições de degradação da escola pública; segundo, as medidas que estavam sendo impostas pelo Presidente Michel Temer. O “grito de socorro tem que sair” refere-se à decisão que os jovens precisaram tomar diante de tantas atrocidades. No caso das ocupações, a tomada de consciência levou-os à insurgência que se faz indistintamente entre o Estado e sociedade, ou seja, entre a ação política e as relações sociais. Tal ação objetiva há séculos confrontar o poder opressor existente, nesse caso, o Estado, pois percebe-o como responsável direto pelas desigualdades e injustiças existentes na sociedade (CHAUÍ, 2000).

Diante das injustiças social, política, econômica, epistemológica, axiológica, gnosiológica e ontológica que assolam a educação e os estudantes há anos, eles se viram sufocados, ou seja, em situações-limite que impulsionaram suas ações rebeldes – “e eu acho que isso foi uma coisa coletiva, entendeu? Foi um sentimento que todos sentiam – não foi individual” (AROEIRA, 2021).

Moretti (2015) explica que a rebeldia, nesses casos, é tratada como ação positiva, que culmina com a transformação da consciência e da sociedade, que se legitima a partir de uma prática educativa construída que intenciona, constantemente, a mudança de atitude dos sujeitos em condições de opressão. Cabe ressaltar que para Freire (2000; 2003) e para Moretti (2015) rebeldia e revolução são distintos entre si, pois a rebeldia precisa ser educada para que transite para uma ação transformadora e revolucionária, não sendo um fim em si mesma, como a revolução.

Para Freire (2000; 200; 2005), a rebeldia é uma posição anunciadora que implica o direito de reconhecer a raiva e manifestá-la como força mobilizadora de suas ações, porque é nesse contexto que elas se apresentam como possibilidades de mudanças em face da realidade desumanizadora. Diante das condições dadas como acabadas e imutáveis, os oprimidos não devem se acomodar, tampouco se insurgir de maneira puramente ingênua. Assim, a rebeldia é um ponto de partida indispensável para a tomada da consciência, ela é a expressão da “justa ira”, porém não é uma ação suficiente (FREIRE, 2000, p. 88).

Uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente (FREIRE, 2000, p. 88).

A postura rebelde dos jovens secundaristas demonstrou seu posicionamento revolucionário, indispensável à transição da consciência crítica e à busca pela garantia dos direitos dos jovens a uma educação de qualidade, denunciando as condições das escolas públicas brasileiras e anunciando as possibilidades de superação das condições impostas a essa educação.

Sem dúvida, o movimento denunciou a precarização da escola pública pois “na prática a escola não estava boa, faltava muita coisa [...]” (COROÁ, 2021). A ausência de recursos para o aprimoramento e a manutenção das escolas, algo que vem acontecendo há centenas de anos, foi ponto-chave para a insurgência – “considero que aquele movimento foi uma resposta a centenas de anos de ataque, precarização e subjugação daqueles que são estudantes da escola pública” (COROÁ-DE-FRADE, 2021). Portanto, “tudo isso culminou com a PEC dos gastos públicos, a Lei da Mordaza, a reforma do Ensino Médio” (ANGICO, 2021). Assim, as principais reivindicações, denunciadas e anunciadas pelos estudantes, foram “catalisadas por essas pautas – reforma trabalhista, da PEC 55, EC 95 e a Lei da Mordaza, reforma do Ensino Médio” (COROÁ-DE-FRADE, 2021).

Nessa passagem, na qual os estudantes revelam que outros fatores foram primordiais e que as reformas foram apenas, nas palavras deles, “a gota d’água”, “um grito de socorro”, “a senzala surta” e “os gatilhos,” aponta-se para outros fatores, igualmente importantes, que contribuíram para que eles chegassem à situação-limite.

Diferentes condicionantes das situações-limite poderiam ser citadas, tais como a falta de dinheiro para a merenda escolar, a falta de profissionais capacitados para assumirem funções específicas nas escolas, condições físicas e humanas precárias nas instituições de ensino, reproduções de relações sociais de dominação, autoritarismo e subordinação no cotidiano escolar, entre outras.

Assim, quando os sujeitos não conseguem “enxergar” esses obstáculos nem desenvolver uma consciência crítica de si e do mundo, perpetuam-se relações de dominação, de subordinação, de violência e de manutenção do poder e do *status quo*. Contraditoriamente, quando homens e mulheres encontram nas situações-limite possibilidades de Ser Mais, fluem na consciência de si e do mundo e questionam seu lugar na história; é sabido que são corpos conscientes e que se instaura um clima de confiança, de luta e de esperança. Dessarte, consideramos as ocupações (atos-limite) como expressão das situações-limite, isto é, como campos de reflexão para os sujeitos buscarem o inédito-viável.

Logo, as situações-limite não são barreiras incontornáveis ao ser humano, muito menos elas esgotam as possibilidades de superação, não obstante denunciam essa barreira e anunciam as viabilidades de superação, de Ser Mais.

Ao se separarem do mundo que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão sua atividade de si mesmos, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limite”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas além das quais nada existisse (FREIRE, 2005, p. 104).

Como corpos conscientes, os jovens ocupacionistas encontraram nos vários fios condutores dos movimentos os obstáculos a suas condições de seres humanos e enxergaram no ato de ocupar a busca esperançosa de viver a escola, produzindo uma identidade de pertencimento e de libertação para com as formas veladas de controle e de violência hegemônicas no currículo escolar.

Portanto, os estudantes revelam que as ocupações das escolas, a princípio, ocorreram em razão de alguns fatores macrossociais que atingiriam toda uma nova geração de jovens que necessitam da escola pública para estudar. Esses estudantes se mobilizaram para ocupar as

escolas não pensando somente neles, mas também no coletivo presente e futuro, como expressa o relato a seguir:

[...] eu sabia que eu não ia ser afetada pela reforma do ensino médio, eu já estava no segundo ano do ensino médio, mas saber que outras pessoas seriam afetadas e que isso era um projeto de estado, era um projeto para coletividade me sensibilizava muito, e isso interfere e isso é também um pouco das razões coletivas, as razões coletivas para ocupar a escola em si foi ver outros estudantes, outras colegas estando juntos e apoiando e querendo ocupar também e se interessando pelo tema e querendo estudar, e ajudando fazer cartaz, enfim, isso foi ajudando muito nas motivações coletivas, mas essa percepção de que era um projeto de estado que vinha para privatizar a educação e para precarizar a educação também faz parte das motivações coletivas (PALMA, 2021 – grifos nossos).

[...] eram erradas essas medidas, por mais que eu não fosse mais estudar lá, porque eu estava no meu último ano essa PEC 55 que hoje virou lei ia deixar as escolas mais frágeis, porque nós sabemos que eles, os políticos, têm medo da educação, aí eles sucateiam a educação do jeito que podem né (COROÁ, 2021 – grifos nossos).

A atitude altruísta dos estudantes revela a preocupação desses sujeitos com o futuro da educação e da sociedade. Nesse sentido, pensar crítico e esperançoso um futuro moveu-os a ponderar de forma aberta diante das condições históricas que buscam desumanizar, daí ser um pensamento esperançoso (FREIRE, 1994).

Para tanto, esse pensamento altruísta reforça o valor do sonho/esperança e da utopia numa visão histórica. A partir dessa visão coerente, esses jovens passam a ver a educação escolar como possibilidade de libertação.

Analisa-se a possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais. E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação. Analisam-se finalmente implicações da educação para o desenvolvimento (FREIRE, 2001, p. 130).

Os estudantes secundaristas, como sujeitos históricos e sociais, possuem um poder transformador constituído mediante suas relações com o mundo, com os homens e com eles mesmos. Nessa medida, compreendem o potencial da educação para o desenvolvimento da sociedade.

Assim, esses meninos e meninas que conseguiram ver em suas ações um sonho possível de buscar uma escola melhor, uma educação de mais qualidade e, quiçá, uma sociedade mais justa, uma educação pública que respeite mais os jovens e seus saberes e experiências, ou seja, suas diversidades.

Se os estudantes revelam que as medidas foram catalisadoras do movimento secundarista, o que, na verdade, levou esses/essas jovens a tomarem uma decisão tão importante? O que, de fato, foram as ocupações secundaristas? Partindo desses questionamentos, olhamos para as ocupações a partir das lentes da Violência Curricular.

4.4 “A gente viu, na prática, que a escola não estava boa”: as múltiplas faces da Violência Curricular

A Violência Curricular é uma categoria dialética que se manifesta de diversas formas no dia a dia dos sujeitos que compõem a escola. Nesse sentido, sabemos que ela pode se expressar de diferentes maneiras e situações no cotidiano escolar.

Essas formas, conforme explicamos em nosso referencial teórico, podem ser divididas em três dimensões: Violência Curricular no nível material (violência contra a identidade cultural, violência contra a identidade individual, violência contra a pulsão criadora, violência contra a vida em comunidade, violência contra a pulsão de alteridade, violência contra a pulsão de autoconservação, violência contra a integridade moral e psíquica e violência contra o desenvolvimento da potencialidade intelectual); Violência Curricular no nível moral formal (violência contra a participação simétrica no processo decisório, violência discursivo-ideológica); e Violência Curricular no nível de factibilidade ética (violência contra as condições de funcionamento possível da instituição e violência contra o patrimônio) (GIOVEDI, 2016).

A retomada das dimensões e formas de Violência Curricular é necessária, pois, como demonstrado no decorrer da tese, situações como projeto “Escola Sem Partido”, MP 746, PEC 55, entre outras, foram motivos aparentes para a ação de resistência.

Então, é importante entender que o movimento de 2016 ele tem duas linhas de reivindicações, ele tem duas reivindicações nacionais que é contra a reforma do ensino médio e contra o teto de gasto, que hoje é a Emenda Constitucional 95 e tinha suas motivações e *reivindicações internas no sentido de tipo de cada escola*, a minha escola tinha uma lista de reivindicações que era só nossa, que era *melhor horário na biblioteca*, que era *a inclusão da disciplina de história no segundo ano do ensino médio que na minha escola não tinha*, *organização melhor dos horários de aula*, *falta de professores*, mas tinha escola que tinha reivindicação, *mais carteiras*, *mais professores*, *cobrir a falta de professores*, tinha outros estados outras escolas que também reivindicavam questões nas estaduais, enfim, é um movimento que tem a centralidade nacional, tem uma pauta nacional, mas na realidade de cada escola na singularidade de cada escola ela tem várias outras pautas (PALMA, 2021 – grifos nossos).

Como o estudante Palma aponta, existiam dois motivos aparentes, ou seja, duas linhas de reivindicações que instigaram os estudantes secundaristas a ocuparem as escolas: as medidas

impostas no governo de Michel Temer e as condições de funcionamento das escolas públicas. Neste último caso, estariam as condições que implicam a Violência Curricular mais diretamente, pois as medidas impostas também são, indiretamente, produtoras de Violência Curricular, revelando sua permanência em um macrocontexto social.

Nas práticas concretas expressas pelos estudantes, apontam-se os motivos de suas lutas e são evidenciados os diferentes mecanismos e formas de manifestação de Violência Curricular, conforme narram os estudantes entrevistados. Eles comunicam diferentes obstáculos vividos que os impedem de Ser Mais, entre eles a carência de professores, inclusões de disciplinas como sociologia, filosofia e artes, a falta de merenda escolar ou de merenda de boa qualidade, falta de carteiras, falta de papel higiênico, estrutura depredada, ausência de espaços adequados, rotinas cansativas etc.

O estudante relata como eram suas rotinas escolares antes das ocupações, apontando-as como normais: “as aulas eram normais, sala de aula, horários fechados, e disciplinas normais” (UMBUZEIRO, 2021). O que ele chama de normal é algo que vem sendo normatizado, situação de padronização do conhecimento, horários de disciplinas ordenadas por tempo, horário de entrar, permanência e saída da escola.

O que os secundaristas indicam como aulas normais vai de encontro a uma realidade das escolas públicas brasileiras. Este, apesar de o relato apontarem outros, é o primeiro elemento que destacamos: rotinas fechadas e inflexíveis para os alunos. Na escola que os estudantes apresentam e mencionam como normal, existem uma rotina de entrada, horários preestabelecidos e padronizados.

O cotidiano da escola era normal. A gente entrava as 7:30 no máximo na escola, depois desse horário não deixavam mais a gente entrar. Então, se o ônibus atrasasse ou acontecesse da gente acordar um pouco mais tarde a gente não entrava. A gente entrava na sala de aula assistia aos horários da aula, quando tinha professor de todas as matérias, pois quando não tinha, às vezes fica dois professores dando aula em duas salas diferentes ao mesmo tempo, no meio da manhã tinha o intervalo de 15 a 20 minutos, não lembro direito, depois voltava para a sala de aula para ter mais aula (COROÁ, 2021).

Para Giovedi (2016), um dos atributos da organização curricular hegemônica é a elevação do trabalho duro e da produtividade em contraposição ao ócio livre. Nesse sentido, esse currículo é organizado de forma que o tempo que o aluno esteja na escola seja voltado à produção de trabalho intelectual – são os trabalhos que exigem do sujeito a produção e reprodução de cultura, por exemplo –, organizado em horários fechados de atividades, sem abrir precedentes para a produção de trabalho livre, ou seja, tempo dedicado ao aluno. Como

demonstrado, temos a imposição de horários mecânicos de entrada, permanência e saída de alunos na escola. Rotinas exaustivas de trabalho intelectual e professores de diferentes disciplinas que entram e saem das salas de aula após seus horários, repetitivamente durante um ano inteiro, “com exceção do período de intervalo [de 15 a 20 minutos], o sistema curricular vigente espera que os estudantes se mantenham sob o domínio quase absoluto da sua dimensão cognitiva [...]” (GIOVEDI, 2016, p. 176), reafirmando-se o primeiro elemento constituinte da *violência contra a pulsão criadora e alteridade dos sujeitos na escola*.

Uma escola normal, comum como todas as outras, *aula começava as 7:30 e acabava 11:50, tinha três aulas antes do recreio e depois duas aulas, matérias normais, aprendizado normal, nada de diferente, não sei como descrever o ensino médio comum. [...]* (PALMA, 2021 – grifos nossos).

A divisão/ordenação de horários com relação à permanência dentro da instituição e a suas atividades/válidas deve ser apresentada a partir de uma visão marcada pela lógica racional instrumental-produtiva, revelando a visão de ser humano construída no interior das instituições educacionais (GIOVEDI, 2016). Uma questão relevante a ser tratada é que para os sistemas educacionais, a partir da organização curricular, o grau de atenção dada pelos jovens a certa disciplina muda de acordo com o toque/sinal de mudança de horário e que o processo de assimilação e acomodação dos conhecimentos permanece indiferente com o decorrer do tempo em sala de aula.

A gente tinha hora para tudo, entrar na escola, independente de enxurradas no bairro, tiroteio e trânsito, horários fechados, pouco tempo para interagir com os colegas ou pessoas de outras turmas, eu me sentia como se estivesse em uma indústria, mas uma indústria de pessoas porque só era aquilo que a gente podia fazer o que estava dentro dos horários (MARMELEIRO, 2021).

Para Giovedi (2016), a compreensão de um modelo instrumental-produtivo na escola pressupõe que a aprendizagem cognitiva tem mais valor do que as experiências dos jovens. Dessarte, não há espaço nem tempo, de forma intencional, para o desenvolvimento de atividades que busquem despertar a dimensão afetiva, emocional, física, estética e ética.

O fato é que a ordenação de horários com relação à matriz de disciplinas, bem como no tocante a entrada, permanência e saída do estudante na escola, pressupõe o entendimento de seres humanos “marcados quase que exclusivamente pela vida racional instrumental-produtiva” (GIOVEDI, 2016, p. 176). Isso revela a que os estudantes aprendem apenas de forma mecânica, a partir de mecanismo de controle dos sujeitos por agentes e sistemas, externo e interno, escolares.

A forma tempo organizada dentro das escolas aponta para um processo de vivência temporal que desfavorece a construção da autonomia dos sujeitos. Essa vivência linear volta-se para o aprofundamento de características hegemônicas do currículo, o que significa, segundo Giovedi (2016, p. 177), “que o tempo bem usado é o tempo produtivo, impedindo que os alunos aprendam a importância do ócio, do tempo livre, da convivência gratuita com a alteridade, não lhe ensinando como lidar autonomamente com o tempo de modo responsável, generoso e criativo”. Logo, o currículo traz a marca de uma ordem geométrica, imperativa e disciplinar, tanto em matéria de conhecimento quanto de distribuição desses conhecimentos ao longo do tempo.

Para Oliveira e Lauro (2009), no tocante ao tempo, o currículo impõe rotinas e ritmos para o dia a dia de todos os envolvidos na escola. Vários dispositivos foram criados para controlar o uso do tempo por alunos e professores. O tempo atua, dentro de um currículo hegemônico, como um objeto de regulação dos corpos dos sujeitos na escola, e professores e alunos se veem controlados por um processo de fragmentação do tempo que não prevê flexibilidade para os imprevistos de uma sociedade contemporânea.

Conforme Silva e Moreira (1999), o currículo não é um elemento imparcial e neutro de transmissão de conhecimento à sociedade; ele tem uma história, vínculos com formas específicas e incidentais de organização social e educacional.

Para Giroux (1998, p. 52):

As expectativas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Essa constituição de currículo, presente nas organizações escolares, na prática, desconsidera os aspectos históricos, sociais, éticos, políticos e culturais dos jovens, trazendo, em sua organização, elementos excludentes e opressores nos contornos de formação social, cultural e humana dos estudantes.

Outro fator importante para se perceber a presença de Violência Curricular nos discursos dos secundaristas foi a falta de professores, assim como a sobrecarga deles e as condições físicas das instituições. Esses três elementos são essenciais para entender o movimento de ocupação das escolas, pois o dia a dia desses jovens estava enxarcado de situações como essas:

Nosso cotidiano era: entrar e ir para aulas que tinham, porque muitas aulas não tinham, inclusive eu só tinha aula de português, biologia, matemática e química. Eu só tinha aula de quatro matérias só. Só tinha quatro matérias. O restante era tudo vago, [...]. Então, às vezes saía cedo, porque quando não tinha aula nos últimos tempo, às vezes a gente saía às 15hs da escola. Eu estudava de meio-dia às 6. Saía às vezes às 15hs da escola e ia para casa. Então era isso nosso cotidiano era assim na escola (ANGICO, 2021).

Podemos identificar nesse discurso vários elementos a serem analisados. O tempo “livre” em virtude das ausências de professores está situado em dois níveis de Violência Curricular (moral formal e factibilidade ética). No primeiro, encontramos a *violência contra a vida em comunidade*, pois nega aos jovens, a partir de disciplinas não cursadas, por falta de professores, os conhecimentos curriculares culturalmente selecionados e previstos em sua formação.

Nesse sentido, a ausência de disciplinas influencia a forma como os estudantes se comportarão diante de uma sequência avaliativa que cobrará deles os conhecimentos aos quais não tiveram acesso, implicando mau desempenho e problema que também se relaciona ao capital cultural (BOURDIEU, 1998).

Para Silva (1995), o capital cultural é mais do que uma segregação de culturas e subculturas. Ele é um objeto utilizado para excluir e demarcar essas culturas a partir de aspectos utilitários relacionados à aquisição de determinados conhecimentos, informações, gostos e atividades culturais. O capital cultural pode ser observado por meio de um processo assimilatório que demanda tempo e que se torna parte importante na constituição dos sujeitos. Assim, ele é composto pelo domínio da língua culta, gostos (música, literatura, obra de artes, teatro cinemas etc.) e da cultura escolar (SILVA, 1995).

Tanto para Cunha (2007) quanto para Silva (1995) a escola é um fator de mobilidade social por si só e os alunos que fracassam são responsabilizados por tal. Os sistemas escolares, ao avaliarem seus alunos, priorizam a nota quantificadora, e não o processo ou desempenho deles em sala de aula, contribuindo para a reprodução e a legitimação do capital cultural.

Para Giovedi (2016), os sistemas escolares têm um caráter moralizante. Eles servem para classificar os alunos, assim como a própria escola. Dessarte, o sucesso e o insucesso dos alunos são considerados resultados deles, e os sistemas e até mesmo a escola se isentam da responsabilidade de tal insucesso, principalmente dos jovens. A escola, os professores e as Secretarias não avaliam as ações e o trabalho com os estudantes, muito menos dão a oportunidade de eles avaliarem a escola, os professores e a Secretaria. Portanto, o sucesso e o fracasso são construções coletivas e o insucesso desses jovens é problema das escolas, dos

professores e das Secretarias, não apenas deles. Alimenta-se, assim a *Violência Curricular contra a vida em comunidade*.

Ao negar acesso ao conhecimento em razão da ausência de professores em algumas disciplinas ou com substituição de professores que não possuem graduação na área que lecionam, como bem demonstra o aluno – “faltava professor de física e química, nosso professor de inglês era formado em matemática” (MARMELEIRO) –, implica impedir a seus jovens o acesso à educação de qualidade, quando esses sujeitos passam a ser subprodutos de um sistema que os impossibilita de usufruir de um direito humano essencial, a educação de qualidade (GIOVEDI, 2016).

Para Giovedi (2016), o acesso aos códigos linguísticos, cuja finalidade é nutrir os alunos de culturas sociais por meio dos conteúdos dispostos nas organizações curriculares das escolas, é uma condição essencial para o exercício da cidadania e uma vida digna. Dessa forma, ainda que esses alunos estejam frequentando a escola, possibilitando sua progressão para séries posteriores, sem que eles possam adquirir conhecimentos e aprendizagens estruturais básicas, que são pré-requisitos a essa progressão na educação formal, esses jovens passam a não ter acesso aos códigos linguísticos básicos e, por conseguinte, é negado a eles o direito a determinados conhecimentos. Logo, esses jovens foram vítimas de *Violência Curricular contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais*.

A partir do momento que os sistemas educacionais e as escolas praticam a *violência contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais*, como explicitado, eles exercem, ao mesmo tempo, uma *Violência Curricular contra a identidade cultural e individual dos indivíduos*.

Nas palavras de Giovedi (2016, p. 186):

Nossa civilização nos induz a nos apegarmos às aparências. Ela nos induz a achar que os mais competitivos do ponto de vista do mercado são mais competentes. Ela nos faz achar que o sentido da vida é conquistar bens, territórios, poder. Nesse sentido, os que se mostram menos aptos a essas conquistas são tidos como incompetentes, despreparados, párias.

Assim, quando os estudantes avançam para as séries posteriores sem a aquisição de conhecimentos estruturais básicos e, por consequência, acabam concluindo o Ensino Médio, evidencia-se ação de omissão:

[...] a gente ia terminar o ensino médio sem ter visto muitos assuntos, porque a gente não tinha professores. A gente ia terminar o ensino médio com os conhecimentos de

um aluno do 1.º ano de uma escola particular, porque a gente não tinha aula (MARMELEIRO, 2021).

A gente não tinha aula. A gente via poucos conteúdos durante o ano e, muitas vezes, os professores pediam para a gente apresentar trabalhos de química, por exemplo, sem explicar a matéria. O que a gente apresentava para a turma ficava como explicação do conteúdo. A gente estava dando aula para a gente mesmo. Tínhamos de nos virar para aprender e ensinar os outros, e o professor avaliava a gente por isso. E assim foi dois anos do ensino médio, muitas matérias eu não sabia de nada, nada mesmo (CUMARU, 2021).

Se ensinar é uma condição humana, logo, presume-se que não se pode ensinar sem a existência necessária de alguém que educa e alguém que é educado. A presença do professor/educador, ao ensinar, é atestar para o educando/aluno, como forma de respeito aos educandos, que a escola e o sistema educacional têm comprometimento ético e político com eles e com a sociedade (FREIRE, 2000).

Freire (2000) aduz que ensinar exige comprometimento ético do professor para com o aluno, pois não é possível exercer uma atividade docente sem que ela nos transforme ao mesmo tempo que ensinamos. Portanto, a ausência de professores nas escolas aponta para determinantes sociais que implicam a subalternização dos sujeitos ao capital.

Para Turbay Júnior, Rubio e Matumoto (2009), o espaço da sala de aula é um espaço pedagógico no qual o comprometimento ético do professor deve ir além de somente transmitir os conteúdos preestabelecidos, deve-se ensinar a refletir sobre a sociedade. Quando não ensinamos a refletir ou não proporcionamos condições e/ou espaço para essa reflexão, buscamos realçar um modelo de escola que homogeneíza e exclui seus integrantes, por exemplo, por meio da ausência de aulas e/ou da falta de professores. Dessarte, a falta de comprometimento ético torna-se uma *Violência Curricular contra a identidade cultural* quando se trata da escola e dos alunos.

Na sociedade, há um discurso de que a escola pública é um espaço de ausência de professores, aulas vagas, péssimas estruturas físicas e falta de algumas disciplinas. Assim, da forma como a sociedade homogeneíza a educação pública implica dizer que ela também é um espaço de ausência e momentos de reflexão.

Os secundaristas desmistificaram o discurso da escola pública como espaço de ausência de reflexão quando apontam que um dos motivos para que acontecessem as ocupações eram as condições de trabalho dos professores: “então, a gente estava com uma ausência de professores [...] [e] a gente via o que os professores estavam passando, com salários atrasados há mais de três meses [...]” (ANGICO, 2021).

A falta de professores está ligada também às condições de trabalho desses profissionais que envolvem todo um contexto de precarização do trabalho docente na escola pública brasileira, que se institui de forma intencional e progressiva no trabalho dos professores, o qual não é dissociado das condições materiais e humanas de trabalho. Estas, por sua vez, podem ser analisadas por meio da questão salarial, jornada e condições de trabalho.

Conforme Azevedo, Lopes e Lopes (2019), o professor encontra-se em uma situação de vulnerabilidade, pois ele passa a absorver demandas advindas da expansão da sociedade e do sistema público de ensino, assumindo, assim, funções ou atribuições para as quais ele não recebeu formação pedagógica adequada.

Nesse contexto, o professor passa a assumir uma grande quantidade de turmas com número elevado de alunos, além de lhe serem atribuídas funções que vão além da docência em sala de aula, como de psicólogo, assistente social, enfermeiro, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo etc. (AZEVEDO; LOPES; LOPES, 2019). Dessa forma, dentro de uma conjuntura de uma sociedade flexível, o professor vem absorvendo cada dia mais papéis que a ele não competem, pautados por um currículo adequado às novas necessidades da sociedade.

Ainda para os referidos autores, essas funções são atribuídas aos professores como ação necessária para atender as demandas advindas das políticas educacionais, gerando a esses profissionais sobrecargas de trabalhos e subtrabalhos,⁵¹ afetando a qualidade do ensino e da aprendizagem. Portanto,

[...] as condições precárias de trabalho interferem na ação do professor, mesmo em casos quando ocorre de ser bem formado, o que raramente acontece. Toda essa situação gera um círculo vicioso, uma vez que as condições precárias dificultam também uma boa formação (AZEVEDO; LOPES; LOPES, 2019, p. 19415).

Sobre as condições precárias, os estudantes relatam que “faltava muito recurso para os professores” (ANGICO, 2021) desempenharem suas atividades nas escolas:

A quadra da gente mesmo, da educação física, ela demorou quase uns três anos para ficar pronta [...] então esse período todo a gente ficou sempre na sala de aula sem a prática física do esporte – então foi uma coisa bem cansativa, uma coisa bem chata mesmo. [...] não era ruim, era só aquele... eu acho que a construção da escola em si é que não é muito boa – porque quando chove, aqueles corredores lá viram um parque de tombos [...] não dá [...], é muito arriscado com relação a isso, você cair de mau jeito e machucar feio. Tanto lá quanto na quadra (AROEIRA, 2021).
A gente sempre precisa de algo, tipo se o professor precisasse de um retroprojetor, os professores tinham que fazer toda uma logística antes, tinha que ver uma sala que

⁵¹ Esse termo é utilizado quando o profissional da educação se sujeita a desempenhar outras funções para as quais ele não é habilitado.

tivesse, uma sala que comportasse todos os alunos, quero fazer um trabalho com internet ou computador tinha que ver se a sala de informática estava disponível e se os computadores estavam funcionando, se a gente precisasse de uma pesquisa na biblioteca não tinha o que a gente precisava, era uma escola grande e tinha algumas coisas, que não estavam adequadas para serem usadas. Então, eu acho que a escola era bem precária. Às vezes a professora de ciência precisava tirar dinheiro do bolso dela para comprar coisas para o laboratório de ciências porque na escola não tinha (CARNAÚBA, 2021).

Uma estrutura muito precária e salas de aulas sem ventiladores e ar-condicionado, nada. Tinha goteira no teto, sem espaço de lazer, sem aparelhos para atividades físicas, sem quadras, ginásios, piscina, sem nada. Um quadro de professores limitado, faltavam professores, faltavam componentes curriculares, uma situação muito precária, como infelizmente é a grande maioria das escolas públicas no Brasil (COROA-DE-FRADE, 2021).

Das dozes formas de manifestações da Violência Curricular expressas por Giovedi (2016; 2013), a reivindicação dos estudantes aponta, nessas passagens, dez delas que foram observadas nas condições de precarização do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras.

A partir do que foi expresso pelos estudantes, podemos identificar a presença de Violência Curricular e suas diversas manifestações, como *Violência Curricular contra as condições de funcionamento* que se mostram nas condições da infraestrutura física precária das escolas com a falta de materiais de limpeza, ausência de quadra poliesportiva ou quadra malconservada, materiais eletrônicos de auxílio pedagógico quebrados ou em péssimo estado de funcionamento etc. Enfim, essa questão de infraestrutura física contribui de forma negativa para o processo de ensino-aprendizagem. Como apontado por Miranda *et al.* (2016), as condições de funcionamento das escolas e sua estrutura têm por objetivo criar um ambiente visivelmente agradável, uma estrutura física pedagógica acolhedora, que proporcione à comunidade escolar a sensação de segurança.

Toda questão estrutural que envolva obstáculos ao fazer pedagógico na escola pode contribuir de forma negativa, “pois, além da questão visual, da aparência da sala de aula, há a questão de disponibilização de recursos didáticos” (MIRANDA *et al.*, 2016, p. 2), os quais as escolas não têm ou estão em péssimas condições de uso.

Outra manifestação de Violência Curricular percebida nos discursos dos secundaristas foi a *Violência Curricular contra a identidade cultural e individual*, como podemos observar nos discursos do estudante Aroeira (2021), quando menciona a ausência de aulas práticas na educação física: “[...] então esse período todo a gente ficou sempre na sala aula sem a prática física”; quando Carnáuba (2021) aponta que, “[...] se o professor precisasse de um retroprojetor, os professores tinham que fazer toda uma logística antes, tinha que ver uma sala que tivesse,

uma sala que comportasse todos os alunos [...]”; e quando o secundarista menciona que “[...] o professor [...] deveria ter tempo para se atualizar [...]”.

Diante do exposto, os estudantes relatam que não só eles, mas também os professores, são vítimas e algozes das formas de manifestações da Violência Curricular, que, nesse caso específico, materializa-se como as condições e formas que os professores – para o desenvolvimento das aulas – e os alunos – na construção de sua aprendizagem – têm em todo o processo construtivo do ensino-aprendizagem, que os induz a uma imposição de ritmo de aprendizagem a partir de uma homogeneização.

A *Violência Curricular contra a pulsão criadora* também pode ser percebida de maneira mais sutil nos discursos citados pelos estudantes, quando eles colocam que as condições de trabalho das escolas, dos professores e, principalmente, as circunstâncias de ensino e aprendizagem dos alunos não são boas para o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, tendo como vítimas os professores e os alunos. Essa forma de manifestação fica mais evidente quando o estudante Jericó (2021) nos traz que:

[...] a nossa escola estava com uma estrutura tão precária que os professores mal tinham condições de sair de sala de aula para desenvolver uma aula diferente, sempre as mesmas coisas, escreviam no quadro o que tinha no livro, mesmo a gente tendo livro, e a gente copiava. Acho que isso tem tudo a ver com o tempo que eles não tinham para planejar algo diferente e aí era mais fácil matar o tempo dessa forma. Hoje eu fico vendo isso, tinha professor que se deslocava para mais de uma escola para fechar as horas de trabalho e que hora aquela criatura conseguia parar para planejar algo diferente?

Se observarmos de forma mais contundente o que os estudantes nos trazem poderemos perceber a manifestação da *Violência Curricular contra a pulsão de autoconservação* para com os estudantes quando os alunos vivem rotinas de aulas cansativas, “[...] sempre as mesmas coisas [as aulas], escreviam no quadro o que tinha no livro, mesmo a gente tendo livro, e a gente copiava” (JERICÓ, 2021).

O estudante Facheiro (2021) relata que:

[...] eu acho um absurdo, passamos o dia todo dentro de sala de aula, sem nem poder nos mexer, porque senão a gente era chamado a atenção e o tempo que a gente tinha para socializar melhor era no intervalo que quase não dava tempo. O que se faz hoje com 15 ou 20 minutos de recreio? Basicamente não fazemos nada. O que os professores conseguem descansar nesse tempo? Nada. É uma coisa fora do normal, nem o aluno alivia a cabeça e nem o professor, com tão pouco tempo.

O magistério sofre muito, o professor é a base de tudo. Eles deveriam ter tempo para se atualizar, dar uma boa aula e ter um salário adequado. Eles trabalham jornadas inumanas, muitos professores doentes e em situações bem complicadas e não conseguem se aposentar. Estrutura muito precária, sem papel higiênico, sem portas

etc. tem muito professor doente da cabeça, o que levou a esse professor a essa situação? É resultado dessa política de trabalho, que o professor precisa trabalhar dois turnos para ganhar 4 mil reais, olha lá se ele ganha isso, então é muito pouco, professor no Estado ganha muito pouco (UMBUZEIRO, 2021).

As falas dos estudantes proferidas até aqui possibilitam-nos visualizar outras formas de manifestações das Violências Curriculares encontradas na categoria tempo. Para tanto, cabe destacá-la, pois os estudantes relatam a ausência de tempo dos professores para se atualizarem, descansarem e planejarem. Ela está diretamente ligada às condições de trabalho e ao processo de reestruturação produtiva do capital, o que implica novas mudanças na organização do trabalho docente, condicionando em mais trabalho em sala de aula e menos tempo para planejar, organizar e se qualificar, ou seja, ela tende a grandes mudanças na objetividade e subjetividade dos sujeitos trabalhadores.

Hypolitto (2007) observa que, para acompanhar o desenvolvimento acelerado da sociedade, os professores precisam se adaptar, atualizar-se e aperfeiçoar-se, mas isso demanda tempo, o que na nova configuração do trabalho na sociedade resulta na ausência, momentânea, dos professores em sala de aula, situação que o sistema escolar, dentro de sua configuração, não permite.

As mudanças sociais, econômicas e culturais na sociedade contemporânea estão ocorrendo em uma velocidade assustadora, e tempo para atualização docente é mais que necessário, pois não somos apenas professores, somos sujeitos críticos da sociedade e precisamos, como educadores, estar atentos às diversas demandas e analisá-las, a fim de entender melhor o mundo.

Conforme relatou Umbuzeiro (2021), quanto à ausência de tempo, “o magistério sofre muito [...] eles deveriam ter tempo para se atualizar dar uma boa aula e ter um salário adequado. Eles trabalham jornadas inumanas, muitos professores doentes e em situações bem complicadas e não conseguem se aposentar”; ou no tocante ao tempo reduzido: “o que o professor consegue descansar nesse tempo [15 a 20 minutos]”? (FACHEIRO, 2021). Por sua vez, Jericó (2021) retoma a questão do tempo quando se refere às práticas pedagógicas apassivadoras dos professores:

Acho que isso tem tudo a ver com o tempo que eles não tinham para planejar algo diferente e aí era mais fácil matar o tempo [aula] dessa forma. Hoje eu fico vendo isso, tinha professor que se deslocava para mais de uma escola para fechar as horas de trabalho e que hora aquela criatura conseguia parar para planejar algo diferente?

Os estudantes apontam a ausência de tempo para o melhor desempenho da função docente, pois os professores, em razão das demandas, não encontram tempo para planejar aulas mais dinâmicas nem para descansar; logo, o tempo e [ou] sua ausência implica a manifestação de Violência Curricular.

Dessarte, as narrativas sobre o tempo indicam a manifestação da *Violência contra a identidade individual e cultural*, que se apresenta de homogeneizada nos processos formativos dos professores, desconsiderando a necessidade de formação continuada crítica sobre a sociedade. Isso implica formações com conteúdo pré-formatados a serem aplicados, sem espaço para crítica, na organização curricular das escolas e/ou aplicação de sequência de didáticas descontextualizadas da realidade das escolas e dos estudantes e, por consequência, o desprezo pelas singularidades dos professores e das professoras.

Violência contra a pulsão criadora: a ausência de tempo implica espaço e condições para que os professores possam criar, planejar, refletir sobre seus conteúdos e suas aulas, o que os fazem optar por atividades com métodos pedagógicos apassivadores, pois nos intervalos entre aulas ou escolas dedicam-se ao ócio burocrático de preenchimentos de documentos exigidos pelas secretarias ou pela escola.

Também identificamos nas narrativas sobre ausência de tempo a *Violência contra a pulsão de autoconservação*, que ocorre quando os professores não encontram tempo para o ócio livre nas jornadas de trabalho exaustivas, implicando o controle dos corpos desses profissionais. Isso ainda acarreta a *Violência contra o desenvolvimento da potencialidade intelectual*, manifestação que se dá a partir do momento que os professores não conseguem tempo para se atualizarem. Então, podemos supor que os cursos, empreendidos pelas secretarias nas semanas pedagógicas, omitem-se diante da constatação de que o professor aprendeu.

Os discursos dos estudantes também revelam as manifestações da *Violência contra a integridade moral e psíquica*. O excesso de trabalho, a baixa remuneração e a ausência de tempo, somados à cobrança e à falta de perspectiva, geram sofrimento e adoecimento que resultam nas más condições físicas e mentais dos trabalhadores da educação, que acaba afetando o funcionamento da instituição.

Ainda podemos perceber a manifestação da *Violência discursivo-ideológica* quando há uma culpabilização, mesmo que de forma não intencional, da instituição, com a ausência de professores, seja por motivos de saúde ou familiar. Então, constitui-se um discurso de que os horários vagos estão ligados às faltas, mesmo que justificadas, dos professores. O estudante

Juazeiro (2021) relata: “a gente via, muitas vezes, na cara de alguns professores que eles não estavam satisfeitos com a aula que tinham dado, cara de culpa mesmo, mas como eles iam dar uma aula melhor sem tempo e recursos para planejar”. Reforçando o que Juazeiro (2021) mencionou, o estudante Carnaúba (2021) traz uma situação em que o professor de ciências precisou, para desempenhar uma aula melhor, usar recursos próprios para a compra de material para aula: “[...] às vezes a professora de ciência precisava tirar dinheiro do bolso dela para comprar coisas para o laboratório de ciências porque na escola não tinha”.

Por fim, as manifestações citadas até o momento influenciam o oferecimento de melhores condições de funcionamento da instituição e do sistema público de ensino, de tal maneira que se constituem em *Violência contra as condições de funcionamento* que, nesse caso, também está ligada à ausência de professores. Essa situação dificulta que melhores condições sejam propiciadas para que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Essas diversas formas de manifestações de Violência Curricular presentes no discurso dos estudantes perpassam pela condição de precarização do trabalho docente, que no contexto atual da sociedade continua a se agravar em virtude das demandas. Assim, segundo Hypolitto (2007), um professor consciente e comprometido com seu trabalho tem por consequência e finalidade investir em sua formação para evitar frustrações profissionais. Esse professor deve ser comprometido e ético e, portanto, ter argumentos para exigir respeito e melhorias salariais. No entanto, as condições impostas pela dinâmica do capital para essa profissão são pautadas por:

Dias cheios e estafantes não reserva tempo para leitura, o estudo, a preparação de aula. Os cursos propostos geralmente aos sábados ou em horários impossíveis, não atraem o professor que, ao menos, nos fins de semana, quer ficar com a família e muitas vezes com os cadernos e provas para corrigir (HYPOLITTO, 2007, p. 2).

As diversas manifestações da precarização do trabalho docente vão ao encontro das expressões da Violência Curricular. Logo, a falta de tempo para a atualização e uma formação malfeita estão implicadas na nova reconfiguração do trabalho docente que, apesar de não estar ligado diretamente ao setor produtivo, possui especificidades que o indissociam das relações sociais capitalistas.

Para Silva (2008), podemos observar que a reestruturação produtiva do trabalho docente está incorporada como uma reestruturação de toda a sociedade, podendo significar mudanças no processo de formação e/ou capacitação desses profissionais, o que é exigido pelo mercado de trabalho.

Garcia e Anadon (2009), com base em Apple (1995), apontam que esse processo é uma representação real de que os professores e professoras começam a passar pelo processo de precarização. Assim, tal passa a ser caracterizado “pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 70). Portanto, para o estudante, essa política de trabalho tem levado muitos professores a seu limite físico e psíquico: “tem muito professor doente da cabeça, o que levou a esse professor a essa situação? É resultado dessa política de trabalho, que o professor precisa trabalhar dois turnos para ganhar 4 mil reais, olha lá se ele ganha isso [...]” (UMBUZEIRO, 2021).

Todas as manifestações de Violência Curricular já citadas contribuem para a autointensificação do trabalho desses profissionais que, nas palavras de Garcia e Anadon (2009, p. 75):

Os aspectos da autointensificação do trabalho [...] dizem respeito à exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo das professoras. Isso acontece tanto pela incitação a sentimentos de autorresponsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública como pelo estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária. A base necessária da intensificação do trabalho docente é o consentimento voluntário dos professores nesse processo.

Quanto a essa questão, Abonizio (2012) aduz que a autointensificação do trabalho docente ocorreu mediante as demandas das reformas curriculares dos anos 1990, criando no imaginário social o viés salvacionista da educação, cuja consequência é uma maior cobrança da sociedade sobre os professores e a escola quanto ao processo de socialização dos alunos.

Em suma, muitos são os fatores que acarretam os problemas apontados pelos estudantes como violência física e psicológica, crítica da opinião pública acerca da atuação dos professores da rede pública, a falta de perspectiva na ascensão da carreira, entre outros. No entanto, essa não foi a única situação denunciada pelos estudantes secundaristas; fatores como “estrutura, muito precária, sem papel higiênico, sem portas” (UMBUZEIRO) demonstravam que as escolas estavam com uma estrutura precária para se manterem em funcionamento, provocando outras situações que colaboram para o desenvolvimento de outras Violências Curriculares.

[...] a nossa escola era uma escola que não tinha refeitório, como no vídeo que você viu eu falando, a gente lanchava só na hora da entrada e outro no intervalo também e era um biscoito com Danone e às vezes o biscoito vinha estragado, o Danone vinha estragado e aquilo não sustentava e a pessoa que vinha de noite para escola tinham gente que vinha do trabalho e estava de barriga vazia e necessitava de uma refeição e a gente pensava nas pessoas que também não tinham refeição em casa e ia para escola,

às vezes, só para comer. Então, a nossa reivindicação veio daí. Também veio pela nossa escola, ela tinha pedaços da nossa... é que lá a gente tem um lugar na nossa escola, que é chamado casarão, que é algo histórico, algo tombado que não pode fazer nada nele, você não pode consertar ele, a parte de cima, porque ele é algo tombado. Então tinham pedaços dele caindo na gente, a gente já tinha aberto um requerimento para ver se podia e nada podia. Aí nosso auditório as placas de madeiras dele já estavam subindo e já tinham cortado pessoas e não tinha climatização nesse auditório, a gente não tinha biblioteca, as nossas salas eram extremamente quentes. Então, era uma precariedade nossa escola. A gente queria reivindicar isso, a gente queria nossos direitos (ANGICO, 2021).

Aí eu estava no terceiro e a gente já vinha de anos anteriores bem complicado com falta de professores. [...], e aí naquele ano a gente várias vezes foi chamado pela direção da escola, porque como a gente estava no terceiro ano a gente estava sendo solicitado para que a gente fizesse rifas, para que movimentasse e levantasse algum valor para escola, para ajudar, não apenas na formatura, como é comum, mas para questões tipo, comprar papel higiênico, ajudar no gás de cozinha. Estava só sendo mandado pelo Estado bolachas e sucrilhos, não era mais feito comida, como era antes. E muitos alunos a gente sabia que a merenda era o alimento que eles iam ter para noite e até para o dia, estavam nos chamando e pedindo para que a gente ajudasse com isso. Aí, a gente foi se mobilizando e fizemos rifas; na Páscoa a gente tentou levantar dinheiro com apresentações para as turmas, coisas que eram tradicionais na escola (CARNAÚBA, 2021).

Os elementos indicados pelos secundaristas, como falta de refeitório para os alunos terem um espaço adequado para se alimentarem, salas de aula sem portas, banheiros sem papel higiênico, falta de climatizadores, parte da estrutura escolar desmontando-se, gás para cozinha, merenda de péssima qualidade que muitas vezes estava estragada, são alguns exemplos das condições de funcionamento das escolas públicas denunciadas pelos estudantes, o que retrata a realidade vivida não só por eles, mas também pela grande maioria de estudantes do Brasil, como expressa o estudante Aroeira (2021): “banheiros que nunca tinham papel higiênico, sem porta também, então é privacidade zero né? Você não tem nenhuma privacidade com aquilo lá dentro [...]”.

Nessas passagens, podemos encontrar duas formas de manifestação mais evidentes da Violência Curricular: *violência contra as condições de funcionamento e violência contra o patrimônio*. Esses dois tipos de manifestação são mais visíveis aos olhos dos sujeitos que compõem as escolas, pois trata-se de aspectos mais fáceis de serem observados e percebidos pelos estudantes, uma vez que integram a dinâmica de funcionamento no dia a dia. Nesse sentido, a clara falta de recursos e/ou a ausência de materiais básicos para o melhor funcionamento da instituição significam ação de desrespeito do poder público pelo seu próprio patrimônio.

Giovedi (2016) coloca que as boas condições estruturais, os recursos materiais e imateriais básicos necessários ao bom funcionamento das instituições escolares impedem o

aparecimento ou a evidência de algumas formas de manifestação da Violência Curricular. Bastos e Costa (2020) mencionam que os estudantes revelam as críticas condições de funcionamento das escolas que estavam com infraestrutura precária, como alimentação ruim, desvalorização das profissionais da educação, falta de material para desenvolvimento diário da instituição, entre outros.

A infraestrutura das escolas é essencial para o processo de aprendizagem dos alunos, logo, compreendemos que as escolas deveriam manter um padrão de infraestrutura básica para oferecer os devidos instrumentos para facilitar a aprendizagem de seus alunos. A denúncia dos estudantes também se insere na necessidade de uma infraestrutura básica.

Para Silva e Souza (2013, p. 784):

Em relação às condições de funcionamento das escolas, é necessário mostrar à sociedade brasileira as condições precárias que ainda persistem nas instituições públicas de ensino, suas relações com a qualidade da educação e com os baixos resultados obtidos nas avaliações nacionais. A falta de infraestrutura física adequada, de equipamentos e de materiais didático-pedagógicos para alunos e docentes, sobretudo nas escolas situadas nas regiões mais pobres das grandes cidades e nas regiões Norte e Nordeste, ainda é uma realidade que precisa ser superada. Essa posição não significa desconsiderar os avanços que tenham ocorrido nas últimas décadas.

Como apontado pelos autores, mesmo considerando os avanços obtidos nos últimos anos em diversas questões, em especial a infraestrutura, ela ainda não é adequado ao bom funcionamento das escolas. Assim, Barreto (2019, p. 129), ao se referir à insatisfação dos secundaristas com essas questões, assinala que “a insatisfação da educação pública, agregando problemas pedagógicos e uma estrutura precária, compunha um quadro de insatisfação entre estudantes e professores”.

Uma estrutura muito precária e salas de aulas sem ventiladores e ar-condicionado, nada. Tinha goteira no teto, durante as ocupações a gente tinha medo do teto cair, sem espaço de lazer, sem aparelhos para atividades físicas, sem quadras, ginásios, piscina, sem nada. Um quadro de professores limitado, faltavam professores, faltavam componentes curriculares, uma situação muito precária, como infelizmente é a grande maioria das escolas públicas no Brasil (COROA-DE-FRADE).

O que os estudantes denunciam não é nada diferente do que a população em geral já cobra da escola, ou seja, resultados messiânicos, pressionando-as para que tenham bons desempenhos, porém não leva em consideração os aspectos básicos de funcionamento das escolas, voltando-se apenas para o aparente e rotulando a escola pública como algo ruim.

Segundo Barboza (2016) e Groppo (2018; 2020), os estudantes, ao ocuparem as escolas, reivindicavam educação de qualidade, aprimoramento da infraestrutura e uma melhor qualidade da merenda escolar.

Para o estudante Coroá (2021), apesar de muitas escolas disporem de estruturas físicas grandes e adequadas, faltavam recursos para sua manutenção, e isso é uma forma de depredação da escola pública pelo poder público:

Então a escola era uma escola grande que funcionava nos três turnos. Tinha três pisos, quadra, laboratório, um pátio amplo, bem arborizado, campo de futebol, biblioteca e um excelente refeitório. Apesar de ter tudo isso ela era depredada, faltava material básico para o funcionamento e a manutenção, tipo, papel higiênico, sabão para lavar as mãos, *toner* para impressão, folha de papel ofício, a biblioteca só era usada quando algum professor queria castigar algum aluno. A gente só conhecia a biblioteca nessas condições (risadas), lá tinha uma sala de computador com vários computadores que quebraram por falta de uso. Estudei três anos na escola e nunca tivemos acesso a essa sala, os computadores todos amontoados, o pessoal sempre se perguntava qual a finalidade daqueles computadores se os alunos não podem usar? Sobre a quadra esportiva era um caco piso quebrado, cheio de cacos de vidro e o teto quase desabando, porta e carteiras quebradas que ficavam amontoadas no pátio também (COROÁ, 2021).

Podemos aferir que há uma ausência de responsabilidade do Estado não apenas com o sistema público de ensino, mas também com a sociedade, racionalizando os recursos para fragilizar o sistema e assim atender aos interesses ideológicos do capital. Nesse contexto, o estudante Aroeira (2021) aponta para os riscos que a escola poderia causar à integridade física dos alunos: “eu acho que a construção da escola em si é que não é muito boa, porque quando chove, aqueles corredores lá viram um parque de tombos [...] não dá [...], é muito arriscado com relação a isso, você cair de mal jeito e machucar feio. Tanto lá quanto na quadra”.

Para Medeiros, Januário e Melo (2019), independentemente de onde ocorreram as ocupações no ano de 2016, evidenciando pautas mais abrangentes como a MP 746, PEC 55 e Projeto “Escola Sem Partido”, questões como melhoria da qualidade da infraestrutura, alimentação e uma educação de qualidade ganharam contornos igualmente expressivos, pois “a gente viu né, na prática, que a escola não estava boa, faltava muita coisa, papel higiênico, carteira e até cartuchos nas impressoras para imprimir provas ou algum tipo de atividade” (COROÁ, 2021).

Portanto, defendemos que as manifestações sistemáticas de Violência Curricular foram elementos indutores das ocupações secundaristas, que compuseram as situações-limite nas quais ocorreram, representando, ao mesmo tempo, formas de resistência na direção do inédito-viável. Vale destacar que

[...] a persistência da violência curricular tradicional que diz respeito a própria natureza da escola moderna; o advento da violência curricular neoliberal que se articula as políticas implementadas [desde a reestruturação política da década de 1990] e o choque da inclusão democrática e a lógica de exclusão mercadológica (GIOVEDI, 2016, p. 221).

Todos esses fatores são potencializados com a aprovação dessas medidas, dilatando ainda mais a distância entre a escola e sociedade. Na busca de resistirem de maneira consciente à Violência Curricular, os estudantes secundaristas se propuseram a ocupar as escolas e, a partir dessa experiência nas ocupações, recriaram e mostraram soluções para as formas de Violência Curricular existentes na escola pública.

5 “DURANTE AS OCUPAÇÕES, NÓS INVENTAMOS O NOSSO CURRÍCULO”: RESISTÊNCIA E EXPERIÊNCIA CURRICULAR NAS OCUPAÇÕES

Mostramos no capítulo anterior, a partir das narrativas dos jovens secundaristas que participaram da pesquisa, que as ocupações das escolas de Ensino Médio no Brasil também foram uma resposta às práticas sistemáticas de Violência Curricular impregnadas nas escolas. Outrossim, demonstramos que a Violência Curricular se materializa de diversas formas e em diferentes dimensões do currículo escolar, como na organização do tempo da escola, na ausência de professores e de disciplinas, nas infraestruturas precárias, na merenda inadequada etc.

As ocupações não se tratou apenas de um movimento de denúncia da Violência Curricular nas escolas. Elas foram também um movimento de anúncio, pois ajudaram os alunos a viverem uma escola diferente, mais democrática e com organização curricular pensada por eles e para eles. Várias foram as práticas curriculares desenvolvidas pelos estudantes e alguns professores apoiadores que se mobilizaram de forma intensa para planejar e desenvolver coletivamente práticas curriculares que dessem sentido à escola para os jovens e impactassem suas vidas de maneira positiva.

As práticas desenvolvidas nas escolas ocupadas foram diversas: aulas, oficinas, debates, rodas de conversas, vivências, exibição de filmes etc., além de atividades que envolveram o corpo: oficinas de teatro, saraus, aulas de dança etc. As aulas, em geral, traziam conteúdos de demandas sociais como oficinas que problematizaram questões de gênero, raça, orientação sexual etc.

Este capítulo objetiva compreender as experiências curriculares desenvolvidas pelos secundaristas durante as ocupações das escolas no ano de 2016, identificando as práticas curriculares emancipatórias que desabrocharam durante o movimento. Ademais, traz o significado atribuído pelos jovens ao movimento de ocupação das escolas e o que eles propõem/esperam como mudança curricular para o Ensino Médio. Para tanto, este capítulo foi dividido em duas partes; na primeira buscamos estabelecer relações entre o movimento de ocupação como ato de resistência ao currículo hegemônico estabelecido nas escolas públicas; a segunda tem como objetivo apontar a proposição dos jovens secundaristas para a criação de um currículo mais humano.

5.1 Resistência e currículo: estabelecendo relações com as ocupações

Os elementos que constituem a Violência Curricular, denunciados pelos estudantes, não são, em hipótese alguma, produtos de uma ação/visão ingênua, ou de uma “visão ingenuamente equivocada” (GIOVEDI, 2016, p. 223). Muitos, para não dizer todos, foram condições predeterminadas surgidas a partir de ações de grupos hegemonicamente dominantes que procuram, a partir do Estado, manter a égide da sociedade.

Apple (2006) esclarece que, em uma sociedade submetida a uma cultura hegemônica, prevalecem as maneiras e as formas pelas quais esse sistema se alimenta e domina a vida cultural. Para esse autor, tais formas de pensar (as maneiras pelas quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados) estão enraizadas no cotidiano do ser humano, sendo, também, expressas nas escolas, nos currículos e nos sistemas de ensino.

Para Lima e Pernambuco (2018), as concepções implicadas de sociedade, educação e ensino fazem parte das disputas que giram em torno do currículo como um campo social em constantes disputas. Nesse espaço, recaem tentativas de consolidação de concepção de mundo e cultura produzidos pelas forças hegemônicas.

Essas forças, por sua vez, buscam manter o controle não só econômico e social, mas também cultural, sobrepondo-se a suas formas de pensar, agir e ver o mundo. Assim, a escola, a partir do currículo, torna-se uma porta de entrada para o domínio cultural dos sujeitos que têm como seus conhecimentos apenas os considerados legítimos.

Berticelli (2005) e Kramer (2014) apontam que o currículo é a expressão ideológica mais complexa e plural que podemos encontrar na sociedade e precisa ser levada em consideração pelos civis e, em especial, pelos educadores. Afinal, olhar para o currículo é perguntar o que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer.

Apple (2006) reafirma esse pensamento, quando os referidos autores mencionam que a escola é um mecanismo de manutenção e de arranjos culturais e econômicos e que há uma correspondência direta entre consciência e economia. Manifesta-se, assim, uma relação dialética entre economia e cultura, em que se pressupõe uma visão consciente e manipulada da escolarização por uma minoria de pessoas que detêm o poder econômico, social e cultural.

Portanto, podemos dizer que as relações de poder se expressam como efeito contingente de uma situação/condição concreta, implicando, *modus operandi*, formas que demarcam o movimento de conflito dentro de uma sociedade e do contexto em que ela está inserida.

Se há uma relação dialética entre cultura e economia (APPLE, 2006), a relação de poder é, também, uma relação ético-política e que se fundamenta nas ações e práticas dessa minoria, dominante, para com as decisões das atividades econômicas.

Isso implica as ações de domínio cultural por essa supremacia, influenciando ativamente os modos de pensar e ver a sociedade em relação às demais sociedades. Nesse sentido, a hegemonia não são apenas as ações dominadoras de um grupo sobre o outro, mas também são encaminhamentos morais e intelectuais, ou seja, é o processo permanente de domínio – político –, manipulação intelectual e moral, em dosagens/medidas distintas. Em outras palavras, para que qualquer grupo social ascenda, é necessária a organização conjuntural desses três tríplices (domínio político, intelectual e moral).

Nesse sentido, de acordo com Silva (2016), para que um grupo social alcance um domínio político, ele precisa desempenhar de igual forma o domínio intelectual e moral e, do mesmo modo, nenhum grupo se mantém ou conseguirá se manter no poder se não conciliar esses domínios.

A existência da hegemonia é dada a partir do momento em que ela se direciona para todos os tipos de articulação das formações sociais. Se, em algum momento, a capacidade de articulação e sua direção diminuem, mesmo que em um só espaço de domínio, entre muitos outros existentes que se desenvolvem, encontra-se uma crise de hegemonia (SILVA, 2016). Podemos considerar como crises essa diminuição justamente porque a hegemonia é algo/condição mutável e, para isso, são necessárias técnicas de conquistas e de manutenção diferentes que se atualizem diante da configuração da sociedade.

Dessarte, ela se configura, nesse contexto, como uma relação que se encaminha e presume um direcionamento político, cultural e intelectual, que conjectura a necessidade de reavaliação dos sujeitos que compõem e representam determinados grupos no poder. Assim, podemos compreender que tanto a dimensão ética como a intelectual são preponderantes no caminhar da aquisição e manutenção da hegemonia.

Não obstante a categoria hegemonia não seja o cerne da análise desta tese, há necessidade de trazê-la por ser primordial na compreensão dos métodos de resistências e, como visto, nas formas

de manifestações denunciadas pelos secundaristas, da Violência Curricular – meio pelo qual a classe hegemônica controla as dimensões ética, cultural, política e cultural de uma sociedade.

Silva (2016, p. 14) resume essa categoria como “uma forma de relação social essencialmente educativa, expressão teórica e prática do processo de conquista e manutenção da direção política, intelectual, moral, cultural e, por isso tudo, ao mesmo tempo econômica [...]”. Se ela é um método essencialmente educativo, o cerne de seu desenvolvimento também se dá nas relações formais de ensino, como práticas que saturam a consciência de uma sociedade, pelas quais enfatizam os fatos de dominação (APPLE, 2006).

Para esse autor norte-americano, a ideia de uma saturação da consciência perpassa pela lógica de como ela o faz, de modo que a educação, a economia e a sociedade em que vivemos (vemos e interagimos), assim como as visões que a elas atribuímos, tornam-se as únicas.

A hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendido em um nível diferente do que da “mera opinião” ou da manipulação (APPLE, 2006, p. 39).

Diante do exposto, podemos compreender que essa categoria vai além da ideia de que a consciência é um reflexo da organização econômica, a qual é integralmente determinada por uma classe social que, intencionalmente, sobrepõe-na a outra. Nesse sentido, a agregação de significados implica sua aceção ao controle social e econômico desigual, sendo este proveniente dessa desigualdade (APPLE, 2006).

Tomada como um conjunto de significados e valores, a hegemonia se constitui como um sentido de realidade para a grande maioria das pessoas na sociedade e, somente podemos compreendê-la como cultura dominante e existente, se passamos a entender o real processo social, do qual ela depende, ou seja, seu processo de incorporação.

Seu processo de incorporação tem grande importância e valor, pois possui, também, sentido econômico em nossa sociedade. Para tanto, ele toma as instituições de ensino como um dos principais agentes da cultura dominante de excelente eficiência, tanto no que diz respeito à economia como à cultura. Assim, para Apple (2006, p. 40), “as escolas não apenas ‘produzem pessoas’; também ‘produzem o conhecimento’. São agentes da hegemonia cultural e ideológica”. De acordo com o autor, a escola é um dos principais agentes de tradição seletiva e de incorporação de cultura na sociedade.

Giovedì (2016, p. 63) corrobora o que Apple (2006) aduz acerca do sistema escolar:

O sistema escolar é um espaço homogêneo de inculcação de determinada cultura. No seu funcionamento, ele faz exigências iguais para todos os seus membros para determinar o sucesso e o fracasso de cada um deles. As exigências são baseadas no arbitrário cultural do grupo dominante da sociedade.

Os arbitrários culturais⁵² são códigos culturais estabelecidos como os melhores e, por essa razão, devem permanecer como referência na ação pedagógica. Tal movimento nos dá indicativos de como as escolas em seus currículos estão organizadas, em função de grupos específicos a quem esses arbitrários se direcionam.

Tudo isso implica, segundo Apple (2006), questões que submetem o conhecimento ensinado nas escolas e o que é socialmente legítimo. Assim, não são poucas as definições estabelecidas para compreendermos o lado cultural, econômico e político da escola.

O que os secundaristas mostraram durante as ocupações, como denúncia, foi a revelação das mais variadas formas perversas e hegemônicas de Violência Curricular presentes nas escolas por intermédio dos currículos. Diante disso, o desvelamento e a construção de práticas curriculares de resistência foram necessários, pois eles precisaram realçar conhecimentos que não estavam, curricularmente, disponíveis.

Isso posto, é necessário propormos, com relação aos movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil em 2016, um movimento contrário aos processos hegemônicos estabelecidos nos currículos, pois defendemos que as ocupações secundaristas também representam resistência à Violência Curricular vivida e/ou percebida pelos estudantes.

Portanto, cabem algumas ponderações a respeito desse conceito igualmente relevante. Giroux (1986) argumentou sobre o sentido da resistência em uma pedagogia crítica, a qual ele chama de radical. Na perspectiva da resistência, os sujeitos, que não fazem parte da classe dominante não podem ser compreendidos como sujeitos inertes à dominação, pelo contrário, a resistência se dá exatamente na contradição entre as classes. Dessarte, Giroux (1986, p. 147) aponta que:

[...] os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não discursivo [...]. A resistência acrescenta nova profundidade teórica à noção proposta por Foucault (1977), de que o poder

⁵² Para o aprofundamento sobre o arbitrário cultural ver Bourdieu e Passeron (2008).

opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia (GIROUX, 1986, p. 147).

A compreensão de resistência que assumimos a partir da citação é aquela que está comprometida com a luta e com as possibilidades e práticas contra-hegemônicas gestadas em situações-limite, que busca em suas ações a emancipação humana e a superação da Violência Curricular. Dessa forma, a análise de uma resistência deve ser pautada pelas lutas travadas contra o sentido da opressão. Assim, “a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidade teórica para autorreflexão e para a luta no interesse de autoemancipação e da emancipação social” (GIROUX, 1986, p. 148). Logo, resistir é uma construção analítica e uma maneira de refletir criticamente sobre os interesses pessoais e coletivos dos grupos que resistem, é um movimento de conscientização. Podemos dizer, então, que resistir é também existir, pois, ao resistirem, os sujeitos se impõem como sujeitos no mundo. Nessa direção,

[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de sua própria subjetividade e a serem capazes de exercer poder com vista a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX; SIMON, 2011, p. 109).

A escola torna-se, assim, um espaço pelo qual o currículo oficial se corporifica, mas, também, um espaço de resistência às opressões. As ocupações são, assim, práticas de resistência que possibilitaram experiências curriculares emancipatórias a partir de práticas que não negaram a existência dos homens e mulheres como sujeitos no mundo, práticas que partem, exatamente, de suas contradições.

Sobre a contradição como um movimento dialético, Chauí (2000, p. 258) aponta:

A contradição dialética nos revela um sujeito que surge, se manifesta e se transforma graças à contradição de seus predicados. Em lugar de a contradição ser o que destrói o sujeito (como julgavam todos os filósofos), ela é o que movimenta e transforma o sujeito, fazendo-o síntese ativa de todos os predicados postos e negados por ele.

A contradição, nesse caso, provoca a afirmação e reafirmação da existência dos sujeitos no mundo, pela qual, dialeticamente, podemos alcançar a realidade e a verdade no mundo, buscando desvelar a negação interna, pela qual um ser é a supressão do outro.

Ao se reconhecerem no mundo como sujeitos de liberdade, pois se veem conscientemente na história e como parte dela, os sujeitos comprimem a pré-condição de liberdade, condição essencial à escravidão. Esse reconhecimento é uma forma de resistência. Freire (2006) retoma a

compreensão de que uma educação crítica é uma das formas de resistência e enfrentamento das condições de opressão, pois, ao serem desveladas, encontramos meios para sua superação.

As práticas curriculares críticas buscam o interesse pelas condições emancipatórias socialmente existentes, pois reencontram nessas práticas o inédito-viável e a condição do Ser Mais. Para tal, é preciso um ponto de vista consciente do próprio objeto social. Assim, pesquisar as ocupações a partir das categorias Violência Curricular e Resistência também é, em outras palavras, considerar as condições, as práticas, os obstáculos e as (im)possibilidades de emancipação. O desafio social e epistemológico a ser enfrentado é a renovação dos diagnósticos de modo a tornar possível a identificação ou a formulação de perspectivas a partir dos obstáculos que impossibilitam a emancipação ou os potenciais emancipatórios (MELO, 2011).

O currículo como espaço de resistência e, também, como produto dela durante as ocupações secundaristas demonstra que as juventudes encontraram nas ocupações possibilidades de reflexão sobre si e sobre estar e agir no mundo. Assim, a ideia de resistência é indissociável da ideia de consciência, pois, conforme Freire (2010, p. 16),

[...] se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser fora do tempo ou sob o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu [...].

Ao expressar que consciência e realidade são elementos possíveis e indissociáveis, Freire (2010) defende a indissociabilidade entre teoria e prática. Dessa forma, “[...] separada a prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego” (FREIRE, 2010, p. 158). Se dissociarem-se esses dois elementos, os indivíduos se isentarão de investigar a realidade e, quanto mais se distancia da realidade, menores as possibilidades de se ver no mundo. E aos que se isentarem não podemos dizer que não possuam consciência, mas essa consciência não é crítica, e sim uma consciência fatalista, ingênua. É essa consciência que nega a realidade histórica dos homens e mulheres e legitima a perpetuação das formas de opressão na sociedade.

No instante em que os indivíduos tomam consciência de seu papel na sociedade a partir de uma educação transformadora, amparada por práticas curriculares emancipatórias, esses sujeitos deixam de ser passivos e passam a ser inquietantes e críticos, pois “quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador” (FREIRE, 2010, p. 32). Essa passagem de uma

consciência ingênua para uma consciência crítica e transformadora é o que caracteriza a conscientização e, em especial, a conscientização gestada na resistência.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram sua percepção muda, embora isto não signifique ainda a mudança de estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórica cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles [...] (FREIRE, 2010, p. 50).

Ao se perceberem na capacidade de refletir, questionar e atuar para a mudança, os sujeitos conscientes passam a enxergar a realidade como de fato é, uma construção humana criada e que pode ser mudada, mas não por meio de uma ação individual, mas a partir da coletiva. Moretti (2015, p. 359-360) destaca que a resistência em Freire “tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente”.

Em Pedagogia da indignação, o educador considera que é mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem se quer foi possível algum tempo, “aconchegar-se na mornidão da impossibilidade de assumir uma briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética” (FREIRE, 2000b, p. 41). Portanto, resistência pressupõe uma briga entre desiguais, onde “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2000a, p. 67). [...] Assim, a concepção de resistência em Freire se aproxima mais da proposta de que existe uma relação de conflito entre as ideias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra-hegemônicas, que surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural (MORETTI, 2015, p. 359-360).

Partindo do exposto, o movimento de ocupações das escolas de Ensino Médio no Brasil é uma forma de resistência, pois está imbuído de elementos políticos, sociais, históricos e culturais, o qual envolveu o comportamento crítico, como a própria realidade social que ele pretende apreender e transformar. Durante as ocupações, experiências curriculares contra-hegemônicas emergiram em resistência.

Para identificar e analisar essas experiências, como dissemos, com o objetivo de compreender as ocupações de acordo com o currículo, foi necessário partir da categoria resistência e desvelar elementos/subcategorias que mostrassem as experiências curriculares nas ocupações como um movimento contra-hegemônico. Por essa razão, as categorias apresentadas até o presente momento são indispensáveis.

Na configuração das categorias extraídas das narrativas dos secundaristas para compreender quais foram as ações desses jovens na construção ou proposição de um currículo, partimos, a princípio, de uma categoria definida *a priori*, a resistência. Como expresso no capítulo anterior,

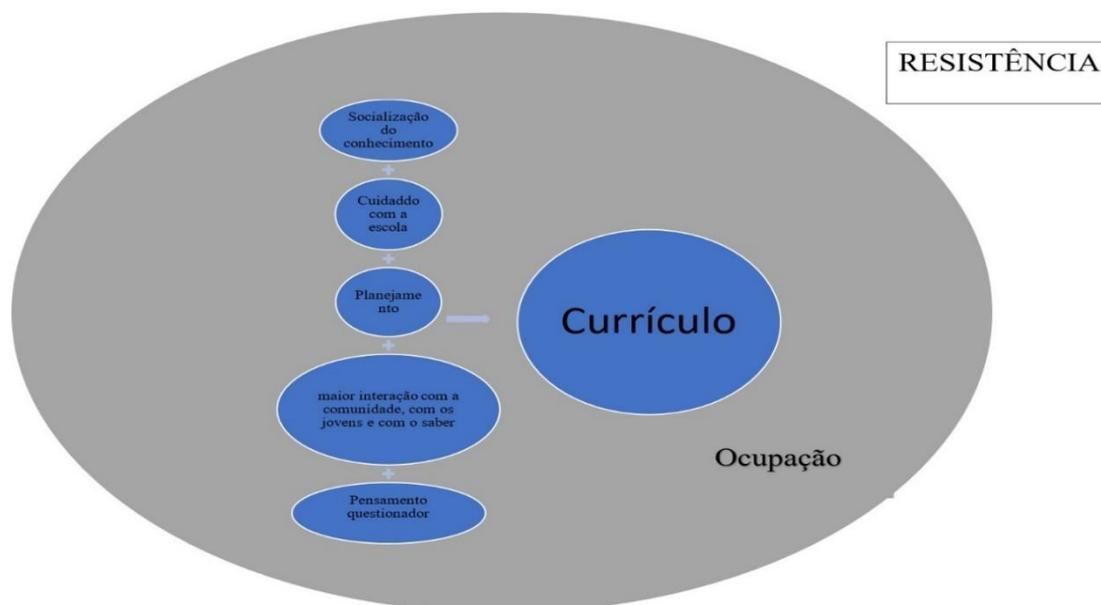
categorias *a priori* são categorias preestabelecidas que servem de lentes nas análises. No entanto, no processo de fragmentação das informações obtidas, surgiram categorias emergentes, as quais, por sua vez, como referido no capítulo anterior, são categorias que despontam a partir do *corpus* analisado, o que nos leva a outras compreensões sobre o fenômeno pesquisado.

As categorias que surgiram com o processo de desmontagem dos textos foram essenciais na construção da busca por outros elementos, não presentes ou não explorados em análises sobre as ocupações secundaristas. Após todo o processo de fragmentação e desfragmentação das narrativas de memórias de estudantes que participaram das ocupações secundaristas no Brasil no ano de 2016, manifestaram-se categorias pertinentes para a compreensão do fenômeno. Logo, essas categorias apareceram a partir de resultado de compreensão do que foi significado pelo pesquisador.

As categorias referidas neste capítulo foram resultados de refinamento epistemológico do que foi expresso pelos estudantes secundaristas. Cabe aqui lembrar que consideramos as ocupações como atos-limite que se apresentaram a partir de situações-limite vividas por esses jovens diante das diversas manifestações de Violência Curricular.

Na Figura 6, mostraremos as categorias colhidas das informações obtidas nas entrevistas que expressam manifestações de resistência. Cabe lembrar que essas categorias foram compiladas de modo que elas representassem as diversas formas de experiências curriculares como e nos movimentos de resistência. Também foi a partir dessa condensação que organizamos o presente capítulo desta tese.

Figura 6 – Manifestações de resistências



Fonte: Elaborada pelo autor

5.2 Do currículo existente ao currículo criado: contribuições das ocupações para a proposição de um currículo mais humano para as juventudes

A Primavera Secundarista nos mostrou na prática que a resistência dos estudantes do Ensino Médio foi além dos protestos e passeatas nas ruas, estratégias usadas pelos movimentos sociais clássicos. Esses estudantes entraram no âmbito das ocupações dos espaços públicos, mas, antes de ocuparem, como já demonstrado no decorrer deste trabalho, eles estudaram, pesquisaram e compartilharam conhecimentos sobre por que deveriam ocupar e quais os motivos das ocupações das escolas.

No entanto, em nossa pesquisa, vimos que as ocupações também consistiram em formas de resistir à Violência Curricular vivida por estudantes no cotidiano escolar. A resistência desenvolvida por esses jovens durante as ocupações permeou o mecanismo de manutenção e arranjos culturais e econômicos (APPLE, 2006), indo na contramão das forças hegemônicas, desestabilizando o domínio intelectual e moral desses grupos. Como presume Silva (2016), a hegemonia presente na sociedade está imbricada como uma manifestação das relações sociais

que, por conseguinte, é educativa e desenvolvida de modo pertinente nas relações formais de ensino por meio do currículo e de ação de saturação da consciência (APPLE, 2006).

Mesmo sem a compreensão desse movimento hegemônico de controle, esses meninos e meninas, a partir de atos rebeldes – compreendidos nesta pesquisa, conforme expressa Moretti (2015), como um processo de transição de consciência que foi se legitimando e se autenticando a partir de práticas educativas –, reorganizaram-se considerando outro currículo, experienciado e vivido por eles durante todo o processo de ocupação das escolas.

As atividades realizadas por esses jovens foram diversas, porém, no sentido amplo do que consideramos como currículo, esses sujeitos elaboraram currículos que incluíram seus modos de ver, pensar e sentir o mundo. Durante as ocupações, os/as jovens planejaram e fizeram atividades como rodas de conversas, minicursos, palestras, aula de reforço, assembleias, divisão de tarefas, saraus, recreação, interação da comunidade escolar com o bairro, higienização da escola, debates sobre temas de cunho social que não eram conversados em sala de aula, maior desenvolvimento da arte e da cultura, aulas temáticas, apresentações artísticas, planejamento das atividades a serem implementadas etc.

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 30), toda prática pedagógica gira em torno do currículo, sendo manifestada na função social e cultural dela. Assim, se o conteúdo cultural é expressão de práticas pedagógicas e condição lógica do ensino, é de suma importância analisar como “esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares”.

Nessa perspectiva, remetemo-nos ao currículo como objeto que medeia a prática de ensino, conforme observa Silva (2008, p. 23) quando expõe que “a educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela tornam-se iguais, mas tornam-se também diferentes uns dos outros”. Nesse sentido, a autora ainda afirma que o processo de interação social, a educação, permite que os jovens se apropriem da cultura, criando e recriando com ela uma identidade. Esse movimento dialético de iguais e diferentes é produzido e quantificado por condições subjetivas, o que gera, em um movimento constante, esse caráter dialético. Diante disso, dar à educação uma dimensão de realização social e individual aos sujeitos (SILVA, 2008).

Como mencionamos ao evocar Saul (2015), o currículo é a política, a teoria e a prática do que acontece na educação e nas escolas e também fora delas ou em direção a elas. Nesse sentido, o currículo se materializa no quer-fazer desses espaços. Assim, com base na compreensão de currículo e nas motivações expressas pelos estudantes, podemos compreender

as ocupações como um movimento de resistência a um currículo tradicional que produziu experiências curriculares que confrontam o currículo preexistente. Nessas experiências, outras temáticas de ensino, outras formas de pensar, agir e existir dos jovens materializaram-se dentro das escolas e, por conseguinte, outras pedagogias.

A partir dessa compreensão, os secundaristas buscam nas práticas educativas mudar suas relações com os saberes, como bem expresso por um dos estudantes: “durante as ocupações, nós inventamos o nosso currículo. Claro que sem tantos roteiros pedagógicos da academia, mas a gente inventou ali a escola que a gente quer” (COROA-DE-FRADE, 2021).

Outros estudantes também relataram a interlocução deles com o currículo escolar e a experiência curricular desenvolvida durante as ocupações. Em suas narrativas, destacamos:

A gente levantou. A gente chamava professor de matemática e português para ensinar a gente a fazer as redações, isso e aquilo. Óbvio que a gente não poderia ter uma rotina de aula, como a gente tinha antes né? Que era primeiro, segundo e terceiro ano que viam as matérias no decorrer de ano, mas assim, a gente não deixou vago, não deixamos nossa memória esfriar, a gente estava exercitando com esses professores que iam dar os aulões e todos os ocupantes eram obrigados a estar na aula. A gente estava lá para fazer algo sério e não para brincar, a gente construiu o nosso currículo (ANGICO, 2021).

Com relação ao currículo da escola a nossa turma já vinha muito pensando nisso né, com relação a imagem da escola, porque a nossa escola sempre foi uma escola mediana, sempre tivemos acima da média das outras escolas, mas com as ocupações a gente pensou, tipo: “nossa, cara, a gente pode ser melhor, podemos fazer muito melhor do que isso”. Às vezes, quando estava nessa época de troca de professores, de conhecimento e tudo mais, é um pouquinho difícil pra gente adaptar ao novo né? Porque a gente vem de uma fase lá que a escola sempre é com os mesmos professores(as), os mesmos métodos de estudo e quando você se depara com uma coisa nova é meio que impactante, mas foi um pouco mais positivo, entendeu? Porque a gente não ficava muito preso àquilo, ao professor. Ao menos quando a gente tinha um espaço da biblioteca perto da gente, o número de leitores da escola aumentou bastante. O pessoal, acredito, alimentou essa sede por saber o porquê do conhecimento e hoje em dia, também com a *internet*, ajudou bastante né? Tanto que a maioria do pessoal da ocupação quando saiu, e não ficou mais preso só na escola, estudar só na escola. Levamos isso pra fora da escola, de estudos, isso foi bem legal pra gente sabe! Uma satisfação própria (AROEIRA, 2021).

[...] a gente também aprendeu que a gente precisa participar das decisões das escolas, que o currículo não é só conteúdos, que o currículo é tudo que acontece lá dentro, as decisões que a gente precisa tomar, a participação em todas as questões que a gente [tinha] na convivência, não só com conteúdo, [...] tudo que acontece a gente tá a todo momento aprendendo e que a gente precisa participar dessas situações (CARNAÚBA, 2021).

[...] a gente tem crítica à grade curricular, [à] Física, por exemplo, algumas questões são bastantes profundas e que na minha opinião não deveria estar no currículo da escola pública como estar. Não sou eu a melhor pessoa para dizer isso, mas eu sinto que é um pouco “carregado” e deixa de trazer no currículo geral outras vivências necessárias como o teatro, que foi importante para minha formação (UMBUIZEIRO, 2021).

[...] durante as ocupações era muito mais prazeroso assistir as aulas que a gente ajudou a organizar com a ajuda de alguns professores e pais. Era muito melhor aprender nas ocupações do que estudar aqueles roteiros prontos e em sala de aula. A gente usou, praticamente, todos os espaços da escola para aprender, não ficamos apenas em salas de aula. Não vou negar para você que foi difícil, no início, a gente se adaptar às novas formas de ter aulas, porque nossa cabeça fica presa aquela ideia de professor na sala de aula e aluno assistindo (CUMARU, 2021).

O primeiro aspecto que emergiu das narrativas dos estudantes secundaristas sobre o currículo leva em consideração a participação dos jovens na organização do currículo. Nessa experiência, as narrativas dos ex-alunos/as em análise relatam suas participações, durante as ocupações, na organização curricular.

A participação desses jovens nessa construção demonstrou responsabilidade com o processo educativo, construindo rotinas educativas que perpassaram o dia dos estudantes, integrando-os a conhecimentos pertinentes à formação humana em suas variadas dimensões. Para o desenvolvimento dessas rotinas, os estudantes relataram que buscaram ajuda de professores e pais.

Um dos entrevistados (ANGICO, 2021) mencionou, por exemplo, que os estudantes eram obrigados a estar em aula, pois o fato de eles estarem ocupando as escolas não era desculpa para não frequentarem as aulas, os saberes sistematizados e organizados por eles. Ficou evidente que esse estudante, assim como os demais, estava partilhando do interesse em se sentir mais confortável e animado a participar da construção de suas aprendizagens, uma vez que eles ajudaram a organizá-las. Nesse sentido, Arroyo (2013) aduz que a escola e seus currículos, a partir dos docentes, gestores e coordenadores, têm consciência de que é necessário existir um diálogo com os jovens. No entanto, “as normas, regimentos, diretrizes e as políticas resistem a repensar o que há de mais estruturante e rígido em nosso sistema escolar” (ARROYO, 2013, p. 226).

Arroyo (2014) aponta que os impasses tramados para o desenvolvimento de uma escola e um currículo que tragam a visão de mundo dos jovens, a qual se esbarra nesses condicionantes – normas, regimentos, diretrizes e políticas – que enfatizam processos de reprodução do conhecimento. Outro ponto, igualmente importante, é que trazer os jovens para o currículo é uma ação que deve ser feita com eles e para eles, e não apenas para eles (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016).

No contínuo explicativo sobre a participação dos estudantes na construção e no desenvolvimento das aprendizagens, referiu-se à importância de manter os alunos ativos na

questão do aprender. Desse modo, eles demonstraram que há possibilidades de trazer esses sujeitos para os currículos, desengessando os condicionantes já mencionados.

Ao pensar sobre a construção curricular a partir dos jovens, também precisamos considerar que todo novo requer uma parcial ruptura com o antigo, como forma de superar os obstáculos epistemológicos, psicológicos, gnosiológicos, sociais, culturais e políticos, enraizados na compreensão de ensino e aprendizagem do imaginário social. Para tanto, pressupõe-se uma postura revolucionária que os jovens ocupacionistas desenvolveram com o ato de rebeldia (MORETTI, 2015; FREIRE, 2000; 2003; 2005).

Na construção das narrativas, os estudantes também relataram a dificuldade de romper com a estrutura de aula da escola e, conseqüentemente, de se adaptarem ao novo. Mesmo com esses obstáculos, esses jovens conseguiram dizer não à estrutura curricular existente e aos métodos de ensino, realizando, dessa forma, essa ruptura. Portanto, essa ação conduziu à elaboração de novas práticas de ensino, dando movimento ao novo campo de conhecimento existente.

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável [...]. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana (FREIRE, 2000, p. 145-146).

De acordo com essa visão, para se enxergarem no mundo e fazer parte da construção histórica de transformação, é preciso que esses jovens se vejam no mundo e o papel que cada um deles pode ter na sociedade. Dessa forma, para que exista uma mudança no processo histórico dos homens e mulheres, os sujeitos precisam ser éticos, sem negar ou distorcer a realidade histórica e cultural dos fatos (WENTZ, 2015).

Ainda sobre essa ideia, Wentz (2015) destaca que apenas como sujeitos éticos que não negam a realidade dos fatos, a história e a cultura que esses secundaristas podem se assumir como sujeitos históricos capazes de realizar rupturas e de tomar decisões e procurá-las. Nesse contexto, uma nova visão de escola emerge, levando tanto a incorporar os conhecimentos anteriores quanto o aparecimento de conhecimentos novos, produzindo novos saberes a partir da experiência.

Nas narrativas dos estudantes, podemos perceber que uma das formas empreendidas por eles durante as ocupações e o currículo gestado foi a necessidade de organizar um currículo que

rompesse com a educação tradicional, buscando trazer experiências e vivências dos estudantes como conhecimentos válidos, desfazendo-se a concepção de que o professor é o único detentor do conhecimento.

Esse movimento contrário a uma educação tradicional pressupõe a fragmentação dos sujeitos a partir dos conteúdos preestabelecidos, os quais, segundo Silva (2013), são alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados, no qual o objetivo é retroalimentar o próprio sistema educacional, dando ênfase à memorização mecânica dos conteúdos, tornando a educação acrítica.

Nesse sentido, a educação bancária produz a desumanização dos sujeitos, acompanhada pela racionalidade da neutralidade instrumental acrítica, criando a falsa ideia de acúmulo de conhecimentos, em seu processo de descoberta, e partindo de uma racionalidade neutra, como se os sujeitos tivessem histórias, estivessem inseridos em um contexto cultural, social e político. Dessa forma, essa racionalidade instrumental inserida na escola implica a compreensão de mundo e de homem que se quer manter (FREIRE, 2000; 2005).

Outro ponto relevante expresso nas narrativas dos entrevistados foi a utilização dos espaços da escola para a aprendizagem. Nesse sentido, o fato de sair do ambiente de sala de aula é um fator importante, na compreensão dos estudantes, o que tornou a aprendizagem mais agradável, pois a escola é um espaço cultural de aprendizagem e não se limita à sala de aula. Pinheiro (2017) menciona que os espaços das escolas, além da sala de aula, é um importante local para interação social, em que o tempo escolar flui no ritmo de cada um, implicando a democratização deles.

Cabe aqui refletir sobre a ocupação dos demais espaços escolares que vão além da tradicional sala de aula; os estudantes ocuparam os espaços culturais da escola como um movimento de reafirmação de suas experiências de aprendizagem. Para Dayrell (2001, p. 142):

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas.

Nesse sentido, a utilização dos espaços de aprendizagens, além do tradicional, para os jovens representa uma complexa rede de relacionamentos e de interação da cultura juvenil, ressignificando os lugares de aprendizagem. Para Silva e Silva (2017, p. 235), “a maneira como será organizada e gerida essa nova escola vai levar em consideração os olhares desses alunos ocupantes, esses meninos e meninas que estão repensando o espaço educacional”.

Um ponto crucial relatado pelos estudantes foi o fato de que, durante as ocupações, eles conseguiram construir um currículo condizente com os anseios dos jovens. Compreendendo o significado e o sentido do currículo escolar, esses jovens passaram a mudar o olhar sobre os conteúdos, as práticas de ensino e a escola.

O estudante Coroa-de-Frade (2021) expressou: “[...] a gente inventou ali a escola que a gente quer”. Igualmente, outro entrevistado relatou: “não sei te dizer se a gente inventou o nosso currículo, mas durante as ocupações era muito mais prazeroso assistir as aulas que a gente ajudou a organizar com a ajuda de alguns professores e pais” (CUMARU, 2021). Diante do exposto, Oliveira e Nascimento (2016) esclarecem que um dos grandes desafios da escola no século XXI, em especial do Ensino Médio, é perceber e compreender que são os jovens que frequentam e convivem na escola e quais são seus anseios.

Para Maia (2017), o acesso à escola democratizou-se, mas infelizmente o acesso ao conhecimento, por intermédio da escola, é limitado, uma vez que os jovens não conseguem encontrar sentido nos conteúdos ensinados e, como consequência, não aprendem ou não aprendem como deveriam.

O estudante Umbuzeiro (2021) retoma a ideia de que os currículos das escolas estão “carregados” – referindo-se à racionalidade científica acrítica presente nos currículos escolares, ou seja, ao academicismo –, deixando de lado vivências importantes que podem ser incorporadas às experiências curriculares dos sujeitos. Para o estudante Juazeiro (2021), “a gente durante as ocupações fez a escola funcionar normal ou até melhor que antes, trouxemos nossas experiências de vida para as aulas e debatemos elas com professores, pais e outros estudantes”.

A socialização das experiências dos estudantes com os demais participantes/apoiadores das ocupações é um ponto marcante, pois eles trazem consigo as marcas de suas histórias de vida e, ao mesmo tempo que as expõe, percebem-se como sujeitos de histórias que vivem a realidade da sociedade.

O relato do estudante Carnaúba (2021) imprime a compreensão de currículo de Freire (2005), Saul (2015) e Giovedi (2016), de que o currículo é toda ação que acontece na e em direção a ela: “[...] o currículo não é só conteúdos, que o currículo é tudo que acontece lá dentro [escola], as decisões que a gente precisa tomar, a participação em todas as questões, na convivência não só com conteúdo, tudo que acontece”.

A retomada dessas citações é necessária para enfatizar a compreensão de currículo abordada no decorrer desta tese, que se expressou na narrativa do estudante durante a entrevista, possibilitando-lhe retomar a reflexão acerca do currículo. Este, por sua vez, para que seja executado, é necessário ser planejado a fim de que seu desenvolvimento seja sistematizado. Na próxima subseção, discorreremos a respeito do planejamento curricular desenvolvido pelos estudantes secundaristas nas ocupações.

5.2.1 “A gente planejou tudo muito bem”: estratégias curriculares de resistência

A princípio, a função de planejar um currículo é uma das tarefas mais importantes diante de um conjunto de práticas relacionadas à elaboração e ao desenvolvimento de um currículo. Essa fase do processo é essencial para o reconhecimento de etapas, ordens técnicas e pedagógicas mais autênticas, pelas quais adquirem formas e se corporificam na prática.

Gimeno Sacristán (2000) nos condiciona a pensar que a validade das propostas curriculares é comprovada na realização de suas práticas, logo, os planos curriculares dão formas às práticas de ensino, ou seja, os planos curriculares concretizam-se nas práticas dando forma ao currículo.

A ação de planejar durante muito tempo na história da educação era confundida com a própria noção de currículo. Dessarte, o currículo era entendido como o estudo das formas de planejar. O planejamento do currículo é relacionado ao momento em que se prevê o currículo na prática, ou seja, o desenvolvimento ou a realização do ensino e suas finalidades, buscando coerência com a teoria e a prática e organizando os conteúdos e as atividades em função dos objetivos previstos para o ensino. Essa organização dos conteúdos é mais do que simplesmente atingir os objetivos propostos; buscam-se nesse processo de planejamento suas condições de desenvolvimento (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Portanto, o planejamento é um meio pelo qual se programam as ações do currículo, mas também é um instrumento de pesquisa e reflexão ligado ao desenvolvimento e aos resultados obtidos a partir do que se planejou. Assim, o planejamento é um processo de racionalização,

organização e coordenação da ação prática concreta, articulando atividade escolar a contextos sociais, uma vez que a escola, os professores e os alunos são integrantes de dinâmicas de relações sociais.

O desenvolvimento do currículo pautado por essa dinâmica das relações sociais é também um espaço de reflexões, pois, porquanto os currículos não são meras seleções de conteúdos, mas todo um projeto de educação para ser desenvolvido na prática escolar, o planejamento curricular e o plano de ensino tornam-se conceitos semelhantes, uma vez que precisam prever aspectos mais complexos do que a forma pela qual ocorrem algumas aprendizagens de conteúdos academicistas. Assim, a primeira função a ser desempenhada por um sujeito que vai desenvolver um currículo em uma instituição de ensino é o planejamento e, por conseguinte, antever a prática de ensino mais adequada aos objetivos sociais traçados.

Nos sistemas educacionais, o principal problema do planejamento curricular é a organização de objetivos palpáveis, a partir dos quais são impressos nos currículos oficiais, pois assim a escola não pode apenas tentar executar o currículo oficial a fim de alcançar os objetivos propostos. Corazza (2013) aponta que o planejamento é essencial para antagonizar com os currículos oficiais e para que os saberes diversos dos alunos sejam expressos nos currículos e colocar as vozes, as experiências e as vivências desses sujeitos como regimes de verdade.

Portanto, ao se pensar um planejamento curricular, devem-se levar em conta as vozes e as vivências dos estudantes, pois as práticas de planejar de forma crítica consideram toda a comunidade educacional, assim como as formas de apreensão dos conhecimentos presentes no espaço cultural da escola, o que implica novas maneiras de pensar, de agir e de se posicionar no contexto sociocultural em que a escola está presente.

Um dos problemas mais desafiadores a serem enfrentados no processo de planejamento curricular é o estabelecimento de critérios para a seleção de conteúdos que envolvam a realidade dos sujeitos em determinados contextos, pois a cultura escolar está impregnada de práticas tradicionais, no que se refere aos conhecimentos sistematizados, os quais são conhecidos historicamente como disciplinas escolares. Ao se questionar a presença desses conhecimentos nos currículos, sempre surge desconfiança, e a introdução de novos conhecimentos comprometeria a qualidade dos conteúdos preestabelecidos (PERNAMBUCO, 2013).

Antes de entrarmos no mérito da organização do planejamento curricular desenvolvida pelos estudantes secundaristas, é preciso deixar claro que para Pernambuco (2013), Silva (2013) e Gimeno Sacristán (2000) o planejamento nunca contemplará uma prática em sua plenitude, o

que não significa que as práticas críticas se dão de forma esporádica, não se exigindo um olhar aguçado e uma organização sistematizada antes de estabelecer o diálogo concreto na escola. Para esses autores, a transparência no processo está ligada à compreensão dos métodos de construção dos conhecimentos, e não a técnicas sistemáticas e lineares de produção de conhecimentos e comportamentos predefinidos, mas como meio pelo qual se proporciona um diálogo aberto, possibilitando o interlocutor se posicionar de maneira aberta a ouvir e mediatizar o diálogo sem prejudicar. Por esse motivo, segundo Nascimento (2013), é fundamental trabalhar a vivência da prática na busca de trazer para a consciência uma nova forma de pensar a prática.

Considerando a complexa relação de planejamento da ação curricular, os estudantes entrevistados, sobre essa categoria importantíssima na construção e desenvolvimento de um currículo, expressaram:

Conseguimos organizar as matérias de forma que aprender ficou prazeroso e não ficou cansativo estudar. Montamos os nossos horários de acordo com a disponibilidade das pessoas que iam conduzir a aula, mas ninguém era obrigado a participar, mas não poderia ficar sem fazer nada. Tinha uma lista de possibilidades e de horários a gente escolhia em que curso ia participar, entende? Não somos obrigados! (COROÁ, 2021). A gente planejou tudo muito bem, primeiro que a gente precisava explicar para os colegas e para comunidade que ocupar não é invadir, depois a gente não podia ficar na escola sem fazer nada, precisávamos ocupar nosso tempo na escola. Aí, organizamos através de comissões horários de estudos, organização da escola, organização das manifestações, segurança etc. Foi tudo muito assim, organizado de forma coletiva, pedindo ajuda aos professores, pais e algumas pessoas da comunidade, porque a gente não sabia como fazer, mas a gente sabia que não podia ficar sem fazer nada, porque não teria sentido ocupar a escola (JUAZEIRO, 2021).

Então, cara, foi incrível né? Porque assim, quando a gente falou de ocupar, e o pessoal a maioria são os novos né, éramos novos na época, o pessoal demonstrou um grau de maturidade muito grande, assim, que a gente não via na escola em si, entendeu? Aí tanto que a gente tinha um cronograma de atividades que seriam feitas todos os dias [...], a gente repassava com o pessoal as atividades antes de abrir ao público [...] as palestras e tudo mais. E assim, foi uma forma de aprender, também, muito diferente que daria muito certo na nossa escola se os professores optassem por isso, esse meio de levar a comunicação para os jovens (AROEIRA, 2021).

Então, [...] teve a primeira escola ocupada e a segunda [...], que é ao lado da nossa escola. Os alunos dessas duas escolas não se davam bem, mas com as ocupações a gente passou a se dar bem e nos unimos. Enfim, quando foi ocupada essas escolas os alunos estavam bem ativos nas ocupações e nas manifestações. Aí a gente foi visitar [...] e começamos a frequentar. Frequentamos, vimos como eles tocavam as coisas, como era a organização. Até [eles] cederam uma sala para a gente se reunir para conversar e tentar bolar um plano e tentar ocupar a nossa escola. É tanto que uns dias antes de ocupar a escolar arrecadamos dinheiro, fomos lá, fizemos um cartaz enorme escrito “central Ocupada”, nos organizamos, conversamos, decidimos pontinho por pontinho como que a gente ia tomar essa decisão, e foi assim (ANGICO, 2021).

A gente fazia tudo em assembleia. A gente avisava antes quando teria e quando todos chegavam ou os que poderiam participar a gente decidia, nunca era decidido entre um grupo menor. A gente tinha a sala da assembleia e a mesa da assembleia, onde a gente guardava as atas. E aí a gente começou organizando pensando que a gente não podia simplesmente entrar lá e ficar sentado o dia inteiro né. A gente começou a pensar o

que a gente poderia fazer para contribuir com a ocupação. Ah, nós precisamos de cartazes, porque a gente foi algumas vezes à capital em alguns movimentos que tiveram lá, a gente foi a outras escolas (eu fui em muitas escolas da região para conversar com os alunos) e como estava sendo o movimento para a gente e o que eles pensavam. Tiveram duas escolas que começaram as ocupações depois da gente e fomos nessas escolas dar suporte de como iniciar, como se organizar, como a gente estava fazendo. A gente teve muitas trocas entre as escolas, eles vieram para os nossos saraus e nós íamos para os deles. Então a gente começou a pensar nisso, cartaz é importante para a gente fazer isso, ele também é importante para a gente divulgar coisas dentro da escola, então a gente começou a espalhar cartazes por toda a escola (CARNAÚBA, 2021).

Eu me envolvi de todas as formas possíveis, ajudando a organizar o pessoal para ocupar a escola e, também, organizando a logística depois que ocupamos. Porque a gente não podia vacilar, pois qualquer deslize que a gente fizesse era motivo para nos incriminar mais ainda. [...] Foram muitas as atividades, assim, a gente tinha um cronograma bem-organizado dos nossos dias (MARMELEIRO, 2021).

A organização se dava a partir de comissões e organizações das propostas de palestras, conferir o que tínhamos de alimentos e o que a escola precisava. Organizava as aulas, como deveriam ser os debates, todo dia a gente se reunia para ver como faríamos no dia seguinte e na semana seguinte, apesar de que muitas vezes nossos planejamentos mudavam de acordo com a demanda (COROA-DE-FRADE, 2021).

A gente organizava as coisas a partir de assembleias, duas por dia. Discutia a organização, quem ia fazer a janta e almoço, quem ia para ronda, quem ia para casa, quem ia ficar na escola, quantos alunos tinha, era uma questão contável mesmo da gente se organizar. Como eu disse, todas essas atividades, por sua vez, colocou os alunos, propriamente dito, como atores do processo. Nesse sentido, os alunos forjaram muito seus pensamentos críticos. Na minha vida, eu me encaminhei em uma luta que eu entendo por certo, tenho certeza de que todo esse processo, nas ocupações, foi fundamental (UMBUZEIRO, 2021).

Nesse sentido, os estudantes secundaristas expressaram a necessidade de ocupar o espaço escolar, mas de forma que eles o vivenciassem, desenvolvendo ações de aprendizagem no qual eles sentissem prazer de estar na escola. Também fica implícita a necessidade de se organizar um cronograma de atividades nas escolas com planejamento aberto e flexível, desenvolvido de forma coletiva pelos ocupantes e apoiadores do movimento.

Esses estudantes ainda apontam em suas narrativas que o planejamento das ações que seriam desenvolvidas nas escolas precisava ser avaliado por todos em assembleias, pois a ação coletiva participativa desses sujeitos ocorria de forma horizontal, sem hierarquizações. A partir dessa premissa de igualdade nas decisões, os secundaristas criaram rotinas que partiam de aulas comuns em sala de aula, aulas em espaços abertos, oficinas, até atividades relacionadas à manutenção e conservação do espaço escolar.

Segundo Pinheiro e Castilho (2016), as formas de organização e planejamento das ações desenvolvidas pelos estudantes nas escolas estavam baseadas na horizontalidade das decisões, pelas deliberações, tomadas de decisões e alternância de funções. Nesse contexto, percebe-se

igualmente uma preocupação desses jovens com a imagem que estava sendo passada para a comunidade. Assim, no planejamento das ações curriculares, havia espaço para uma cultura de funcionamento para os princípios de convivência, que eram bem regulados, pois o que também estava em pauta era a imagem das escolas e dos estudantes, mantendo ações coletivas pelas quais todos fossem corresponsáveis, pelos erros e acertos.

Rosário, Silva e Silva (2016) nos possibilitam refletir que, durante a organização das ocupações, houve um rompimento com os códigos de comportamento esperado dos jovens, pois, em linhas gerais, são vistos como baderneiros, sujeitos sem comprometimento e que nem sempre são responsabilizados por atividades domésticas em suas casas.

O estudante Juazeiro (2021) fala da necessidade de explicar à comunidade que ocupar não é invadir, pois para esse estudante a sociedade precisa saber diferenciar esses conceitos para que não haja uma criminalização do movimento. A decisão de explanar essa diferenciação é pautada durante o planejamento das ações curriculares. O estudante Jericó (2021), ao falar que “a população precisava saber que invadir é um ato criminoso, pois entramos em algo de alguém, mas ocupar não é, porque a escola é nossa é da sociedade, não é uma propriedade privada”, reafirma a preocupação do estudante Juazeiro (2021) de elucidar esses dois termos.

Assim, as ocupações dos estudantes foram organizadas, planejadas e com objetivos claros de resistir, o que afeta diretamente a educação. Desse modo, Flach e Schlesener (2017) apontam que essas ações também serviram para chamar a atenção da população para a real condição das escolas públicas e para a cumplicidade de nossos políticos com esse processo de degradação da educação pública. Portanto, ao se exporem em prol de lutas por direito a uma educação de qualidade, eles demonstraram força organizativa, evidenciando que as ocupações são uma oposição justificada com relação às ações governamentais.

À vista disso, as ocupações escolares podem ser analisadas a partir das culturas juvenis. Se os jovens ocupam a escola e ressignificam seus espaços, a maneira como será organizada e gerida essa nova escola vai levar em consideração os olhares desses alunos ocupantes, esses meninos e meninas que estão repensando o espaço educacional. Esse repensar inclui a forma de conceituar essas manifestações. *Ocupar a escola não é invadi-la*. Os próprios jovens afirmam que eles não são invasores. Primeiro porque o espaço pertence a eles, são estudantes da instituição. Segundo porque essa atitude é política, ocupar um estabelecimento de ensino é respeitar o espaço, não destruí-lo, é estar disposto a reinterpretá-lo e vivenciar momentos especiais, em que há um constante repensar: das atitudes, das vivências, das negociações, das conversas entre si e com os demais sujeitos da comunidade escolar (SILVA; SILVA, 2017, p. 235 – grifo nosso).

Portanto, os jovens, além de ocuparem as escolas, ocupam seus espaços, ressignificando as formas de aprender a partir de seus olhares. Os jovens, nesse sentido, corroboram o que o

entrevistado Juazeiro (2021) esclarece: ocupar não é invadir. Como poderiam invadir um espaço que a eles pertence? Ocupar é uma atitude política e invadir é um crime; é essa compreensão que esses jovens apresentam. O secundarista Aroeira (2021) sobre essa questão assim menciona: “muitos pais de alunos falavam que a gente tinha invadido a escola. A primeira coisa que a gente resolveu pautar assim, que invadir seria uma coisa privada, mas a escola é pública. Em momento algum a gente invadiu, a gente ocupou o que é nosso”.

Ainda acerca da ideia de invasão, o secundarista Coroá (2021) expressou: “alguns professores, políticos e policiais disseram que as ocupações era algo ilegal, mas não era sabe, porque a gente não invadiu, a gente ocupou o que é nosso por direito.”

A tomada de consciência sobre o uso dos termos “invadir” e “ocupar” foi muito importante antes e durante o processo de ocupação das escolas, pois esses jovens precisavam ter clareza dos termos para justificarem suas ações. A respeito do uso do termo Coroá (2021) expressou: “um ponto importante que a gente queria deixar claro para população, principalmente para a população do bairro era essa diferença, então para isso a gente colocou como pauta de estudo o uso dessas palavras para que quando alguém nos questionasse a gente soubesse responder”.

O planejamento das ações desses jovens foi de fundamental para o desenvolvimento de outras pautas, como relatado pelo entrevistado: “a gente organizou todas as ações de acordo com a demanda que tínhamos na escola e, claro, das pautas políticas em questão, que naquela época era a reforma do Ensino Médio, a EC dos gastos públicos entre outras” (JERICÓ, 2021).

As falas dos estudantes nos fazem perceber e identificar características que conduzem, de modo geral, a um movimento de reorientação curricular crítica a partir de preceitos de uma educação libertadora. Em virtude da forma organizativa que eles desenvolveram, horizontalmente, essa condução coletiva no ato de planejar as ações retoma a consciência desses jovens para as implicações político-pedagógicas das práticas tradicionais e ao mesmo tempo impulsiona um novo olhar sobre práticas críticas de construção de conhecimento (SILVA, 2013).

Para Silva (2013), todo momento pedagógico precisa ser construído e planejado de forma coletiva, mediado pelo diálogo entre os sujeitos que a eles interessa. Ao término do planejamento, seus sujeitos vão buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre o agir e o refletir, tornando-se sujeito de sua história coletiva. Assim, o planejamento concreto,

com base na realidade local dos sujeitos, realça o desvelamento de novas contradições, fazendo com que o planejamento seja reavaliado e replanejado coletivamente.

O planejamento apresenta-se como um desafio para comunidade escolar comprometida com a construção da prática educacional crítica, já que é justamente o momento de romper com os programas oficiais autoritariamente estabelecidos, assumir-se como comunidade construtora de conhecimentos, ou seja, como sujeitos coletivos que, criticamente, superam os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar, predispondo-se à análise da realidade imediata em que a comunidade se insere, tomando decisões e arquitetando os fazeres curriculares a ela pertinentes (SILVA, 2013, p. 76).

A organização curricular foi protagonizada pelos jovens e para eles, levando em consideração o que eles esperam e querem aprender, e não foi algo imposto e engessado, mas algo criado coletivamente. Nessa perspectiva, os secundaristas não tinham a obrigação de cursar ou assistir de forma impositiva a uma aula, mas precisavam se manter relacionados com as atividades e a organização de conhecimentos que estavam à disposição deles.

A forma organizativa planejada pelos estudantes vai ao encontro do que Silva (2013) aponta como o momento de romper com os programas oficiais autoritários que desencadeiam práticas de Violência Curricular. A seguir, explanaremos, a partir das entrevistas, o currículo desenvolvido de acordo com a prática coletiva de planejamento curricular dos secundaristas.

5.2.2 *“Durante as ocupações nós construímos o nosso currículo”: o planejamento materializando-se na prática*

Conforme Gimeno Sacristán (2000; 2013), compreender um currículo é difícil, pois há um longo e complexo percurso que precisa ser definido nos planos e nas práticas. Nesse sentido, sabemos que todo currículo de um sistema educativo, de uma etapa educacional e de ensino, é, sem dúvida, polifônico. Neste “espaço de discussão”, introduzimos, em face das narrativas de memórias, as experiências curriculares dos estudantes secundaristas durante as ocupações no ano de 2016, não que as considerações anteriores não tenham debatido essa questão, elas apenas abordaram uma das partes na constituição de um currículo. Assim, buscamos apresentar como esse planejamento curricular se materializou na prática do movimento ocupacionista.

Dessarte, expomos que o planejamento curricular desenvolvido pelos estudantes durante as ocupações parte da compreensão de que as vozes dos sujeitos precisam ser incorporadas aos currículos e, por conseguinte, às práticas educacionais. O entendimento de condicionantes como identidade, poder, sujeitos, práticas, ideologia, cultura e conhecimentos é importantíssimo para entender como se constitui um currículo escolar.

Outro ponto igualmente relevante é o fato de que a escola está intimamente ligada à sociedade, e o inverso também é verdadeiro. Então, todos os fatores que interferem na sociedade também afetam a educação escolar e, conseqüentemente, os currículos que nela se desenvolvem. Segundo Gimeno Sacristán (2000), Sacristán (2013) e Acosta (2013), podemos extrair os elementos principais de uma realidade educacional por meio do estudo curricular e, com esforço analítico, os elementos hegemônicos presentes na sociedade que influenciam a constituição dos currículos escolares, a nosso ver, na caminhada da educação. O currículo se desenvolve no processo de práxis, mas é tensionado o tempo todo por condicionantes sociais (SILVA, 1990; PACHECO, 2013; GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Em sua forma processual de ser, movem-se conhecimentos, constroem-se histórias e trajetórias, (re)produzem-se culturas de povos e escolares. Como mencionado, há um jogo de forças econômicas, políticas, identitárias, de ideologias e de poderes muitas vezes confluyente para sua produção (APPLE, 2006; SILVA, 1990; SILVA, 2007; CARNEIRO, 2010; ALVES; NEVES; PAZ, 2014; REZENDE; SILVA; LELIS, 2014; PEREIRA, 2017).

A Figura 6 *supra* mostra que o currículo está ligado a uma cadeia única de desenvolvimento social e talvez por isso ele seja alvo de tantas ações. Os elementos presentes no tensionamento do currículo podem ser elementos hegemônicos de dominação. Assim, cabem as seguintes indagações: A quem esses elementos servem? Qual a concepção de ser humano e de sociedade está contida nessas correlações? Como e a partir de quem o currículo está se materializando na prática?

Esses questionamentos fazem retomar o enfoque de que o currículo é algo que se constrói no processo, que, segundo Gimeno Sacristán (2000), ele se molda no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e sua avaliação. Esse modelo é resultado das diversas intervenções que nele ocorrem.

Gimeno Sacristán (2000; 2013) enfatiza que o valor real do currículo nessa sociedade de tensionamentos somente é dado pelos jovens que aprendem seus conteúdos e que dependem desse movimento de transformação ao qual se veem submetidos. Esse entendimento, arraigado aos sistemas educacionais brasileiros, revela a compreensão hegemônica dominadora na qual as intenções estão voltadas para a domesticação do conhecimento humano.

Isso posto, podemos entender que, se existe um movimento curricular que domestica, podemos igualmente falar que há também um movimento curricular libertador. Assim, a experiência que se viveu nas ocupações teve um caráter único, pois os ocupacionistas buscaram

de diversas formas se empoderar do contexto e aprender com ele e para ele, evitando burlar o currículo; eles, pelo contrário, reinventaram o currículo de acordo com as necessidades do movimento.

O planejamento curricular nas ocupações, como expresso anteriormente, teve o caráter coletivo e foi feito pelos estudantes e apoiadores do movimento, tendo em vista organizar estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), diversas aulas de outras disciplinas, palestras, seminários, oficinas, entre outros: “[...] a mobilização para aprender [...] ultrapassava os muros das escolas que ocupavam” (CERNY; OLIVEIRA, 2017, p. 176).

Um dos pontos essenciais a se compreender é que, durante as ocupações, os estudantes secundaristas publicavam seus planejamentos curriculares para que a população em geral tivesse acesso às práticas curriculares que eles estavam desenvolvendo nas escolas. As redes sociais foram essenciais para essa visibilidade. Sobre esse aspecto, destacamos as seguintes narrativas:

Eu, particularmente, peguei essa parte de mídias sociais e eventos que aconteciam dentro da escola [...] a gente criou nossa página, [...] e íamos chamando as pessoas e as pessoas se voluntariavam. A gente tinha nossa agenda de horário do dia né. Cada horário tinha algo para fazer e a gente lançava no *Facebook*, aí a pessoa chega na escola tinha no quadro escrito também (ANGICO, 2021).

Na ocupação eu fiquei responsável para divulgar os cronogramas das aulas nas redes sociais. Todos os dias eu ia na página do *Facebook* colocar o cronograma lá ou pedir ajuda, tipo alimentos, material de limpeza ou até mesmo dinheiro. Às vezes eu ia ao *Facebook* e *WhatsApp*, mandando mensagens, e comecei um burburinho aqui outro ali, fiz uma tentativa com alguns secundaristas na escola, enfim, um trabalho organizativo mesmo (UMBUZEIRO, 2021).

Os nossos cronogramas eram divulgados nas redes sociais para que todos pudessem ter acesso, não só os alunos da minha escola, mas qualquer um que quisesse contribuir com a nossa luta, até mesmo para entender melhor o que eram as ocupações e quais eram as nossas lutas (COROÁ, 2021).

Os estudantes se organizaram em comissões para facilitar a organização das lutas, e uma das comissões que se tornou muito importante nesse movimento de resistência foi aquela responsável pela divulgação do cronograma de aprendizagem nas escolas. Essas comissões passaram a usar as redes sociais como meio mais prático de difundir as causas dos movimentos, bem como para agilizar a comunicação entre os estudantes de escolas que estavam sendo ocupadas. O ponto crucial nessa ação foi abrir a escola e as práticas educativas que estavam acontecendo à comunidade em geral, e, mesmo que o estudante ou apoiador não estivesse ocupando as escolas ele teria acesso aos cursos, oficinas, aulas etc. que eles estavam promovendo.

Na atualidade os estudos sobre currículo vêm conceituando-o de forma diversa e polifônica, e essas múltiplas definições têm sido denominadas como currículo no cotidiano escolar. Essas autoras ainda enfatizam que esses múltiplos significados também estão associados às formas como os currículos são propostos pelas redes de ensino – o que acontece em sala de aula, os conteúdos, as atividades, a carga horária, o plano de ensino dos professores etc.

As palestras acerca de diversas temáticas proferidas por estudantes e/[ou] convidados foram ministradas nas escolas para os estudantes e comunidades apoiadoras, como podemos apreender no relato: “Então, a gente chamava professores para dar palestras, a gente dava palestras de grátis” (ANGICO, 2021). As palestras muitas vezes estavam voltadas para temas mais atuais como “palestras sobre alimentação agroecológica” (PALMA, 2021). Por sua vez, o estudante Jericó (2021) mencionou: “durante a ocupação eu lembro que tivemos várias palestras, muitas sobre as reformas do Ensino Médio e PEC dos gastos públicos, as palestras eram mais voltadas para esses fins”. Marmeleiro (2021) enfatizou: “tivemos muitas palestras, a maioria era sobre a reforma do Ensino Médio, a PEC dos gastos públicos e os impactos delas para educação e para a sociedade”.

Os estudantes relatam que as palestras, em sua grande maioria, eram dedicadas ao esclarecimento da MP 746 e da PEC 241, que limita os gastos públicos em 20 anos, e os impactos dessas políticas na educação pública e na sociedade.

Sobre essa forma de obtenção de conhecimento, Cerny e Oliveira (2017, p. 177), em trabalho desenvolvido sobre as ocupações, elucidaram:

Com essa organização, foi possível contribuir para suas aprendizagens com palestras ministradas por professores, advogados, artistas, funcionários públicos e até mesmo algumas figuras políticas, sem se preocupar com avaliações e trabalhos acadêmicos ao final do processo. Havia ali um currículo urgente, visceral e multidisciplinar [...].

O desenvolvimento de práticas que contribuíram para aquisição do conhecimento foi diversificado durante o fenômeno pesquisado. “A gente tinha aulas e oficinas de dança [...], destacou um deles” (ANGICO, 2021). O estudante Umbuzeiro (2021), por sua vez, relatou acerca do desenvolvimento de “oficinas de violão e capoeira, [...]”. O estudante Palma (2021) apontou: “a gente teve oficina de fotografia, oficina [...] sobre alimentação agroecológica, oficina para confecção de bonecas africanas, a gente teve uma aula sobre primeira guerra mundial, [...]”. Nesse sentido, vale destacar outras narrativas a respeito desse tema:

[...] a gente teve oficinas e aulas, no qual a gente contactava professores para nos dar oficinas e aulas, então dentro das ocupações tivemos aulas de defesa pessoas – principalmente para as mulheres – biotecnologias, astronomia e debates das mais diversas aulas (econômica, política e social) (COROA-DE-FRADE).

Teve um dia que a gente fez uma oficina do teatro do oprimido, que foi muito legal, a gente teve uma participação muito grande dos estudantes, [...] Aí a gente tinha se organizado assim, eu fiquei responsável sobre as ocupações nas escolas de outros estados, organizei uma aula para falar sobre isso; outros que tinha mais intimidade com o inglês fizeram oficina de inglês de forma diferente; outro sobre basquete na rua. A gente foi se organizando para quem tinha mais intimidade com determinado assunto para dar uma aula. Só que a gente optou por não obrigar ninguém a ir, queremos que eles vão atrás de algum interesse deles, que eles possam escolher coisas que eles tenham interesses para que eles estejam lá. Então a gente abriu para os alunos que queriam ir para diversas oficinas (CARNAÚBA, 2021).

Os estudantes relataram que desenvolveram diversas oficinas sobre os mais variados temas que pudessem atrair os jovens para essas aulas, como dança, teatro, confecções de bonecas africanas, biotecnologia, astronomia, defesa pessoal, violão, capoeira etc.

Coelho (2017) reitera a importância das oficinas nas ocupações como momento de ampliação do debate político, organizando assuntos pertinentes e necessários à demanda da sociedade, surgidos do discurso coletivo, ou seja, da necessidade coletiva de apreender e compreender mais sobre determinada temática social.

Moita e Andrade (2006, p. 11) assinalam:

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por naturezas abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola.

As oficinas se constituem como uma estratégia curricular de ensino e aprendizagem que se apresentam historicamente, valorizando a cultura de sujeitos oriundos das classes populares e articulando saberes científicos, ensinados nas escolas, com os saberes populares, ou seja, promovendo experiências individuais e coletivas.

Outra estratégia curricular desenvolvida pelos estudantes secundaristas durante as ocupações foram as rodas de conversa que traziam temáticas sociais externadas por eles como necessidade de saber mais sobre elas.

Essa estratégia

[...] vem sendo desenvolvida em diversos contextos, a partir dos estudos de Paulo Freire, seu referencial teórico-metodológico da Educação Popular, além da proposição dos Círculos de Cultura, que se filiam às ideias de educação, liberdade e

transformação dos indivíduos e do meio em que estes vivem (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

As rodas de conversa são procedimentos capazes de formular “um canal responsável por trazer à tona as vozes, as expressões e os gestos dos jovens e colocá-los em cena [...] contribuindo para a quebra de estigmas e preconceitos” (SILVA; NETA, 2010, p. 55). Para Melo e Cruz (2014, p. 32), “rodas de conversa abriram espaço para que os sujeitos da escola estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar”. Com a possibilidade de promover encontros dialógicos, as rodas de conversa conduzem a produção e a ressignificação de sentidos, saberes e práticas dos participantes sobre suas experiências.

Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

Sobre essa estratégia de aprendizado os secundaristas salientam:

As ocupações trouxeram muitas rodas de conversa, dava um ar de mais igualdade e aumentou os debates. Discutíamos temas abertamente que antes a gente não falava, não sei se era por medo, receio ou até mesmo por preconceito. Inclusive, preconceito, racismo, xenofobia, feminismo e machismo foram temas bastante trabalhados nas ocupações, por que foi uma demanda que veio de dentro, entende? Aí na hora de organizar as nossas rotinas esses temas foram sendo colocados de formas intercaladas, foi muito legal (UMBUZEIRO, 2021).

Ah, então era muito rotativo, cada dia era uma coisa diferente. A gente na parte da manhã, como era aberto ao público, a gente sempre tinha discussões como: roda de conversa com os temas mais sociais mesmo [...]. Aí a gente teve essa roda de conversa com os alunos, falamos sobre a PEC, a intuição daquilo da ocupação, do porquê de ocupar (AROEIRA, 2021).

A gente promoveu muitas rodas de conversas. Teve professor que promoveu uma roda de conversa sobre Paulo Freire [...] A gente teve rodas de conversa e muita ajuda da Universidade. Professores e estudantes se disponibilizaram a ir lá fazer rodas de conversa com a gente e atividades. A gente teve um sarau que teve vários estudantes, aí a gente teve duas rodas de conversas que me tocaram profundamente. Não tivemos só duas, tivemos várias rodas de conversas, mas essas duas me tocaram muito. Que foi uma sobre feminismo, onde eu vi que várias amigas e colegas minhas relataram que já tinham sofrido abusos, eram coisas que eu não sabia, que eu não imaginava na época que podia ser abuso e nem que elas tinham sofrido aqui. Então, a gente teve uma roda de conversa sobre feminismo muito legal, com as meninas, na qual elas foram muito tranquilas em nos escutar e nos explicar coisas por outros pontos de vista; uma roda sobre saúde, onde se discutiu questões de aborto e DSTs, coisas que a gente não falava muito e que são extremamente importantes, que a gente precisa conversar sobre isso desde a escola e não se era conversado sobre a saúde sexual, coisas que a gente não conversava. Eram coisas que a gente falava nos assuntos da escola dentro dos conteúdos, mas não dessa forma tão clara como nesse momento (CARNAÚBA, 2021).

A gente se ocupava o dia todo com rodas de conversas sobre diversos temas, estudávamos em grupo, ajudando os colegas, tipo assim, quem era do segundo ano ajudava alguns colegas do primeiro ano, quem era do terceiro ajudava nas atividades do pessoal do segundo. [...] uma roda de conversa sobre algum tema, tipo: racismo, feminismo, questões sociais, Paulo Freire etc. O legal [era] que a gente debatia coisas que não eram faladas dentro de sala de aula. E eram coisas que a gente via ou vivia de alguma forma e não enxergava (COROÁ, 2021).

A gente nas ocupações fez muitos debates, diálogos, rodas de conversas, enfim... É tanta coisa que a gente falou que eu lembro que a gente teve uma roda de conversa, que, por exemplo, uma menina na frente de todo mundo, depois de um debate sobre LGBTfobia, teve coragem de dizer para escola e iria levar para família que era bissexual e tipo... isso foi uma coisa tão forte para a gente sabe... de possibilitar naquele momento um espaço tão acolhedor em uma ocupação que a pessoa se sentiu à vontade de dizer quem era e como se sente. Isso foi muito transformador (COROA-DE-FRADE, 2021).

Então, nas rodas de conversa a gente trazia debates, vamos supor: o que você acha do aborto? A gente debatia mesmo para ver a visão de lado contrário até mesmo para desconstruir pensamentos que tinham sobre. A gente tinha debate LGBT para desconstruir alguns pensamentos, eu vou me abrir, eu sou LGBT, e não era tão desconstruído no momento. Eu era uma pessoa que tinha uma visão muito distorcida e com a ocupação aprendi a me desconstruir e aprendi a ver do jeito que eu não via (FACHEIRO, 2021).

Muitos foram as temáticas que afloraram nas rodas de conversas, como bem explicitado pelos entrevistados. Eles relataram que temas como xenofobia, racismo, machismo, feminismo, homofobia, LGBTfobia, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Projeto de Emenda Constitucional foram recorrentes. Também mencionaram a importância da roda de conversa como espaço de aprendizado acerca de assuntos sociais não debatidos em sala de aula. A roda de conversa proporcionou aos estudantes secundaristas um ambiente de debate saudável, quando puderam questionar e ser questionados. Como resultado dessas discussões, os estudantes revelaram que passaram a ter um olhar mais sensível para esses conteúdos de cunho social, pois surgiram da realidade deles, da vivência diária.

O estudante Coroá (2021) falou da importância da roda de conversa, pois nela eles debatiam assuntos que não eram trabalhados em sala de aula, e a roda de conversa proporcionou esse espaço de aprendizagem. Já o estudante Facheiro (2021) enunciou que as rodas de conversas foram muito importantes para desconstruir visões distorcidas sobre determinados temas, por exemplo, pessoas LGBT.

As rodas de conversa são procedimentos capazes de formular “um canal responsável por trazer à tona as vozes, as expressões e os gestos dos jovens e colocá-los em cena [...] contribuindo para a quebra de estigmas e preconceitos” (SILVA; NETA, 2010, p. 55).

Para Melo e Cruz (2014, p. 32) “rodas de conversa abriram espaço para que os sujeitos da escola estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre

si e sobre o outro no cotidiano escolar”. Com a possibilidade de promover encontros dialógicos, as rodas de conversa conduzem a produção e a ressignificação de sentidos, saberes e práticas dos participantes sobre as suas experiências. “Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso.” (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

As rodas de conversa são mais que uma junção de jovens para falar sobre suas experiências, elas são uma postura ética, política e estética com relação à produção do conhecimento e à transformação social, e isso “ocorre principalmente por sua característica de permite que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto” (MELO; CRUZ, 2014, p. 32). Assim, permite-se trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo.

As rodas de conversa podem se configurar como um círculo gnosiológico que intencionam a construção de viabilidades sobre o pensar em um movimento espiral de ação-reflexão-ação, no qual os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e de sua própria possibilidade de Ser Mais.

A horizontalidade dessa metodologia, por ser um construtor dialógico, não implica dizer que seja algo tranquilo e harmônico, pois os temas em pauta levam ao questionamento da hegemonia e, dessa maneira, a roda torna-se um espaço de jogo de poderes (ALVES, 2018; SAMPAIO *et al.*, 2014).

Como dispositivos de construção dialógica, as rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita, nem a leitura da palavra, mas sim a leitura-ação das imagens e dos modos de vida cotidianos. Elas favoreceram o entrosamento e a confiança entre os participantes, superando a dicotomia: sujeito-objeto (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

As rodas de conversa, além de serem um constructo de conhecimentos pertinentes às experiências individuais e sociais dos sujeitos colaboradores, foram espaços onde esses sujeitos puderam refletir, coletivamente, a respeito de suas vivências.

Essas reflexões colaboram com o pensamento crítico e assumem o viés de uma educação libertadora. Esta, por sua vez, posiciona-se como uma educação que reconhece os sujeitos, contextual e historicamente, buscando a partir da educação transformar a realidade (FREIRE, 2000). Nesse sentido, as rodas de conversa foram espaços essenciais para aprofundar

determinadas questões sociais, pois, como mencionado anteriormente, elas horizontalizam os sujeitos colocando todos em condições de igualdade.

As rodas de conversa desenvolveram-se a partir das relações de conhecimentos e experiências que emergiram do vivido no movimento social dos estudantes secundaristas, pois é na vivência concreta que se constituem as situações existenciais que implicam a percepção de situações-limite, possibilitando, portanto, aos jovens ocupacionistas repensar a escola, o currículo e a sociedade. Assim, essa estratégia curricular, para Sampaio *et al.* (2014, p. 1.302), “propõe a reflexão crítica, rejeita comunicados e impulsiona o diálogo, assumindo os riscos, desafios e mudanças como fundamentos de uma educação problematizadora/libertadora”

A forma de operacionalizar as rodas de conversa contribuiu significativamente com ações sobre determinantes sociais. Estes, por sua vez, dizem respeito aos modos simbólico e material pelos quais a vida humana se materializa (GOHN, 2017; FREIRE, 2005; NASCIMENTO, 2013). Logo, a partir dos discursos proferidos, a roda de conversa colaborou para o processo de (auto)formação, promovendo o diálogo como situação gnosiológica em um movimento espiral de ação-reflexão-ação.

Gimeno Sacristán (2000; 2013) relembra que podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de práticas pedagógicas é a expressão de um conjunto de forças convergentes e sucessivas, muitas vezes coerentes e contraditórias, ganhando, assim, a característica de ser um objeto que é preparado dentro de um sistema que ao mesmo tempo transforma e se constrói.

Dessarte, o currículo é uma construção processual e práxis educativa, resultante de interações entre sujeitos, contextos, identidades, conhecimentos, poderes, ideologias, territórios, práticas formativas, percursos, culturas e economia. O currículo gestado durante as ocupações é também produto dessas interações e forças que o produzem.

O currículo é definido como experiências de aprendizagem planejadas e guiadas, bem como resultados de aprendizagem não intencionais formados por meio da reconstrução sistemática de conhecimento e experiência sob os auspícios da escola para o desenvolvimento intencional e contínuo das habilidades pessoais e sociais dos alunos.

Pode-se dizer que os jovens estudantes iniciaram o movimento para complementar o conhecimento, enriquecer indivíduos e grupos, não apenas para obter consenso em uma disciplina. Os currículos em andamento falam por si, indo além das rédeas do básico impostas pelo planejamento governamental, que tem um histórico de criar e desmontar programas sem

referência à opinião da sociedade, que ignora aspectos do conhecimento realmente úteis Na implementação da “grade” curricular, a instrução do conhecimento autocontido favorece as taxas de avaliação em larga escala e deixa de lado o conhecimento forte (CERNY; OLIVEIRA, 2017).

Os jovens presentes nessa composição de força conseguiram se expressar no currículo criado por eles e para eles, pois é na prática real, guiados pelos esquemas teóricos e práticos da ação, que dão suporte às práticas pedagógicas, que podemos notar o verdadeiro significado das propostas curriculares.

CONCLUSÕES

Chegou o momento de colocar um ponto final no estudo doutoral, não porque as dimensões investigativas percebidas ao longo da trajetória tenham sido encerradas, mas porque o que traçamos como caminho investigativo para este estudo foi concluído. Em verdade, não produzimos conhecimentos referentes somente ao objeto investigativo. O processo de formação doutoral, independentemente dos condicionantes, oportuniza um grande crescimento profissional, pessoal e social ao pesquisador em formação. Sobre a pesquisa, discorreremos brevemente, nas próximas linhas, acerca do que analisamos sobre experiência das ocupações, particularmente as experiências curriculares que elas denunciaram e anunciaram, assim como as que emergiram durante todo o ato de rebeldia dos estudantes no Brasil no ano de 2016, denominado Primavera Secundarista, atestada neste texto.

Antes de qualquer consideração, lembramos que partimos da assertiva de que as ocupações secundaristas foram respostas a anos de Violência Curricular sofrida pelos estudantes secundaristas. Ao adentrarmos no processo investigativo, nosso olhar foi se aguçando sobre essa afirmativa e ela foi se moldando. Com o entendimento do que foi vivido na tese, passamos a compreender que os movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil, ocorridos em 2016, não resultaram apenas de condições macropolíticas, ou das medidas impostas pelo Estado brasileiro, mas também de condições e práticas curriculares que se constituíram como Violência Curricular para os jovens, ainda que as próprias condições macropolíticas também estejam configuradas no conceito de Violência Curricular. Então, o olhar ampliado sobre a Violência Curricular implica reconhecer os mecanismos e os elementos que impedem os sujeitos de alcançar sua vocação para o *Ser Mais*, bem como que a resistência dos jovens à Violência Curricular é uma dimensão importante para compreender as ocupações pela perspectiva do currículo. Dessa forma, também defendemos que as ocupações secundaristas configuram-se em atos-limite de resistência à Violência Curricular vivida pelos sujeitos na escola, produzindo experiências curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias.

Esse entendimento se fundamentou tanto no conjunto de procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa (análise bibliográfica e pesquisa empírica com a realização e análise de entrevistas narrativas), os quais estão relacionados, especialmente, ao problema de pesquisa e aos objetivos do estudo, quanto no procedimento realizado com o intuito de estender nossa capacidade de compreensão acerca do objeto investigativo (Revisão de Literatura como Estado da Arte).

No tocante à Revisão de Literatura como Estado da Arte, esse procedimento foi necessário para o desvelamento de caminhos da pesquisa (o que foi pesquisado, o que se tem falado sobre o tema ou objeto de pesquisa, o que conseguimos pesquisar, até onde foram as pesquisas etc.). Esse procedimento foi dividido em três partes (Revisão de Literatura sobre o Movimento Passe Livre, as ocupações das escolas no estado de São Paulo no ano de 2015 e as ocupações secundaristas no Brasil no ano de 2016), que, a nosso ver, complementam-se.

Com relação ao Estado da Arte sobre o MPL, percebemos que esse movimento, no ano de 2013, fez parte de uma grande onda de protestos desenvolvidos por jovens no século XXI. Ademais, identificamos nos trabalhos analisados diversas formas de manifestações de resistência, bem como encontramos as principais categorias analíticas sobre as quais os pesquisadores se debruçaram.

Na análise do Estado da Arte sobre as ocupações das escolas estaduais em São Paulo no ano de 2015, verificamos, a partir da análise das publicações acadêmicas, que o movimento paulista tem como fonte inspiradora o movimento chileno, “Revolta dos Pinguins”, e o Movimento Passe Livre. No mesmo procedimento de análise, observamos que os trabalhos publicados sobre as ocupações paulistas voltaram-se praticamente às mesmas categorias desenvolvidas pelos pesquisadores do fenômeno do MPL, havendo uma pequena ampliação de categorias de análises nos diferentes fenômenos.

Ainda sobre as ocupações paulistas, o estudo pôde demonstrar que os estudantes passaram a modificar suas formas de lutas de acordo com o movimento opressor do Estado contra eles, tendo como experiências as formas de opressão empreitadas pelo governo no ano de 2013 contra as manifestações populares.

No que tange à revisão de literatura sobre as ocupações no ano de 2016, encontramos diversas categorias de análises que se repetiam tanto no MPL como nas ocupações paulistas. No entanto, uma das principais categorias de análises desenvolvidas nesta tese, o currículo, não foi explorada nas teses e dissertações pesquisadas. É de se compreender que essa categoria poderia ser estudada, como o foi, em outro meio de pesquisa, como os periódicos, mas não recebeu o aprofundamento epistemológico necessário, tampouco foi conferido a ele o *status* de resistência.

Outro ponto igualmente importante que não foi abordado em nossa pesquisa de Revisão de Literatura, e que podemos chamar de caleidoscópio da pesquisa, é a utilização do conceito de Violência Curricular. Esse conceito, ainda não tratado nas pesquisas sobre as ocupações,

permitiu-nos ampliar nosso olhar sobre as formas hegemônicas presentes nas escolas e como elas se manifestavam no currículo escolar.

A categoria currículo é compreendida durante o percurso traçado como um artefato sociocultural (SILVA, 2007; GIMENO SACRISTÁN, 2000; 2013; SILVA, 2013; PERNAMBUCO, 2013; GIOVEDI, 2016; SAUL, 2015). Nessa direção, “o currículo é compreendido como a teoria e a prática que se anunciam, que se declaram e que se realizam na escola e em função dela [...]” (GIOVEDI, 2016, p. 279). Por sua vez, o conceito de Violência Curricular é entendido como meio e forma de se obstaculizar o desenvolvimento da vida humana na escola, e por tal configuração esse conceito é comprometido com o desvelamento das ações hegemônicas na escola (GIOVEDI, 2016; 2013).

Resistência em nosso percurso doutoral foi compreendido como ato de rebeldia; a educação transformadora é um ato de rebeldia, pois é nela que se encontram as possibilidades de Ser Mais (MORETTI, 2015; FREIRE, 2000; 2005). Nesse contexto, foi inevitável não pensar nas possibilidades do Ser Mais e seus condutores – situações-limite, atos-limite, inédito-viável e denúncia/anúncio, nas ocupações secundaristas.

As ocupações em si são consideradas neste trabalho como atos-limite gestados a partir de situações-limite vivenciadas pelos secundaristas nas escolas. A vivência de situações-limite possibilitou aos jovens verem o inédito-viável em suas ações, ou seja, os sonhos possíveis.

Toda denúncia implica um anúncio e o inverso também é verdadeiro. As ocupações denunciaram a Violência Curricular presente nas escolas públicas brasileiras, mas, ao mesmo tempo que ela denunciou, um anúncio foi gerado, pois esses jovens anunciaram as possibilidades de resistência à Violência Curricular a partir das experiências curriculares contra-hegemônicas desenvolvidas durante tais ocupações.

A utilização desses conceitos e categorias durante o caminhar da tese só foi possível mediante dois processos importantes: a Revisão de Literatura como Estado da Arte e as entrevistas narrativas que lidaram com as memórias de estudantes que participaram das ocupações.

O Estado da Arte nos propiciou encontrar os limites categóricos e metodológicos de cada pesquisa analisada e visualizar o que ainda não foi pesquisado. Por seu turno, as entrevistas tiveram como ponto fulcral encontrar a pertinência das categorias norteadoras nas narrativas de memórias dos estudantes secundaristas. Entrevistar por si só não nos daria essa visão micro do

processo; para tal, o uso de metodologias de análises (Análise Textual Discursiva e Análise do Discurso) foi primordial.

Foi no processo de saturação das narrativas que percebemos que o currículo desenvolvido pelos estudantes como um ato de rebeldia, ou seja, como um movimento de resistência, desempenhou um teor crítico e emancipador nos jovens. Dessarte, os sujeitos envolvidos no planejamento e na execução do currículo passam a atingir uma dimensão gnosiológica e epistemológica da sociedade.

Dadas essas notas considerativas, cabe aqui resgatar o problema norteador desta tessitura epistemológica: “Como as ocupações secundaristas no Brasil em 2016 se configuraram como resistência à Violência Curricular e como práticas curriculares de emancipação no Ensino Médio?”. A resposta a esse questionamento não foi fácil de se encontrar, daí a necessidade dos procedimentos metodológicos desenvolvidos durante o percurso.

As ocupações secundaristas foram tomadas como resistência à Violência Curricular quando os estudantes expressaram que eles não estavam ocupando apenas para tentar barrar a Medida Provisória 746/2016 da reforma do Ensino Médio, o Projeto “Escola Sem Partido”, a Emenda Constitucional 95, que limita por 20 anos os gastos públicos. Apesar de essas políticas também se configurarem como Violência Curricular, os jovens ocuparam as escolas com a intenção de denunciar a Violência Curricular que já vinham sofrendo como: merenda de péssima qualidade, falta de professores, métodos pedagógicos apassivadores, infraestrutura precária das escolas, falta de material pedagógico, ausência dos alunos em espaços decisórios da escola, salários baixos dos professores, carência de recursos etc.

Assim, encontramos diversas formas de manifestações de Violência Curricular denunciadas pelos estudantes entrevistados, tais como:

- ✓ Violência Curricular contra a pulsão criadora;
- ✓ Violência Curricular contra a alteridade dos sujeitos na escola;
- ✓ Violência Curricular contra a vida em comunidade;
- ✓ Violência Curricular contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais;
- ✓ Violência Curricular contra a identidade cultural;
- ✓ Violência Curricular contra a identidade individual;

- ✓ Violência Curricular contra as condições de funcionamento;
- ✓ Violência Curricular contra a pulsão criadora;
- ✓ Violência Curricular contra a pulsão de autoconservação;
- ✓ Violência Curricular contra a integridade moral e psíquica;
- ✓ Violência Curricular contra o patrimônio;
- ✓ Violência Curricular discursiva-ideológica;

É mister ressaltar que essas formas de manifestações de Violência Curricular expressas pelos estudantes seriam agravadas a partir da efetivação dessas medidas governamentais. Mediante essa denúncia, esses jovens demonstraram que a ação de ocupar as escolas (atos-limite) anunciou outras formas de resistências, as práticas curriculares emancipatórias.

As práticas curriculares desenvolvidas por esses estudantes tiveram um alcance real em suas vidas. Eles planejaram coletivamente seu currículo e o colocaram em prática na escola nas mais variadas formas, em práticas significativas, trazendo questões pertinentes de seu dia a dia e elementos de um currículo emergente, tais como:

- ✓ Socialização do conhecimento;
- ✓ Cuidado com a instituição de ensino;
- ✓ Conteúdos que emergiram das necessidades dos sujeitos;
- ✓ Planejamento coletivo;
- ✓ Maior interação da escola com a comunidade;
- ✓ Maior interação dos conteúdos com as juventudes;
- ✓ Produção de pensamento questionado.

Em suma, temos dois pontos a serem colocados. O primeiro diz respeito ao fato de que o conceito de Violência Curricular serviu como referência para o desvelamento dos processos mais sutis, que geralmente são naturalizados, do e no funcionamento da vida escolar e da política educacional (GIOVEDI, 2016).

O segundo ponto concerne à afirmativa de que o currículo desenvolvido pelos estudantes de forma coletiva mostrou-nos possibilidades de se construir uma escola mais humana e crítica, pois, como alude Pernambuco (2013), um currículo significativo só pode ser

efetivado porque foi construído pelos agentes que fazem parte do processo, e sem essa prerrogativa o processo de emancipação fica fragilizado.

Portanto, a emancipação sociocultural e a autonomia da escola e de seus componentes não podem nem devem ser compreendidas como algo exterior aos sujeitos (professores, alunos, servidores, gestores etc.) da prática pedagógica, não podendo deixar se esquecer da busca como construção crítica, reordenando com a produção crítica dos sentidos e significados do fazer coletivo. Os estudantes, em seu processo organizativo curricular, procuraram os possíveis limites de o modelo educacional vigente confrontar com temas de suas realidades vividas. Essa organização foi fundamental para que os conhecimentos, organizados e sistematizados a partir da vivência dos estudantes, fossem apreendidos dentro de uma racionalidade problematizadora e crítica, visualizando o processo emancipador do (re)fazer dos conhecimentos que emergiram da realidade social.

Em síntese, o esforço desempenhado pelos jovens em (re)criar práticas educativas esteve ligado a seu contexto concreto de elaboração e de reconstrução de conhecimentos dentro da escola e com interfaces com a sociedade que se esperava. A iniciativa, rebelde, de mudar o que é instituído, deve ser vista como uma possibilidade efetiva de criação e mudança dos currículos.

Dessa forma, os jovens secundaristas mostraram na prática que é possível organizar um currículo mais condizente com suas demandas. Assim, a partir da organização e do planejamento que eles, com a ajuda de alguns professores e da comunidade, fizeram, podemos observar e tomar como ponto de partida essa experiência como proposição para desenvolver na escola pública um currículo mais crítico voltado para as juventudes.

A guisa desenvolvida nas ocupações teve um significado importante para os estudantes, conforme observamos em seus dizeres: “aprendi a ser humano” (COROA-DE-FRADE, 2021); “aprendi a ser gente” (CUMARU, 2021); “aprendi a ser mais solidário” (JUAZEIRO, 2021). Portanto, as ocupações ensinaram a seus precursores que é possível, dentro de uma estrutura hegemônica, desenvolver currículos e práticas de ensino emancipatórios, que se precisa fazer com e para, não apenas para.

Em face dessas considerações, cabe-nos resgatar aqui o objetivo geral atingido: “Analisar as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil a partir da Violência Curricular denunciada pelos jovens em 2016, identificando o que eles anunciaram como experiências de resistência e emancipação curricular no Ensino Médio”.

O desenvolver de um trabalho doutoral tem que compreender alguns aspectos importantes para a construção do conhecimento científico, o inovador. E, ao pensar no que possa ser inovador, muitos questionamentos surgem e desaparecem com a vivência do processo. Afinal, o que é novo em trabalho doutoral em Educação? O que estamos inovando? Essas perguntas perpassam pela cabeça de muitos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Freitas (2012) expõe que, o novo, o inovador e a originalidade surgem no contexto, pois eles não estão vinculados a apenas escrever algo verdadeiramente inédito, e sim a expressar de forma coerente seu pensamento em contexto distinto do que foi concebido inicialmente por outros autores. Eco (2010, p. 142) realça o pensamento dizendo-nos: “Mesmo que tenha escolhido uma tese de compilação, que resuma tudo quanto for dito sobre o assunto sem nada a acrescentar de novo, você é uma autoridade sobre o que foi dito por outra autoridade. Ninguém deve conhecer melhor tudo que foi dito a respeito”.

Como todo trabalho acadêmico, há limitações, sejam elas epistemológicas e/[ou] metodológicas. E este trabalho, sem dúvida, possui muitas limitações que, por questão de escolhas metodológicas e epistemológicas, não foram abordadas. Entre possíveis caminhos a serem desenvolvidos em futuros trabalhos apontamos a seguir algumas abordagens a serem ponderadas:

- ✓ Analisar as ocupações no campo epistemológico da decolonialidade (classe, raça e gênero);
- ✓ Analisar as ocupações a partir do referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas;
- ✓ Analisar as ocupações a partir da epistemologia da complexidade;
- ✓ Analisar as ocupações a partir das relações sociais no processo de ocupação das escolas;
- ✓ Analisar as ocupações a partir da categoria de prática social;
- ✓ Analisar as ocupações a partir da categoria economia política;
- ✓ Analisar as ocupações a partir de outras compreensões curriculares.

Esses apontamentos revelam possibilidades de futuros estudos acerca do fenômeno pesquisado. Essas considerações somente puderam ser apresentadas porque o fazer científico, aqui considerado, é uma espiral que dimensiona a ação-reflexão-ação.

Diante do exposto, esta pesquisa contribuiu para preencher as lacunas existentes na bibliografia, conforme se apresentou no trabalho. Quanto à originalidade, a tese possui como novidade uma abordagem teórica na análise das ocupações. Quanto à pertinência e relevância

social, vale destacar que a pesquisa é socialmente importante, uma vez que permitiu colocar no centro do debate diferentes ângulos e novas possibilidades de pensar o currículo escolar a partir das ocupações e dos significados atribuídos pelos próprios estudantes e, dialeticamente, pensar as ocupações de acordo com o currículo escolar. Nessa perspectiva, a contribuição da tese manifesta-se em seu potencial de conscientização da necessidade de transformação das relações sociais de dominação e subordinação que marcam o currículo escolar dentro e fora da escola. E isso só pode ser construído com as vozes e as memórias de jovens que participaram do movimento.

Assim, temos a certeza de que este estudo é inconcluso, uma vez que se espera que novos trabalhos surjam em torno da Primavera Secundarista brasileira, apresentando facetas, questões e compreensões múltiplas, dando-nos o sentimento de que deixamos muitas frestas na construção textual deste trabalho. Dessarte, desenvolver o estudo doutoral só tem sentido se, de alguma maneira, somar para a produção de novos conhecimentos acerca do objeto investigado ou para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Então, não poderia concluir o inconcluso sem a presente palavra de Freire (2001, p. 88):

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que em nós seja um *a priori* de nossa história individual e social.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, Gustavo. A precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; SOUSA, Ana Cristina Meneses de. “Pro dia nascer feliz” nas escolas ocupadas por estudantes secundaristas: nota para uma educação da insurreição. **Revistaleph**, v. 13, p. 1-12, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/revistaleph.v0i27.39166>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Gabriela Perissinotto; NOJIRI, Sérgio. O direito de resistência e o mito da gestão democrática da educação: o caso das ocupações das escolas do estado de São Paulo. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 75-91, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/redes.v5i2.3176>. Acesso em 20 mar. 2021.

ALTHEMAN, Francine; MARQUES, Ângela; MARTINO, Luis Moura Sá. Comunicação nos movimentos insurgentes: conversações políticas *on-line* durante a ocupação de escolas em São Paulo. **Esferas**, v. 6, n. 10, p. 81-94, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31501/esf.v1i10.9332>. Acesso em 20 mar. 2021.

ALVES, Fernando Antônio. Movimentos sociais, direito de resistência e normatividade: a resistência civil em conflito com a lei e a ordem nos movimentos de protesto, no âmbito do estado constitucional. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Direito**, v. 9, n. 1, p. 1-29, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/view/44721>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ALVES FILHO, Mário Helder de Sousa. **Movimento Passe Livre nas manifestações de junho de 2013**: a representação social no jornal *Folha de São Paulo*. 2016. Dissertação Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ALVES, Miriam Fábio. Violência e juventude em Goiás: narrativa dos jovens de escolas públicas. **Inter-Ação**, v. 43, p. 433-449, 2018.

ALVES, Nilda Guimarães; SANTOS, Joana Ribeiro. Redes de conhecimentos e currículos: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 372-392, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php> Acesso em: 12 nov. 2020.

ANDRÉ, Marly *et al.* Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 66, p. 301-309, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ANJOS, Diego Marques Pereira dos. **“Hoje a aula é na rua”**: estudo comparativo sobre as organizações mobilizadoras MPL-SP (Brasil) e JRA (México). 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASPIS, Renata Lima. Minorias e territórios: ocupações. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 19, p. 63-74, 2017. Disponível em: doi: 10.20396/etd.v19i0.8647856. Acesso em: 12 nov. 2020.

AYALA, Maria Leonor de Castro. **A mobilização política do Movimento Passe Livre no facebook em junho de 2013**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

AZEVEDO, Ana Paula Lima; LOPES, Samuel Nobre; LOPES, Fátima Maria Nobre. Precarização do trabalho docente na educação básica: causas e consequências. **Braz. J. of Develop.**, v. 5, n. 10, p. 19413-19428. 2019. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/3800/3595>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BALTRUSCHAT, Astrid. A interpretação de filme segundo o método documentário. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Fernanda Stroher. **Ocupo, logo existo**: ocupações secundaristas e o tecer de outra educação possível. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

BARBOSA, Gisele Heloise. **O Conselho Municipal de Transporte e Trânsito de São Paulo (CMTT/SP): participação e mobilização urbana**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.

BARRETO, Bruna Amaral Lanzillotti. Ocupações secundaristas no Rio de Janeiro em 2016: resistências à precarização da educação. *In*: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (org.). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019. p. 124-148.

BARROS, Caetano Patta da Porciuncula e. **Contestando a ordem**: um estudo de caso com os secundaristas da zona leste paulista. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARROS, Raquel Silva. Movimentos de ocupação estudantil secundarista: narrativas visuais/audiovisuais tecidas em páginas do facebook. **RevistAleph**, v. 30, n. 15, p. 42-61, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39251>. Acesso em 20 mar. 2021.

BECKER, Beatriz; WALTZ, Igor; SILVA, Rafael Pereira da; CODEÇA, Giovanni. Protagonismo juvenil em áudio e vídeo: o movimento ocupa nas telas do computador e da tevê. **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 13, n. 2, p. 8-18, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-6924.2016v13n2p08>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BENETTI, Andréa Marques. “**Meu grito não tem medo do teu falo**”: a formação política no interior de coletivos estudantis feministas do sul de Minas Gerais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza [1933]. In: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 85-90.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BERMEO, Dana Milena Chávarro. **Novas possibilidades de interpretação das mobilizações sociais na América Latina**: comparando Brasil e Colômbia. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BERNARDI, Márcio. **A multiplicidade de junho de 2013**: uma análise a partir dos seus relatos. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: MOREIRA *et al.* (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.v. 1, p. 129-176.

BITENCOURT, Bianca Ferraz. Ocupar e resistir: ressignificação do *funk* na luta dos estudantes. **Cadernos de Letras UFF**, v. 27, n. 54, p. 261-272, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2017n54a369>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralia, 2001.

BORGES, Scarlett Giovana. **A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. Movimento estudantil brasileiro: da formação às estratégias de luta na atualidade. **Educação em Perspectiva** [On-line], v. 8, p. 1-17, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i2.882>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BOUTIN, Aldimara Catarine Delabona Brito; FLACH, Simone de Fátima. Os movimentos de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, v. 42, n. 2, p. 429-446, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756> Acesso em: 12 nov. 2020.

BRAGA, Felipe de Queiroz. **O rasgar do véu**: as manifestações de junho de 2013 e as contradições históricas. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRAGA, Júlio Trevisam. **Movimentos sociais na era da internet**: uma leitura comparativa da ação política nos protestos das jornadas de junho, no Brasil, dos indignados, na Espanha, e do *Occupy Wall Street*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

BRITO, Lucina. Escolas de luta: a disputa entre projetos educacionais nas escolas ocupadas em São Paulo. **Movimento: Revista de Educação**, ano 4, n. 6, p. 306-328, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/mov.v0i6.314>. Acesso em 20 mar. 2020.

BUZANELLO, José Carlos. **Direito de resistência constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

CAETANO, Maria Raquel; COMERLATTO, Luciani Paz. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: José Clovis de Azevedo; Jonas Tarcísio dos Reis (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. v. 1, p. 17-40.

CAETANO, Mira Lini Marconsin. **Jornadas do trabalho rebelado**: apontamentos para uma análise de classes das manifestações de junho de 2013. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

CAMPOS, Antônio M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CAPES. Portal de Periódicos da Capes. **Portal da Capes**, 2000. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missaoobjetivos&mn=69&smn=74. Acesso em: 21 nov. 2019.

CARLOS, Eliana Natividade. **A mídia e as manifestações de junho de 2013**: uma análise de produtos midiáticos. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2015.

CARNEIRO, Silvio. Ocupar, resistir e lutar nas redes sociais. **Comunicações (Unimep)**, v. 24, p. 137-150, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15600/2238-121X>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MEDAET, Chantal; MEZIÉ, Nadège “Uma aula muito forte”: aprendizagem, escola e ritual em tempo de ocupação. **Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 244-260, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2019000200008 Acesso em: 12 nov. 2020.

CARVALHO, Rebeca Guedes Jales de. **A inatualidade da psicologia das massas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017.

CASTRO, Isabel Thees. **Cidade sem catracas**: pensando a cidade da livre circulação. 2016. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de. *et al.* Análise da produção bibliográfica em livros sobre a infância e a juventude na América Latina. **Densidade – Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, n. 9, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2864>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CASTRO, Rogério Cunha de; FARIA, Lia Ciomar Macedo. A quem pertencem nossas escolas?. **Revista de História e Historiografia da Educação**, v. 1, número especial, p. 257-275, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rhhe.v1i0.50687>. Acesso em 20 mar. 2021.

CATINE, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escola de Luta, Educação Política. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016163403>. Acesso em 20 mar. 2021.

CATTANI, Antônio D. **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CERNY, Roseli Zen; OLIVEIRA, Edna Araújo S. Aprendizagens com o currículo das ocupações. **Revista Sobre Tudo**, v. 9, p. 171-188, 2018. Disponível em: <http://plataforma-cape.org/profile/roseli-zen-cerny>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CHAGAS, Luãn José Vaz. Mediação e diversidade de vozes: a ação fontes na cobertura do movimento de ocupação nas escolas paranaenses. **Revista Rizoma**, v. 5, n. 2, p. 161-177, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma> Acesso em: 12 nov. 2020.

CHARLOT, Bernardo. **Da relação do saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernardo. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilene. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHAUÍ, Marilene. Ética, violência e política. *In*: CHAUÍ, Marilene. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, Isabel Colucci. **Internet e educação**: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em redes para a formação de sujeitos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COELHO, Poliana Pereira. Os corpos no espaço: confrontação ao simulacro democrático e resistência à estetização da política. **Cadernos Benjaminianos**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 127-145, 2017. Disponível em: <http://10.17851/2179-8478.13.1.127-145>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: BARBOSA, Antonio Flavio Moreira (org.). **Currículo**: questões atuais. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013. v. 2, p. 103-143.

CORRÊA, Juliana Cristina. **“Bagulho do pensamento”**: a relação com os saberes e os jovens estudantes do ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CORRÊA, Patrícia Augusto. **#Ocupaescola**: juventude e mobilização no Rio de Janeiro. 2017. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD – Educação**

Temática Digital, v. 19, n. 1, p. 26-48, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647751>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CORSO, Ângela Maria; SOARES, Solange Toldo. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares. **X ANPED SUL**, p. 1-19, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167337>. Acesso em: 20 fev. 2021.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; VIANNA, Márcio de Albuquerque. Contexto da educação do Brasil entre os anos de 1995-2016. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antônio (org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 45-84.

COSTA, Ana Cecília da. **A encenação da informação: Movimento Passe Livre no caderno cotidiano da Folha de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Luciano Bedin da; SANTOS, Manuella Mattos dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo com base na inteligência coletiva. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 49-71, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647802> Acesso em: 12 nov. 2020.

COSTA, Ruan Carlos Pereira. **A emenda constitucional 90/2015: o direito fundamental social ao transporte público coletivo sob uma perspectiva simbólica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

COUTINHO, Luciana Gogeirol; ANDRADE, Claudia Braga de. O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação?. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 19, número especial, p. 48-63, 2017. Disponível em: [10.20396/etd.v19i0.8647736](http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647736). Acesso em: 12 nov. 2020.

CUNHA, Maria Amália. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007.

CRUZ, Márcia Maria da. **Política das ruas e das redes: autoexposição e anonimato nas multidões de Junho de 2013**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CUNHA, João Batista Coelho. **Educação, juventudes e participação política: os sentidos atribuídos pelos jovens à ocupação de escolas em Goiás entre 2015 e 2016**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

CUNHA JÚNIOR, Fernando Rezende da; LEMOS, Monica Ferreira. Do not close my school: Facebook, occupations and demonstrations for promoting social change. **Humanities and Social Sciences**, v. 5, n. 6, p. 222-229, 2017. Disponível em: 10.11648/j.hss.20170506.15. Acesso em: 12 nov. 2020.

D'ÁVILA, Renata Almeida. **“Lute como uma menina”**: as jovens nas ocupações de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal no ano de 2016. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 3 mar. 2019.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DONADON, João Arthur. **Manifestações de junho de 2013**: análise da atuação dos movimentos sociais e antissistêmicos. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

DOYLE, Andréia. **Competência crítica em informação nas escolas ocupadas no Rio de Janeiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DOYLE, Andréia; BEZERRA, Arthur. (In)formação e cultura nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro. **Revista de Pesquisa Brasileira em Ciências da Informação e Biblioteconomia**, v. 11, n. 2, p. 194-203, 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/26986>. Acesso em: 12 nov. 2020.

DUARTE, Aldimar Jacinto. Juventude, movimentos sociais e participação política no Brasil. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 3, 2016.

DUARTE, Rebeca Barreto. **Movimento Passe Livre na rede**: a produção social do discurso sobre o direito ao transporte público no jornalismo digital. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: UnIjuí, 2003.

DUSSEL, Henrique. **1492 o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, Henrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

EVANGELISTA, Amanda Falcão. **Corporalidade dos apresentadores como sujeito da notícia na sociedade “dos meios” e “em vias de midiaticização”**: cobertura dos movimentos sociais “Direita Já” e “Passe Livre” pelo Jornal Nacional. 2015. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

EVANGELISTA, Daniel Fassa. **Manifestação de junho de 2013 em São Paulo**: um olhar a partir dos paradigmas da mobilização de recursos e dos novos movimentos sociais. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FAENELLO, Daniele. **“Não é só por 20 centavos”**: Movimento Passe Livre e as jornadas de Junho de 2013 nas páginas da *Veja e Folha de São Paulo*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FERRARO, José Luís S. Por que ocupar? Resistência, contraconduta e protagonismo estudantil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 27, p. 86-100, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i27.4880>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FERREIRA, Carolina Arruda. Formação a contrapelo: as ocupações estudantis e o exercício da autonomia. **38.ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís, Maranhão, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>. Acesso em: 3 mar. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

FERREIRA, Tânia Regina Exposito. **O ato da enunciação das manifestações de junho de 2013 na cidade de São Paulo, construído pela mídia**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 21 nov. 2019.

FLACH, Simone Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, p. 165, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647613>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Ana Maria. A. Notas explicativas. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso!. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1, p. 215-226.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, 2009.

GARCIA, Miliandre. Da resistência à desobediência: Augusto Boal e a I Feira Paulista de Opinião (1968). **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 32, n. 59, p. 357-398, ago. 2016.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Carmem Zeli Vargas. Juventude e contemporaneidade. **Última década**, Santiago, v. 12, n. 20, p. 47-69, 2004. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100003. Acesso em: 12 nov. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIOVEDI, Valter Martins. Violência curricular na escola pública: conceitos e manifestações. **Teias**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24368>. Acesso em: 3 mar. 2020.

GIOVEDI, Valter Martins. A pertinência do conceito de Violência Curricular para a compreensão da Violência Escolar. **Revista do COGEIME**, v. 23, p. 33-47, 2014. Disponível

em: <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/473-rec/v23n45/3938-a-pertinencia-do-conceito-de-violencia-curricular-para-a-compreensao-da-violencia-escolar.html>. Acesso em: 21 nov. 2019.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência Curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.

GIROTTI, Eduardo Donizetti. A dimensão espacial da escola pública: leitura sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167626>. Acesso em: 21 nov. 2019.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A.; SIMON, R. Cultura popular crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, 2011.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Sociologia dos movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. *In*: SILVA, Mônica Ribeiro da; CAMPOS, Marília Andrade (org.). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba: Appris, p. 83-92, 2017b.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Jovens na política na atualidade – uma nova cultura política da participação. **Caderno CRH**, v. 31, p. 117-133, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792018000100008>. Acesso em: 21 nov. 2019.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Participação e democracia no Brasil**: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis Vozes, 2019.

GOMES, Luiz Augusto de Oliveira. **Jovens trabalhadores-estudantes**: a construção da vontade coletiva em experiências de ocupação de escolas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2018.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 67-79.

GONÇALVES, Christian Pierre de Brito; RENA, Luiz Carlos Castello Branco. Movimento de ocupação das escolas em Minas Gerais: formação política através da ação política. *In*: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (org.). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019. p. 222-243.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. *In*: DODEBEI, Vera; FARIAS, Francisco R.de; GONDAR, Jô. **Por que memória social?** Rio de Janeiro: Híbrida, 2016.

GOULART, Deborah Cristina; PINTO, José Marcelino Rezende; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **Educação Temática Digital: ETD**, v. 19, n. 1, p. 109-133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>. Acesso em: 21 nov. 2019.

GOULART, Magnus Eduardo. **Análise da discursivização das manifestações populares ocorridas no Brasil em 2013 e sua repercussão no ambiente digital**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GROPPO, Luís Antônio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antônio (org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018a. p. 85-117.

GROPPO, Luís Antonio. O signo da juventude nas políticas públicas e nas ações coletivas no Brasil contemporâneo. *In*: GROppo, Luís Antonio. **Reflexões e subsídios para o trabalho com jovens**. São Paulo: Loyola, 2018b. v. 1, p. 34-49.

GROPPO, Luís Antônio. A pesquisa como ato político na contemporaneidade. **Revista de Ciências da Educação**, p. 53-68, 2019a. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/838>. Acesso em: 21 nov. 2020.

GROPPO, Luís Antônio. Ocupações estudantis em 2016: lutas, aprendizados e violações de direitos da juventude. *In*: CARDOSO, Kelma Maria Vasconcelos (org.). **Tópicos em direitos**

humanos e políticas públicas. Belo Horizonte: Poisson, 2019b. v. 1, p. 14-21. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/ciencias_sociais/TDHPS/volume1/TDHPS_vol1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

GROPPO, Luís Antônio. Práticas formativas de coletivos juvenis universitários e de ocupas de escolas de Ensino Médio. *In: XX ENDIPE, 2020. Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas.* Rio de Janeiro, 2020.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Suely Aparecida; SALLAS, Ana Luísa Fayet; FLACH, Simone de Fátima. O maior, o mais ignorado, o mais combatido: o movimento das ocupações estudantis no Paraná em 2016. **Caderno do Aplicação**, v. 34, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GROPPO, Luís Antônio; OLIVEIRA, Mara Aline; BORTONE, Douglas Franco; PEREIRA, Juliana; MORAIS, Priscilla Nayara de; SILVA, Andréia da. A experiência de ocupar as práticas formativas: ocupações secundaristas em Minas Gerais em 2016. **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 3, p. 1030-1047, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i3.63727>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GROPPO, Luís Antônio; ROSSATO, Maiara Hellen lemes; COSTA, Mayara Cristina da Silva. Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no seminário memorial das ocupações estudantis. **Revista Extensão UEPG**, v. 15, n. 1, p. 59-68, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.15.i1.0008> Acesso em: 12 nov. 2020.

GROPPO, Luís Antônio; SILVA, Rodrigo Manuel Dias da. Experiências e subjetivação política nas ocupações estudantis no Rio Grande do Sul. **Estudos Avançados**, n. 34, p. 409-424, 2020. Disponível em: [doi:10.1590/s0103-4014.2020.3499.024](https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.024). Acesso em: 12 nov. 2021.

GROPPO, Luís Antônio; SILVEIRA, Isabella Batista. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Revista Argum**, v. 12, n. 1, p. 7-21, 2020. Disponível em: <http://10.0.71.139/argumentum.v12i1.30125>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GROPPO, Luís Antônio; TREVISAN, Júnior; BORGES, Lívia Furtado; BENETTI, Andréia Marques. Ocupações no sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 141-164, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647616>. Acesso em: 12 nov. 2020.

HAAS, Peter M. Introdução: comunidade epistêmica e coordenação de políticas internacionais. **International Organization**, v. 46, n. 1, p. 1-35, 1992. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2706951>. Acesso em: 22 jun. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HYPOLITTO, Dinéia. Repensando a formação continuada, 1999. Disponível em: <http://br.geocities.com>.

HUR, Domenico U.; COUTO, Maria Luiza Bitencourt Silva. Ocupações na cidade: política da multidão na produção do comum. **Revista Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 261-274, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000200009. Acesso em: 12 nov. 2020.

JAKUBASZKO, Andrea; CORREIA, Idalécia Soares. Vozes da ocupação. **Ponto Urbe [Online]**, v. 22, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/3943>. Acesso em: 22 jun. 2020.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antônia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. As ocupações das escolas públicas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 1-26, 2016. Disponível em: <http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

JESUS JÚNIOR, Juversino. A auto-organização estudantil no bojo do cooptação institucional. **Revista Posição**, ano 3, n. 10, p. 5-12, 2016. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/pos/article/view/150>. Acesso em: 12 nov. 2020.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA, Marili Peres. Primavera secundarista: as ocupações nas escolas estaduais públicas de Uberlândia – MG em 2016. **Revista Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2017.v12.12358>. Acesso em: 12 nov. 2020.

KAHMANN, Ana Paula; SILVEIRA, Éder da Silva. Sabedoria ou epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 87-104, 2018.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola Sem Partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, número especial, p. 184-205, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S16765922017000400184&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2020.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. **Outro Olhar**, v. 5, n. 6, p. 42-52, 2007.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídio para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. **Currículo: política e práticas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 9, p. 165-180.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio em questão. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAPA, Andreia; GIRARDELLO, Gilka. Mídia-educação na “Primavera Secundarista”: um estudo de caso no ensino de pós-graduação. *In*: DEMOCRACIA EM RISCO: A PESQUISA E A PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTEXTO DE RESISTÊNCIA, 2017, São Luís. **Anais da 38.ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís: UFMA, 2017. v. 1, p. 1085-1085.

LARCHERT, Jeanes Martins. Cala boca, menino! O menino não cala, resiste. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19 número especial, p. 1-22, jan./mar. 2017. Disponível em: 10.20396/etd.v19i0.8647837. Acesso em: 12 nov. 2020.

LE GOFF, James. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

LEITE, Miriam; ARAUJO, Nayara Cristina. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 19, número especial, p. 23-47, 2017. Disponível em: 10.20396/etd.v19i0.8647807. Acesso em: 12 nov. 2020.

LEITE, Miriam; ARAUJO, Nayara Cristina. No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. **Em Aberto**, v. 31, n. 101, p. 93-105, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3518>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LEME, Renata Bento. **Movimento estudantil secundarista como resistência às políticas educacionais neoconservador**: as ocupações de escolas públicas nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

LIMA, Joana Ribas Bernardes. **Apresentação dos interesses públicos e privados no jornalismo da Folha de São Paulo online**. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Cásper Líbero, São Paulo, 2016.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-24, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230063>. Acesso em: 22 jun. 2020.

LIMA JÚNIOR, Humberto Machado. **O direito à cidade entre ideologia e a utopia**: o caso do Movimento Passe Livre. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LIMA, Marianne Malini de. **Na rede conta o aumento**: os protestos de junho de 2013 e o ativismo do Movimento Passe Livre São Paulo no *Facebook*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

LIMA, Vinicius A. de. Mídia, rebeldia urbana e crise e crise de representação. *In*: LIMA, Vinicius A. de. **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 89-94.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LOPES, Eser Azael Moreira. **Política e protesto no Brasil recente**: uma análise das manifestações de junho de 2013 na cidade de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MACEDO, Regina Moura de; ESPINDOLA, Neila; RODRIGUES, Allan. “Não é só pelo diploma”: as ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1358-1376, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 12 nov. 2020.

MAGALHÕES, Isabel. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. **RBLA**, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711399> Acesso em: 12 nov. 2020.

MAIA, Francisco Jadson Silva. **Mídia à luz do desejo**: cartografia dos processos da mídia livre contemporânea brasileira. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARAFON, Giovanna. Recusa à judicialização e a o projeto de lei “escola sem partido”: análises a partir das ocupações estudantis. **Sisyphus**, v. 5, n. 1, p. 9-30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.10478>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MARESTONI, Matheus Dias de Lemos. **No fogo de 2013**: ação direta anarquista, autonomismo e a democracia contemporânea. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARICATO, Ermínia *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARTINS, Suely Aparecida. O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses. **Revista Pedagógica**, Chapecó, [On-line], v. 20, p. 143, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.4002>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Org.). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

MEDEIROS, Tanise Baptista de. Os jovens no cotidiano escolar em uma periferia de Porto Alegre. **Revista do Lhiste**, n. 5, v. 3, p. 64-72, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/67906> Acesso em: 12 nov. 2020.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Young**, v. 4, n. 2, p. 3-14, 1996.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagem da Educação**, v. 4, p. 31-39, 2014.

MELO, Rafael. **Cartografia das mobilizações das jornadas de junho de 2013**: as tecnologias das redes digitais sociais no engajamento das subjetividades. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019.

MELO, Rúrion. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Caderno CRH**, v. 24. p. 249-262, 2011.

MENDES, Valéria Monteiro; SILVA, Ana Lúcia S. da; RODRIGUES, André; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. Ocupações poéticas de si e do outro: cartografando encontros entre arte, cultura e produção da vida. **Revista Psicologia Poética**, v. 19, n. 45, p. 351-369, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000200015 Acesso em: 12 nov. 2020.

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues; PIOLLI, Evaldo. (Des)caminhos da educação pública no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital (Editorial)**, v. 17, n. 3, 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642329>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Danielle. Ativismo digital e novos sujeitos dos discursos: a narrativa do movimento “Ocupa Escola” no Facebook. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v. 4, n. 2, p. 265-279, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333110474_Ativismo_digital_e_novos_sujeitos_dos_discursos_a_narrativa_do_movimento_Ocupa_Escola_no_Facebook. Acesso em: 12 nov. 2020.

MIRANDA, Pauline Vielmo; PEREIRA, Ascísio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. *In*: II FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO; VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO; XIV FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XVII SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. TEMA: ESCOLA E PROFESSOR/A: IDENTIDADES EM RISCO?, 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação [On-line]**, 2016. v. II.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retrato da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016171219>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MORAES, Lays Barbara Vieira. **Movimentos sociais contemporâneos: o tarifa zero Goiânia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção Educação em Ciências.)

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-36.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORESCO, Marcielly Cristina. O corpo “fala” politicamente: as performatividades das/nas ocupações secundaristas do Paraná. *In*: 38.^a REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2017, São Luís/MA. **Anais da 38.^a Reunião Científica da ANPEd**, 2017. v. 38.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressões de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 24, p. 15-30, 2017.

MUCCILO, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de; BASSINI, Marilisa. A implantação do novo ensino médio e a persuasão da mídia no cenário de uma sociedade sem partido. **Políticas e práticas educacionais: dilemas e proposições**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. v. 54, p. 215-229.

MUYLAERT, Camila Junqueira; JÚNIOR VICENTE, Sarubbi; GALLO, Paulo Rogério; ROLIN NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, p. 193-199, 2014.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Ciclo de ação-reflexão-ação e a formação de professores: ação coletiva e participativa de conscientização e transformação da realidade da

prática pedagógica. *In*: PERNAMBUCO; Marta Maria Castanho de Almeida; PAIVA, Irene Alves de. **Práticas coletivas na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 139-154.

NOGUEIRA JÚNIO, Denis Pinton; PINTO, Isaque Costa; LIMA, Letícia da Silva Herculano e; COSTA, Loren Muniz da; AZEVEDO, Mylena Silva de; MIURA, Patrícia Kaori; SOUZA, Victoria Aparecida Reis. A reforma do ensino médio: história, desdobramentos e reflexões. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, p. 96, 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1745/1253>. Acesso em: 22 jun. 2020.

NOZAKI, Izumi. Educação e trabalho: trabalhar, aprender e saber [apresentação]. *In*: NOZAKI, Izumi (org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender e saber**. Campinas: Mercado das Letras; Cuiabá, Mato Grosso: Editora da UFMT, 2008. p. 9-22.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; LAURO, Bianca Recker. O tempo curricular em uma escola de educação em tempo integral. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de; NASCIMENTO, Hostina Maria F. do. Escola e juventudes: uma relação possível? **Revista Eletrônica Científico Ensino Interdisciplinar**, v. 2, p. 66-78, 2016.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de; SILVEIRA, Éder da Silva. Ensino médio e profissionalizante: reflexão concêntricas. *In*: SOUSA, Ivan Vale de. (org.). **Ensino Médio e Educação Profissionalizante**. Rio de Janeiro: Mares, 2018. v. 1, p. 83-104.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de; SILVEIRA, Éder da Silva. Violência Curricular e Primavera Secundarista: análise dos movimentos de ocupação das escolas de ensino médio no Brasil. **South American Journal of Basic education, Technical and Technological**, v. 7, p. 303-323, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT>. Acesso em: 12 nov. 2020.

OLIVEIRA, Lúgia Ziggotti de; FERREIRA, Gustavo Bussmann. Ocupação das escolas paulistas: uma análise jurídica crítica. **Direito e Práxis**, v. 8, n. 4, p. 2688-2707, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.0.24930>. Acesso em: 12 nov. 2020.

OLIVEIRA, Mara Aline. **Ocupações secundaristas poços-caldenses: um devir menor na educação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2020.

OLIVEIRA, Marcia Betânia de; OLIVEIRA, Elvira Fernandes de Araújo. Demandas e protagonismo juvenil: políticas curriculares no ensino médio. **Holos**, Natal [On-line], v. 3, p. 185-195, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2017.6254>. Acesso em: 12 nov. 2020.

OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de; COSTA, Viviane Marinho da. Escolas do Rio de Janeiro ocupadas: faces de uma pedagogia militante. **E-Mosaicos**, v. 6, p. 3-21, 2017. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/55766>. Acesso em: 12 nov. 2020.

OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de; COSTA, Viviane Marinho da. Escolas do Rio de Janeiro ocupadas: novos movimentos sociais e a vontade coletiva estudantil. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 1, p. 116-151, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/55766>. Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, Rodrigo de Souza. **Práticas de participação de jovens: o caso do movimento ocupa escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

OLIVEIRA, Vera Gerina Martins de. **Coprodução na educação pública: estudos de escolas públicas estaduais paulistas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Vinicius Martins Carrasco de. **#descontent@mento: o que comunicam os protestos brasileiros de 2013**. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou então, como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, p. 50, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21735>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PACHECO, Carolina Simões. **Ocupar e resistir: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEÇANHA, Valéria Lopes; ALMEIDA, Mateus. Fazendo pedagogia da autonomia com a ocupa IEPIC. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, p. 69-80, 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1745/1253>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho de Almeida. A construção do programa escola via tema gerador. In: PERNAMBUCO; Marta Maria Castanho de Almeida; PAIVA, Irene Alves de. **Práticas coletivas na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 55-74.

PIMENTA, Lígia Caroline Pereira; LOUZADA, Ana Paula Figueredo; YONEZAWA, Fernando. Educação indócil: ação e militância na educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, p. 130-144, 2017. Disponível em: <http://10.12957/riae.2017.31716>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PINHEIRO, Diógenes. Escolas Ocupadas no Rio de Janeiro em 2016: motivações e cotidiano. **Iluminuras**, v. 18, n. 44, p. 265-283, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.75746>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PINHEIRO, Leandro R.; CASTILHO, Bruno H. S. de. Experiências na escola: a participação de jovens e suas provocações. **Revista Gepesvida**, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2016. Disponível em: <http://www.gepesvida.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PINTO, Ubirajara Santiago de Carvalho. A escola como demanda social complexa: Envolvimentos escolares e motivos das ocupações das escolas públicas secundárias do Rio de Janeiro em 2016. **Revista Fórum Sociológico**, n. 32, p. 39-47, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologico/2019>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.71>. Acesso em: 12 nov. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, p. 785-800, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/122261330-O-curriculo-e-seus-desafios-na-escola-publica-brasileira-em-busca-da-justica-curricular.html>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação pedagógica, v. 5.)

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 2002.

RATTO, Cléber Gibbon; GRESPAN, Carla Lisbôa; HADLER, Oriana Holsbach. “Ocupa 1.º de Maio”: ciberdemocracia, cuidado de si e Sociedade na escola. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 99-118, 2017. Disponível em: [10.20396/etd.v19i1.8647733](https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647733). Acesso em: 12 nov. 2020.

REAL, Danielly da Costa Vila; **Primavera Secundarista: engajamento estudantil nas ocupações de Vitória – ES em 2016**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

REIS, Josemira Silva. **#Desocu e manifestações de junho de 2013: trajetórias políticas entre espaços de fluxos e espaços de lugares**. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

REIS, José Emílio de Assis; KAUFFMAN, Karine Rodrigues. A ocupação das escolas no estado de São Paulo e o direito de resistência constitucional. **Pensar Acadêmico**, v. 15, n. 2, p. 193-210, 2017. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/354>. Acesso em: 12 nov. 2020.

REIS, Nilton dos. Movimento estudantil: identidades sexuais e de gênero em trânsito. **Mosaico**, v. 5, n. 11, p. 106-123, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/rm.v7n11.2016.64779>. Acesso em: 12 nov. 2020.

REIS, Nilton dos. “Apesar de tudo nós estamos aqui pra fazer a diferença”: gênero, sexualidade e movimentação estudantil. **Revista Arte de Educar**, v. 3, n. 1, p. 140-153, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29530>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RÊSES, Erlando da Silva; DUARTE, Marcilon. Movimento estudantil na ocupação de escolas e defesa da educação pública de qualidade. **Integración y Conocimiento**, v. 1, p. 30-40, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354031>. Acesso em: 12 nov. 2020.

REZENDE, Renato Horta; LIMA, Eduardo Martins. A Medida Provisória n.º 746 de 2016 e a Validade Estrutural Democrática no Modelo de Estado Brasileiro: Reforma da Educação e a Ocupação de Escolas. **Prim@ Facie**, v. 16, n. 31, p. 1-35, 2017. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2017;1001107673>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PALINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Outubro, 2016, Brasil – As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Revista Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 286-300, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000200011. Acesso em: 12 nov. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

RICO, Osmar Alejandro Sánchez. **Comunicação midiática e consumo de afeto: narrativas sobre protestos e ocupações contra a Reorganização escolar em São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Prática do Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2017.

RODRIGO, Juliana Pedreschi; RIBERIO, Tatiani. Sobre educação formal, não formal e a participação da comunidade escolar durante o período de ocupação das escolas estaduais paulistas em 2015. **Revista Ciência da Educação**, v. 38, p. 133-153, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.19091/reced.v1i38.619>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RODRIGUES, Juliana P.; RIBEIRO, Tatiani. Sobre educação formal, não formal e a participação da comunidade escolar durante o período de ocupação das escolas estaduais paulistas em 2015. **Revista de Ciências da Educação**, v. 38, p. 133-153, 2017.

RODRIGUES, Rafael de Oliveira. **Pedagogia, instrução, disciplina, governo: a educação sob a luz da obra de Michel de Foucault**. 2016. Tese (Doutorando em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

ROHLING, Nívea; BORTOLOTTI, Nelita. Mídias sociais digitais e narrativas de resistência no espaço escolar. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 2, p. 413-429, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180209-14217>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junhos e suas interpretações. *In*: MARIACATO, Ermínio *et al.* **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 7-12.

ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda “Como ocupar uma escola? Pesquisa na Internet!”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, V. 40, p. 93-110, 2017a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-5844201726>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda. Novos Letramentos e ativismo: aprendizagens formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo. **Revista Latinoamericana de Ciências de la Comunicación**, v. 14, p. 128-138, 2017b. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/922>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 3 maio 2019.

ROSA, Kaila Cristina Gonçalves. **Manifestações sociais em rede e reinvenção da opinião pública: o protagonismo discursivo do Movimento Passe Livre e do Jornal Nacional nas manifestações de junho de 2013 no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ROSÁRIO, Nísia Martins do; SILVA, Caio Ramos da; SILVA, Danielle Miranda da. Ocupações secundaristas do RS: tensões culturais e reconfigurações comunicativas. **Intertexto**, n. 37, p. 193-214, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583201637.193-214>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SALVA, Sueli; RAMOS, Nara Vieira; TOMAZETTI, Elisete M. Ensino Médio em diálogo na escola: como dialogar onde falta o silêncio?. *In*: SALVA, Sueli; RAMOS, Nara Vieira; TOMAZETTI, Elisete M. (org.). **Juventude em diálogo: formação e práticas no Ensino Médio**. São Leopoldo: Oikos, 2017. v. 1, p. 76-91.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SAKAMOTO, Leonardo. Em São Paulo o Facebook e o Twitter foram às ruas. *In*: SAKAMOTO, Leonardo. **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 95-100.

SALLES, Leonardo Gaspar. **Nova Direita ou velha Direita com Wi-Fi?**: uma interpretação das articulações da “direita” na internet brasileira. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e possibilidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão de Pernambuco. **Interfaces**, v. 18, n. 2, p. 1299-1311, 2014.

SANCHES, Priscila Romero. **Redes sociais digitais**: um olhar para o compartilhamento de informações na organização das manifestações populares no Brasil contemporâneo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SANTOS, Ana Paula dos; MIRANDA, Cynthia Mara. Lute como uma menina: questões de gênero nas ocupações das escolas de São Paulo em 2016. **Revista Observatório**, v. 3, n. 6, p. 417-444, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447> Acesso em: 12 nov. 2020.

SANTOS, Fábio Barbosa dos. **A proposta do gabinete digital em Porto Alegre e os manifestantes de junho de 2013**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SANTOS, Gustavo Souza. **#Vemprarua**: Territorialidade de insurgência e ativismo on-line/off-line nas jornadas de junho no Brasil em 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). 2017. – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017.

SANTOS, Eliana. Escola de luta: um projeto de memória, denúncia e de anúncio. **SENSOS: Revista multimídia de investigação em educação**, v. 3, n. 1, p. 1-23, 2017. Disponível em: <http://sensos-e.ese.ipp.pt/?p=10496>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 222.

SARAIVA, Leila. **Não leve flores**: crônicas etnográficas junto ao Movimento Passe Livre – DF. 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Victor Henrique Calejon. **Do passe livre estudantil à tarifa zero**: a emergência do conceito de direito à cidade na trajetória do Movimento Passe Livre em Florianópolis. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SANTOS, Laíse Maria Guimarães. **Brasil junho/2013**: movimentos de rua e o direito de reunião, aspectos sociais e constitucionais. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SAUDA, Alfo Cordeiro. **Do direito à cidade à anticorrupção**: deslocamento de pautas, diversificação e atores e desdobramento de junho 2013. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SCHMIDT, Benito Bisso. Entre a filosofia e a sociologia: matrizes teóricas das discussões atuais sobre história e memória. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 32, p. 85-97, 2006.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. *In*: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED SUL, 2016, Curitiba. **Anais da XI Reunião ANPED SUL 2016**, 2016. v. 1. p. 1-17.

SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. *In*: CATTANI, Antônio David (org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

SERVERO, Ricardo Gonçalves; SEGUNDO, Mario Augusto Correia San. #Ocupatadores: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 19, p. 73-96, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647792>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alcinéia de Souza. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas**: caminhos e desafios para o ensino de geografia. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Andréia Ferreira da; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 43, p. 772-787, 2013.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. O currículo na práxis da educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar – tema gerador via rede temática. *In*: PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho; PAIVA, Irene A. D. **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 75-96.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da; SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. “Um pá de ocupação”: ocupação escolares e atuação juvenil no Rio Grande do Sul (2016). **Revista Teias**, v. 18, n. 50, p. 228-244, 2017. Disponível em: [10.12957/teias.2017.27072](https://doi.org/10.12957/teias.2017.27072). Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, Deborah Ramos da. **A cobertura dos protestos de 2013 em São Paulo sob a ótica da macromídia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Bauru, 2018.

SILVA, Deise Rosalio. Hegemonia e educação: teoria e prática para mudança política. *In*: I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI. **Anais...** 2016. Disponível em: <http://www.ggramsoci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/HEGEMONIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-TEORIA-E-PR%C3%81TICA-PARA-MUDAN%C3%87A-POLITICA.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultura, classe e gênero em Bourdieu. **Informare – Cad. Prog. Pós-Grad. CioInf.**, v. 1, n. 2, p. 24- 36, jul./dez. 1995.

SILVA, Lourival Rodrigues da; NETA, Maria Aurora. Rodas de conversa: entre falas e escutas. *In: TEIXEIRA, A. L.; TEIXEIRA, C. L.; ALVES, M. F. A Juventude quer viver: condição juvenil e redes de proteção em Goiás.* Goiânia: Casa da Juventude, 2010.

SILVA, Mauricio Roberto da; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos. Da “perfeição” perversa da antipolítica de Fora Temer à resistência ativa da “ocupação das escolas” pelos jovens da “Primavera Secundarista”. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 6-14, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n49p6>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competência: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008. v. 1.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 39, p. 441-460, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200007>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ensino Médio como campo de disputas: interfaces entre. *In: SILVA, Mônica Ribeiro. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais.* Curitiba: Appris, 2017. p. 10-15.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe do ensino médio em três atos que se completam. *In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Políticas educacionais no Brasil pós-golpe.* Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. p. 41-54.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retrato da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVA, Matheus Cardoso da; MOLINA, Yuri Yamamoto. “Não feche minha escola”: a primavera dos alunos do ensino médio em São Paulo. **Revista NuestrAmérica**, v. 4, n. 8, p. 1-11, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211031>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, Maurício Roberto da; PIRES, Giovani de Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos. **Da “perfeição” perversa da antipolítica de Fora Temer à resistência ativa da “ocupação das escolas” pelos jovens da “Primavera Secundarista”.** Florianópolis: Portal de Periódicos BU-UFSC, 2016 (Editorial). Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-de-campina-grande/sociologia-da-saude/da-perfeicao-perversa-da-antipolitica-de-fora-temer-a-resistencia-ativa-da-ocupacao-das-escolas-pelos-jovens-da-primeira-secundarista/28042003>. Acesso em 20 mar. 2021.

SILVA, Roberto da; DICKMANN, Ivo; BERNARTR, Maria de Lourdes. Educação: violência neoliberal e neoconservadora, “Força Chape” e resistência ativa. **Revista Pedagógica**

(Editorial), v. 18, n. 39, p. 8-15, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3633>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, Ursula Rosa da; SENNA, Nádia da Cruz; SOARES, Ana Cláudia Safons. Movimento (Re)existência: poéticas de conscientização. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 7, p. 59-71, 2017. Disponível em: <https://200.19.105.203/index.php/APOTHEKE/article/view/10783/7663>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVEIRA, Bruno Perozzi; BARBOSA, Luiza Bedê; VALLE, Maria Ribeiro do; ROMERO, Sérgio Luiz Gusmão Gimenez. Identidade e participação: apontamento sobre a experiência política das ocupações secundaristas de 2015. **REU**, v. 43, n. 1, p. 113-133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22484/2177-5788.2017v43n1p113-133>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVEIRA, Éder da Silva; KAHMANN, Ana Paula; OLIVEIRA, Amanda Assis de. Entre memória e experiência: algumas reflexões teórico-metodológicas sobre narrativas em fontes autobiográficas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-17, 2020.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Britto. O novo ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o esforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica** (Unochapecó), 2018.

SILVEIRA, Éder da Silva; SIMONS, Everton Luís. Entre memória e experiência: algumas reflexões teórico-metodológicas sobre narrativas em fontes autobiográficas. *In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. Anais I...* São Paulo, 2018.

SILVEIRA, Isabella Batista. “**Lute como uma menina**”: gênero e processos de formação na experiência das ocupações secundaristas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

SILVEIRA, Isabella Batista; GROppo, Luís Antônio. As ocupas e as ocupações secundaristas: feminismo, política e interseccionalidade. **Revista Educação e Linguagem**, v. 8, n. 14, p. 24-48, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084...24-48>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SIMÕES, Willian. O lugar das ciências humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em: 12 nov. 2020.

SOFIATI, Flávio Munhoz; MARQUES, José Elias Domingos Costa; FERREIRA, João Roberto Resende. Ocupações secundaristas em Goiânia: formação e experiências políticas das/os jovens. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-20, 2021. Disponível em: doi.org/10.26512/lc.v27.2021.3630. Acesso em: 12 nov. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011.

SKYMANSKI, Heloiza; ALMEIDA, Laurinda ramalho de; PRANDINI Regina C. A. R. Perspectiva para análise de entrevistas. *In*: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 64-88.

SOUZA, Elizeu Clemetino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: Souza, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p. 89-98.

SOUZA, Luana Sandra de. Movimentos sociais: a repercussão da página “Ocupa PG” nas redes sociais e a cobertura da mídia nas ocupações das escolas estaduais de Ponta Grossa. **Revista Temática**, v. 8, n. 5, p. 98-115, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica> Acesso em: 12 nov. 2020.

SOUTO, Luísa Santiago Vieira. **Movimento Passe Livre e as jornadas de junho: mobilidade e direito à cidade em pauta nas ruas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SPINA, Paulo Roberto. **O movimento Passe Livre São Paulo nos protestos de 2013**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, Rayana Samara Soares de. **Jornada de junho de 2013 no Brasil: uma análise dos protestos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Gustavo Cruz de. **O transporte como direito social: o processo político que culminou na aprovação da PEC 90/2011**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

SOARES, Tiago da Silva. **Movimento passe livre: das tarifas de ônibus ao direito à cidade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico). 2017. – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

SORDI, Denise N. de; MORAIS, Sérgio Paulo. “Os estudantes ainda estão famintos”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas. **Religación: Revista de Ciencias Sociales Humanidades desde América Latina**, v. 1, n. 2, p. 22-43, 2016. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Ecuador/rgn/20160801051928/de_sordi_morais.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016)**. 2018. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TAVALORI, Bianca; LESSA, Marília Rolomberg; MEDEIROS, Jonas; MELO, Rúria; JANUÁRIO, Adriano. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): entre a posse e o direito a manifestação. **Novos Estudos: Cebrap**, v. 37, p. 291-310, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25091/S01013300201800020007>. Acesso em 20 mar. 2020.

TEIXEIRA, José A. Carvalho. Introdução as abordagens fenomenológicas e existenciais em psicopatologia (II): as abordagens existenciais. **Análise Psicológica**, 1997.

TEIXEIRA, Juliana Cotting. **Subjetivações em meio as ocupações secundaristas no sul do Brasil**: juventudes, ações políticas e heterotopias. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo Social**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 63-100, out. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ts.v10i2.86781>. Acesso em 20 mar. 2020.

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

TOMAZ, Adriana da Silva Lisboa. **Ocupação de três escolas estaduais no Rio de Janeiro**: ação coletiva; reivindicações e conquistas. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISOL, Marcio Giusti. A educação para a resistência: as contribuições de Adorno para a formação de professores. **Unoesc & Ciência – ACHS**, v. 10, n. 1, p. 21-28, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/20088/12333>. Acesso em: 5 maio 2020.

TURBAY JUNOR, Albino Gabriel; RUBIO, *Gedson Cavinatti*; MATUMOTO, *Fernanda Garcia Velasquez*. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009.

TURY, João Gabriel Loures. **Repertório de ação e classes sociais na onda de protestos de junho de 2013**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

VENERA, José Isaías. **Da cólera ao acontecimento junho de 2013**: do que escapa à representação em Deleuze e Lacan. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2017.

VERMELHO, Sônia C.; AREU, Graciela Inês P. Estado da Arte da área de educação e comunicação em periódicos brasileiros. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nX4rzmhnHD8yXTn88WjvBNK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2020.

VERSUTI, Christiane Delmondes; VICENTE, Maxmiliano Martin. Invasão ou ocupação? Questionamentos nas redes sociais sobre os termos utilizados nas manchetes da *Folha online* relativos ao movimento Não feche a Minha Escola, sob a ótica da *Media Literacy*. **Razón y**

Palabra, v. 21, n. 97, p. 459-474, 2017a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199552192024>. Acesso em: 5 maio 2020.

VERSUTI, Christiane Delmondes; VICENTE, Maxmiliano Martin. *Media literacy* das manchetes da *Folha online* sobre a reorganização das escolas públicas de São Paulo. In: PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel (org.). **Livro de Atas do 4.º Congresso Literacia, Media e Cidadania**. Braga, Portugal: CECS – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2017b. v. 1, p. 561-576.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIRGINIO, Alexandre Silva. Educação e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas. **Revista de Pedagogia Social**, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2017. Disponível em: <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/25>. Acesso em: 12 nov. 2020.

WEISSBOOCK, Lara Pires. Territórios da cidadania: os movimentos sociais juvenis no Brasil. **Geographia Opportuno Tempore**, v. 3, n. 2, p. 190-203, 2017. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1422152-territ%C3%B3rios-da-cidadania-os-movimentos-sociais-juvenis-brasil. Acesso em: 12 nov. 2020.

WENTZ, Vanice. História. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205-206.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZACCARELLI, Christina de Toledo. **Ocupar, resistir e conquistar**: as ocupações secundaristas de 2015 e possíveis efeitos de sentidos. 2018. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinaridade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ZIBAS, Dogmar Maria Leopoldi. A “Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 199-219, 2008.

ZIZEK, Slavoj. Problemas no paraíso. In: ZIZEK, Slavoj. **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 101-108.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Violência Curricular e resistência secundarista: memórias, narrativas e experiências de emancipação no Ensino Médio.

Pesquisador: Falconiere Leone Bezerra de Oliveira

Orientador: Éder da Silva Silveira

Instituição: Universidade de Santa Cruz do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado.

Telefone para contato: (51) 99906-7811 (84) 998501939

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa, Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa, *Violência Curricular e resistência secundarista: memórias, narrativas e experiências de emancipação no Ensino Médio*. Trata-se de uma investigação qualitativa que pretende analisar as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil, em 2016, como resistência à Violência Curricular e como práticas curriculares de emancipação no Ensino Médio. Sua participação envolve uma entrevista, virtual que será gravada, transcrita e utilizada como fonte para a pesquisa e discussão.

Fui informado (a):

Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa; Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo; da garantia que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos vinculados à pesquisa.

Fui informado (a):

Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa; Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo; da garantia que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos vinculados à pesquisa.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

- 1. Disparadores para entrevista narrativa.**
 - 1. Elementos biográficos e relativos à experiência da juventude.**
 - 2. Envolvimento com as ocupações.**
 - 3. Motivações pessoais e coletivas; Reivindicações.**
 - 4. Participantes, apoiadores e não apoiadores.**
 - 5. Durabilidade da ocupação.**
 - 6. A experiência e a organização do tempo dentro da escola ocupada.**
 - 7. O que se aprendeu durante a ocupação.**
 - 8. Atividades que preenchiam o cotidiano das ocupações.**
 - 9. Liderança das ocupações.**
 - 10. Relação com a gestão da escola.**
 - 11. Relação com o currículo da escola.**
 - 12. Relação com as famílias.**
 - 13. Violência antes, durante e depois das ocupações.**
 - 14. Histórias e momentos importantes que ocorreram nas ocupações.**
 - 15. Sentidos, pontos positivos e negativos da ocupação.**
- 1.1 Tópicos relacionados a violência curricular no nível material**
 - 1. Cotidiano da escola.**
 - 2. Conhecimentos válidos na escola.**
 - 3. Aspectos voltados à criatividade.**
 - 4. Aspectos que indicassem a competição.**
 - 5. Divisão de grupos.**
 - 6. Condições de trabalho.**
 - 7. Atendimento aos sujeitos e as relações estabelecidas.**
 - 8. Aspectos relacionados à potencialidade intelectual.**
- 1.2 Tópicos relacionados à violência curricular no nível moral formal**
 - 1. Exclusão na participação dos processos decisórios da escola.**

2. Rotulação.

1.3 Tópicos relacionados à violência curricular no nível de factibilidade ética

1. Condições de funcionamento da instituição.
2. Omissão.
3. Falta de recursos ou recursos insuficientes.

1.4 Tópicos relacionados à emancipação

- **1. Organização coletiva dos jovens quando resolveram ocupar as escolas.**
- **2. Organização da aprendizagem durante as ocupações.**
- **3. Como se deu o enfrentamento dos jovens às ações antidemocráticas.**
- **4. Potencial emancipador das ocupações.**
- **5. Houve mudança nas práticas dos professores depois das ocupações.**
- **6. Resuma as ocupações.**
- **7. Pontos positivos e negativos das ocupações.**

APÊNDICE C

Síntese conceitual das teses e dissertações sobre a atuação do MPL em 2013				
Autor	Conceito principal	Conceitos secundário	Objetivo	Tipo de trabalho
Evangelista (2015)	Macromídia	Articulação midiática Criminalização Legitimidade Violência	Entender os processos de significação dos corpos dos apresentadores do Jornal Nacional na sociedade “dos meios” e “em vias de midiatização	Dissertação
Costa (2015)	Macromídia	Articulação midiática Criminalização Legitimidade Violência	Traçar um estudo de textos jornalísticos do Caderno Cotidiano da <i>Folha de São Paulo</i> sobre as manifestações do Movimento Passe Livre	Dissertação
Carlos E. (2015)	Resistência Midiática	Articulação midiática Mídia alternativa Legitimidade Cultura política	pesquisar a situação contemporânea do jornalismo praticado pela mídia impressa, através de análise crítica da cobertura jornalística realizada pelo jornal <i>Folha de S. Paulo</i> , sobre as manifestações de junho de 2013	Dissertação
Goulart M. (2015)	Resistência Midiática	Articulação midiática Mídia alternativa Legitimidade Cultura política Efeitos de sentido	Analisar as jornadas de junho de 2013 no e seus diferentes efeitos de sentido	Dissertação
Souto L. (2015)	Protagonismo Juvenil	Ativismo em rede Cultura política Direito à cidade	Objetivo não presente no resumo ⁵³	Dissertação
Evangelista D. (2015)	Protagonismo Juvenil	Direito à cidade Cultura política	Fazer registros das manifestações de junho na cidade de São Paulo	Dissertação
Caetano M.	Protagonismo Juvenil	Mundialização financeira do capital Cultura política Direito à cidade	Analisar o perfil dos manifestantes e as diferentes perspectivas sobre a jornada de junho 2013	Dissertação
Ayala (2015)	Ativismo Digital	Cultura política Protagonismo juvenil	Estudar os repertórios de ações do MPL-SP no Facebook, para entender a mobilização e encontrar os enquadramentos da ação coletiva que o movimento utilizou para atingir seus fins	Dissertação
Coelho I. (2015)	Ativismo Digital	Cultura política Protagonismo juvenil	Analisar elementos que possam contribuir para a formação crítica de sujeitos nos espaços sociais virtuais	Dissertação
Reis J. (2015)	Ativismo Digital	Cultura política Protagonismo juvenil	Compreender como as novas Tecnologias de Comunicação e Informação têm contribuído para o processo de reconfiguração dos movimentos sociais na atualidade, bem como para a construção de novos sentidos de participação política por parte de seus membros	Dissertação
Oliveira V. (2015)	Ativismo Digital	Protagonismo juvenil Cultura política	Sistematizar e apontar as características dos movimentos de junho 2013 enquanto espacialidades comunicativas e de ativismo em rede	Dissertação
Santos L. (2015)	Direito à Cidade	Cultura política Constitucionalidade	Discutir o conceito jurídico do direito de reunião e manifestação à luz dos constitucionalistas, tomando como base este curto período histórico batizado como Manifestações de junho de 2013 que se apresentou como um verdadeiro desafio para a concretização do estado democrático de direito	Dissertação
Lima J., (2016)	Macromídia	Produtos midiáticos jornalismo Interesses público-privados	Entender as coberturas das manifestações de 2013 no jornalismo da <i>Folha de São Paulo</i> fazendo uma análise sobre a maneira como o jornal trabalhou os interesses públicos e privados	Dissertação

⁵³ Apenas o resumo estava disponível no banco de pesquisa.

Rosa K. (2016)	Macromídia	Protagonismo juvenil Cultura política Opinião pública Jornalismo	Identificar o surgimento de discursos capazes de disputar a construção da opinião pública, marcadamente a partir da ação de novos atores políticos, que se utilizam das redes sociais <i>on-line</i> para acessar pessoas e grupos de interesse	Dissertação
Alves Filho (2016)	Macromídia	Articulação midiática Protagonismo juvenil	Analisar representação social da <i>Folha</i> sobre o MPL a partir da sua existência enquanto movimento social e sua atuação em junho de 2013	Dissertação
Ferreira T. (2016)	Macromídia	Articulação midiática Sujeitos da anunciação Construção de discurso	Analisar textos veiculados em dois importantes jornais: <i>Folha de S. Paulo</i> e <i>O Estado de S. Paulo</i>	Tese
Maia F. (2016)	Protagonismo Juvenil	Mídia livre Cultura política Processos sociais	Compreender as especificidades da comunicação em rede e a lógica de articulação das insurgências sociais no contemporâneo inferidas a partir do rizoma	Dissertação
Braga F. (2016)	Protagonismo Juvenil	Lutas sociais Cultura política	Analisar as manifestações que ocorreram durante o mês de junho de 2013 no Brasil, após o reajuste das tarifas de transporte público em diversas cidades	Dissertação
Spina P. (2016)	Protagonismo Juvenil	Lutas sociais <i>Performance</i> Cultura política	Aprofundar aspectos sobre movimentos iniciadores, desde o caminho de formação das suas performances ou interpretações inovadoras até seus dilemas no interior de um ciclo de confrontos com a finalidade de disputar as versões e interpretações sobre o ciclo de protesto iniciado em junho de 2013	Dissertação
Donadon J. (2016)	Protagonismo Juvenil	Lutas sociais Cultura política	Analisar os protestos ocorridos em junho de 2013 a partir de um olhar focado nos movimentos sociais.	Dissertação
Sousa R. (2016)	Protagonismo Juvenil	Lutas sociais Cultura política	Analisar os protestos acontecidos em junho de 2013	Dissertação
Santos F. (2016)	Protagonismo Juvenil	Gabinete digital Lutas sociais Cultura política	Analisar a proposta encetada pelo Gabinete Digital do Governo do Estado do Rio Grande do Sul nas manifestações de junho de 2013 em Porto Alegre	Dissertação
Braga J. (2016)	Ativismo Digital	Cultura política Cultura de protesto Protagonismo juvenil	Compreender a abrangência do efeito resultante na relação entre o uso do espaço eletrônico e do espaço físico como palco de protesto	Dissertação
Morais L. (2016)	Protagonismo Juvenil	Cultura política Lutas sociais	Entender a dinâmica e atuação do coletivo Tarifa Zero Goiânia	Dissertação
Castro I. (2016)	Direito à Cidade	Cultura política Cultura de protesto Protagonismo juvenil	Contrapor diferentes ideias de cidade tendo com fim a definição da concepção de cidade que está subentendida nas propostas do Movimento Passe Livre	Dissertação
Bernardi M. (2017)	Macromídia	Cultura de protesto Cultura política Ativismo digital	Analisar as manifestações de junho de 2013, com um foco nos acontecimentos na cidade de São Paulo, principalmente nos eventos do dia 20 de junho	Dissertação
Saraiva L. (2017)	Protagonismo Juvenil	Cultura política Cultura de protesto	Compor, junto ao Movimento Passe Livre – DF (MPL-DF), uma noção etnográfica de política, costurada a partir da definição de seu oposto, aqui chamado de (anti)política, a saber, a política realizada pelo Estado	Dissertação
Carvalho R. (2017)	Protagonismo Juvenil	Cultura política Cultura de protesto Psicologia das massas	Verificar a atualidade da psicologia das massas freudianas nas novas formas de manifestação social contemporânea	Dissertação
Tury J. (2017)	Protagonismo Juvenil	Cultura de protesto <i>Performance</i> Cultura política	Compreende como os três principais tipos de repertório verificados pelos manifestantes (autonomista, socialista, patriótico) oscilaram com as mudanças na dinâmica da onda de protesto	Dissertação
Salles L. (2017)	Ativismo Digital	Cultura política Cultura de protesto Direita	Analisar esta <i>nova direita</i> , a partir de sua atuação em redes sociais na <i>internet</i> , identificando discursos e linhas de pensamento	Dissertação

Lima M. (2017)	Ativismo Digital	Cultura de protesto Cultura política	Analisar a atuação do Movimento Passe Livre São Paulo no <i>Facebook</i> entorno do aumento da tarifa de transporte coletivo na capital paulista	Dissertação
Santos G. (2017)	Ativismo Digital	Cultura de protesto Territorialidade Cultura política	Analisar a dinâmica socioespacial das jornadas de junho	Dissertação
Venera J. (2017)	Ativismo Digital	Linguagem Representação e <i>performance</i>	Investigar a linguagem colocada sob vertigem nos protestos de junho de 2013	Tese
Sousa Jr. (2017)	Direito à Cidade	Cultura política Constitucionalidade Justiça social	Analisar, a partir dos conceitos centrais da Teoria dos Processos Políticos, dos impactos gerados pelas ações de um movimento social urbano, o MPL, entorno da pauta da mobilidade e do acesso a cidade	Dissertação
Soares T. (2017)	Direito à Cidade	Cultura de protesto Cultura política Constitucionalidade Justiça social	Analisar o MPL e qual a fundamentação do seu discurso que cria uma relação entre transporte público, tarifa zero e anticapitalismo nas cidades	Dissertação
Silva D. (2018)	Macromídia	Ativismo digital Resistência midiática Cultura política	Analisar as informações ofertadas pelos dois maiores veículos da cidade de São Paulo, em junho de 2013	Dissertação
Faenello D. (2018)	Macromídia	Cultura política Construção discursiva	Desvendar a proposta do movimento, considerando suas particularidades e a maneira como se insere na conjuntura política nacional, ao mesmo tempo em que analisamos as construções discursivas midiáticas veiculadas no período imediato aos protestos	Dissertação
Lopes E. (2018)	Protagonismo Juvenil	Cultura de protesto Cultura política Ativismo digital	Analisar as dimensões políticas das chamadas “manifestações de rua de junho de 2013 no Brasil	Dissertação
Duarte R. (2018)	Ativismo Digital	Protagonismo juvenil Cultura política	Analisar a produção do discurso jornalístico sobre o MPL na versão <i>online</i> de dois principais periódicos nacionais, <i>Folha de S. Paulo</i> e <i>O Globo</i> , em junho de 2013	Dissertação
Sanches P. (2018)	Ativismo Digital	Cultura política	Analisar o compartilhamento da informação nas redes sociais digitais para a organização de manifestações populares entre 2013 e 2018 no Brasil	Dissertação
Cruz M. (2018)	Ativismo Digital	Cultura política Cultura de protesto <i>Performance</i>	apresentar uma teoria que explique as jornadas de junho, suas causas e consequências, ainda que tratemos delas	Tese
Lima Júnior (2018)	Direito à Cidade	Cultura de protesto Constitucionalidade Justiça social	Investigar como o MPL desenvolveu seu projeto político anticapitalismo	Tese
Barbosa G. (2018)	Direito à Cidade	Constitucionalidade Justiça social Cultura política	Analisar a relação entre a criação e desenvolvimento do Conselho Municipal de Transporte e Trânsito e os Protestos de junho de 2013	Tese
Costa R. (2018)	Direito à Cidade	Constitucionalidade Justiça social Cultura política	Analisar a inclusão do direito ao transporte público coletivo no rol do art. 6.º da Constituição Federal, fato este que se deu através da aprovação da Emenda Constitucional (EC) n.º 90/2015, fortemente influenciada pelas manifestações populares em 2013, as Jornadas de Junho	Dissertação
Bermeo D. (2019)	Protagonismo Juvenil	Cultura política Cultura de protesto Direito à cidade	Entender se as ações coletivas analisadas ratificam o diagnóstico de que era necessário emergir uma nova frente de luta mais ousada capaz de ampliar o campo de visão das pautas mobilizatórias do século passado	Tese
Anjos D. (2019)	Protagonismo Juvenil	Cultura de protestos Educação não formal	Analisar um objeto concreto da realidade através da teoria, no caso, a Teoria dos Movimentos Sociais utilizada para analisar as organizações mobilizadoras MPL-SP e JRA	Tese
Morestoni M. (2019)	Protagonismo Juvenil	Cultura de protesto Cultura política	Diagnosticar as mudanças nas estratégias das forças em lutas e seus efeitos na governamentalidade	Dissertação

Melo R. (2019)	Ativismo Digital	Protagonismo juvenil Territorialidade Psicologia social	Cartografar os movimentos de territorializações e desterritorializações das produções de subjetividades durante essas mobilizações, simultaneamente nas redes digitais <i>online</i> , assim como nas redes <i>offline</i>	Dissertação
Santos V. (2019)	Direito à Cidade	Constitucionalidade Justiça social Cultura política	Analisar a trajetória do Movimento Passe Livre em Florianópolis, a partir da sua apropriação do conceito de “direito à cidade” como ferramenta política para embasar a defesa da tarifa zero no transporte coletivo	Dissertação
Sauda A. (2019)	Direito à Cidade	Cultura de protesto Cultura política Justiça social	Investigar as causas, organizações promotoras e resultados das mobilizações de junho de 2013 pela análise da bibliografia que utiliza classes e frações de classes na compreensão do fenômeno	Dissertação

APÊNDICE D

Síntese do levantamento de teses e dissertações sobre as ocupações no estado de São Paulo no ano de 2015				
Autor	Conceitos principais	Conceitos secundários	Objetivo	Tipo de trabalho
RODRIGUES (2018)	Ciências da Informação	Novas Mídias Ações Coletivas Engajamento Político	Enfrentar o problema da crise da Educação no presente à luz do pensamento de Michel Foucault, utilizando-se, para tanto, de alguns dos conceitos criados pelo autor para problematizar o conjunto de práticas pelas quais, na atualidade, se estabeleceu o Estado moderno, o liberalismo e a lógica capitalista	Tese
BARROS (2017)	Engajamento Político	Novas Mídias Ações Coletivas	Investigar a formação de visões de mundo e as formas de engajamento político desses sujeitos, procurando relacioná-las aos elementos imediatos do seu cotidiano	Dissertação
CORRÊA, J. (2017)	Mobilidade da Ação Coletiva	Engajamento Político Novas Mídias	Compreender quais as relações estabelecidas entre jovens estudantes do ensino médio e o saber escolar, num contexto de ocupação estudantil contra a Reorganização Escolar proposta pelo governo do estado de São Paulo no segundo semestre de 2015	Dissertação
RICO (2017)	Ciências da Informação	Novas Mídias Ações Coletivas Engajamento Político	Analisar a comunicação midiática sobre as ocupações e como ela influencia no consumo do afeto	Dissertação
OLIVEIRA (2017)	Gestão escolar	Conflitos Engajamento Político	Estudar as diferentes possibilidades de envolvimento da comunidade escolar	Dissertação
OLIVEIRA (2018)	Mobilidade de ação coletiva	Engajamento Político Novas Mídias Ações Coletivas	Compreender mecanismos de participação da juventude, na sociedade contemporânea	Dissertação
ZACCARELLI (2018)	Ciências da Informação	Novas Mídias Ações Coletivas Engajamento Político	Compreender o significado das ocupações estudantis de novembro de 2015 em São Paulo	Dissertação

APÊNDICE E

Síntese do levantamento de teses e dissertações sobre as ocupações secundaristas no Brasil no ano de 2016				
Autor	Conceitos principais	Conceitos secundário	Objetivo	Tipo de trabalho
CORRÊA, P. (2017)	Ciências da Informação	Organização em rede Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Investigar o processo de mobilização juvenil de ocupação de escolas estaduais cariocas que ocorreu no ano de 2016	Dissertação
DOYLER (2017)	Ciências da Informação	Organização em rede Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Compreender a contribuição das ocupações para a educação a partir do conceito de competência crítica em informação. Seus objetivos específicos são: mapear o acesso dos estudantes a espaços de informação escolares consagrados (biblioteca, sala de informática e laboratórios de ciências) antes, durante e depois da ocupação	Dissertação
FERREIRA (2017)	Engajamento Político	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Compreender os efeitos que o fenômeno podem ter gerado na realidade escolar das escolas ocupadas.	Dissertação
GOMES (2017)	Ciências da Informação	Organização em rede Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Apresentar teoricamente alguns conceitos-base para o entendimento da cibercultura e do net-ativismo, é o de trabalhar empiricamente narrando as controvérsias por meio das análises macros da rede por meio de grafos que vão da análise da polarização da rede, passa pela rede da página do Movimento Brasil Livre, até chegar nas análises micros do movimento das ruas no dia 15 de março: dia do maior protesto promovido pelo movimento	Dissertação
VIANNA (2017)	Ciências da Informação	Organização em rede Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Analisar a experiência de vida cotidiana nas ocupações, as demandas do movimento e a relação com a cidade, através da subjetividade coletiva dos estudantes ocupado.	Dissertação
BARBOSA (2018)	Gênero	Identidade Ativismo Engajamento Político	Rastrear as qualidades de atenção e aprendizagem operadas pelo estado de ocupação nos corpos e ambiente	Dissertação
BORGES (2018)	Ciências da Informação	Organização em rede Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Analisar a dialética das experiências escolares em redes de comunicação e informação	Dissertação
D'ÁVILA (2018)	Gênero	Identidade Ativismo Engajamento político	Desvelar como as práticas hegemônicas de produção de conhecimento têm contribuído para a invisibilização das mulheres e de outros grupos subordinados	Dissertação
GOMES (2018)	Engajamento Político	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Buscar no cerne das ocupações a formação de um possível “germe” da vontade coletiva	Dissertação
SILVA (2017)	Geopolítica	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Compreender o movimento de ocupação ocorrido em uma instituição de ensino localizada na cidade de Formosa-GO, e relacioná-lo à Geografia Escolar. Sustentada em três eixos teóricos centrais, a saber, Juventudes e Movimentos Sociais, Práticas Espaciais e Geografia Escolar	Dissertação
PACHECO (2018)	Engajamento Político	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Identificar como o Levante se apropria desta formulação sobre a agitprop e como realiza sua aplicação prática nos dias de hoje, no Brasil	Dissertação
LEME (2018)	Engajamento Político	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva	Verificar o posicionamento do Movimento Estudantil Secundarista (MES), nos anos 2015 e 2016, nos estados de São Paulo,	Dissertação

			Goiás e Paraná, perante as políticas educacionais impostas	
REAL (2018)	Engajamento Político	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva Padrão Organizacional	caracterizar esse engajamento, buscando descrever, mais especificamente: quais são as pautas dos secundaristas? Quais são seus repertórios/performances? Como eles definem sua identidade militante, em outras palavras: o que eles sabem sobre o que estão fazendo? Quais conhecimentos políticos os motivaram a se engajar em ocupações de escolas? Em quais esferas da vida e redes de relações foram construídos esses conhecimentos políticos?	Dissertação
STEIMBACH (2018)	Engajamento Político	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva Padrão Organizacional Aprendizagens	Conhecer o que pensavam e o que queriam os jovens que participavam 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 estabelece significativas mudanças no EM, incluindo redesenhos curriculares profundos, como a proposta MP 746/2016	Tese
BENETTI (2019)	Gênero	Identidade Ativismo Engajamento Político	Compreender como se dá o processo de formação política no interior das Organizações Juvenis Feministas, analisando a contribuição da vivência nos Coletivos para a formação de jovens mulheres	Dissertação
CUNHA (2019)	Engajamento Político	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva Padrão Organizacional	Compreender os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes secundaristas aos processos de ocupação das escolas e o caráter formativo do movimento no qual eles estavam inseridos, além das formas de participação dos jovens nos movimentos de ocupação das escolas enquanto um locus formativo	Dissertação
DAVID (2019)	Engajamento Político	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva Padrão Organizacional	Analisar o processo de ocupação das escolas estaduais paranaenses ocorridos em 2016, principalmente no município de Francisco Beltrão, de modo a revelar especificamente em que medida a participação dos jovens secundaristas neste Movimento contribuiu para a formação política dos jovens participantes	Dissertação
SILVEIRA (2019)	Gênero	Identidade Ativismo Engajamento Político	Aprofundar as reflexões sobre as ocupações estudantis secundaristas que se alastraram pelo país nos anos de 2015 e 2016	Dissertação
TOMAZ (2019)	Mobilidade da Ação Coletiva	Organização em rede Ações sociopolíticas	Investigar as ocupações das escolas na percepção dos estudantes no ano de 2016, focalizando estudantes que se posicionaram, respectivamente, de maneira favorável e de maneira contrária à ocupação	Tese
OLIVEIRA (2020)	Engajamento Político	Ações sociopolíticas Mobilidade da ação coletiva Padrão Organizacional	Analisar o movimento de ocupações secundaristas deflagradas no ano de 2016 em Poços de Caldas-MG sob a ótica do conceito da Educação Menor de Silvio Gallo	Dissertação
TEIXEIRA (2020)	Mobilidade da Ação Coletiva	Organização em rede Ações sociopolíticas	Analisar as ocupações secundaristas no Brasil e na cidade de Rio Grande/RS como produção e modificação de subjetividade estudantis	Tese